

VII ENCONTRO DE MESTRADOS E PÓS-GRADUAÇÕES

DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

PROGRAMA E LIVRO DE RESUMOS
30 NOVEMBRO DE 2024

PROGRAMA

09h00 **Receção dos/as participantes**

09h30 **Abertura**

Maria João Hortas | Presidente da Comissão Coordenadora de Mestrados e Pós-Graduações

Cristina Cruz | Coordenadora CIED

Carlos Pires | Presidente do Conselho Técnico-Científico

Paulo Rodrigues | Vice-Presidente da ESELx

10h00 Mesa redonda

Experiências profissionais: diálogos e desafios

Beatriz Luvumba (Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB)

Joana Martins (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária)

Patrícia Pindelo (Pós-Graduação em Animação de Histórias)

Pedro Giestas (Pós-Graduação em Marionetas e Formas Animadas)

Sara Cipriano (Mestrado em Educação Artística)

Moderador | Miguel Falcão, Prof. Coordenador da Escola Superior de Educação, Departamento de Formação e Investigação em Arte e Design

11h00 **Pausa**

11h30 **Comunicações paralelas**

13h00 **Pausa**

14h30 Mesa redonda

Educação em democracia: 50 anos de caminhos, tensões e conflitos

João Jaime (ex-diretor da Escola Secundária de Camões)

Miguel Mano (Representante de Estudantes do Ensino Superior)

Joana Campos (Prof. Adjunta da ESELx, Departamento de Formação e Investigação em Educação e Desenvolvimento)

Maria Irene Ribeiro (Artista Plástica)

Moderador | André Carmo, Prof. Auxiliar da Universidade de Évora, Departamento de Paisagem, Ambiente e Ordenamento

15h30 **Pausa**

16h00 **Comunicações paralelas**

17h45 **Encerramento**

Exposição

Mostra de projetos desenvolvidos no âmbito da Unidade Curricular de "Prototipagem Digital em Contextos Escolares" do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico.

Comunicações
Paralelas
Período da manhã
11h30

Painel Comunicações 1 - sala 302	
Moderadora Adriana Cardoso	
Joana Fragoso e Catarina Tomás	As inter-relações sociais entre crianças, animais e educação de infância
David Santiago e Tiago Tempera	A influência do Imaginário em Educação como prática pedagógica motivadora
Débora Pereira e Susana Pereira	O TEXTO INSTRUCIONAL E O SUCESSO EM ATIVIDADES PRÁTICAS DE DIFERENTES ÁREAS DISCIPLINARES: DA COMPREENSÃO À PRODUÇÃO ESCRITA
Rafaela Ferreira e Carina Rodrigues	"Podes escrever o que eu disse? (S.F.): a descoberta da escrita no Jardim de Infância e o Ditado ao Adulto como instrumento didático mediador
Ana Rita Cunha e Clárisse Nunes	A sesta no jardim de Infância: Conceções das crianças e da equipa educativa

Painel Comunicações 2 - sala 309	
Moderador Ricardo Coscurão	
Joana Bebiano Mendonça e Maria João Hortas	Saber ler o espaço geográfico: desenvolvimento de competências espaciais em HGP no 2.º CEB
Francisco Buzaglo	A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA GEOGRAFIA DO 9.º ANO: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA
Célia Bandarra e Maria João Hortas	Emoções, pensamento crítico e cidadania: experiência didática no ensino da História e da Geografia no ensino básico a partir de questões sociais relevantes
Beatriz Luvumba, Maria João Hortas e Alfredo Dias	DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO HISTÓRICO COM ALUNOS DO 2.º CEB: CONTRIBUTOS DA IMAGINAÇÃO E EMPATIA HISTÓRICA

Painel Comunicações 3 - sala 304	
Moderadora Natália Vieira	
Ana Luísa Correia e Miguel Falcão	PRÁTICAS TEATRAIS COM CRIANÇAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS E POTENCIALIDADES DAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS
Lúcia Figueira Ramos, Miguel Falcão e Paula Magalhães	AS BRINCADEIRAS E OS JOGOS TRADICIONAIS NA OBRA CONSTANTINO, GUARDADOR DE VACAS E DE SONHOS, DE ALVES REDOL
Marta Angelozzi, Kátia Sá e Teresa Matos Pereira	O DESENHO COMO PRÁTICA ARTÍSTICA E EDUCATIVA EM CONTEXTOS NÃO FORMAIS
Pedro Giestas, Miguel Falcão e Isabel Barros	ESTRANHÕES E BIZARROS: PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM ESPETÁCULO DE FORMAS ANIMADAS PARA FAMÍLIAS
Vanda Pascoal, Miguel Falcão, Pedro Farinha Vidinha	SEM...COR!

Painel Comunicações 4 - sala 304	
Moderadora Teresa Leite	
Acácio Duarte e Isabel Madureira	Papel do professor de Educação Especial na construção de uma Escola Inclusiva: perceções de diretores e coordenadores
Marta Constantino e Clarisse Nunes	O OLHAR E O PAPEL DAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR
Ana Carla Aguiar Nogueira e Clarisse Nunes	Lugar que o brincar no espaço exterior ocupa na vida de crianças com atraso do desenvolvimento global e com perturbação do espectro do autismo
Marcelina Souschek e Isabel Madureira	Pensar o futuro à saída da escolaridade obrigatória na voz de jovens com perturbação do desenvolvimento intelectual
Teresa Novo Rodrigues e Isabel Madureira	Implementação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão: perceções de professores e famílias
Pedro Rodrigues	A Inclusão de Alunos com Problemáticas Graves – Preocupações e Práticas de uma Equipa Multidisciplinar em Tempos de Pandemia

Painel Comunicações 5 - sala 309	
Moderadora Ana Gama	
Cláudia Pereira, Maria João Hortas e Alfredo Dias	Desenvolvimento de competências colaborativas no ensino e aprendizagem da História e Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Inês Franco e Tiago Tempera	As rubricas de avaliação como ferramenta de promoção de competências de autorregulação no processo de ensino- aprendizagem numa turma do 4.º ano
Maria Madalena Guerra, Maria João Silva e Margarida Rodrigues	A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS E DA MOTIVAÇÃO EM ALUNOS DO 2.º CEB
Ana Joaquim e Nuno Martins Ferreira	Flexibilidade Curricular e Património: pontos de convergência para a aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico

Painel Comunicações 6 - sala 302	
Moderador Pedro Almeida	
Carlota Conceição e Margarida Rodrigues	AS DINÂMICAS DE TRABALHO DE GRUPO EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO
Rita Costa e Margarida Rodrigues	Explorando sequências de crescimento: Um estudo no 6.º ano
Flávio André Paulino Miranda	PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA MOTIVAÇÃO ATRAVÉS DA GAMIFICAÇÃO EM ALUNOS DO 2.º CEB
Maria Simas e Margarida Rodrigues	O contributo do estudo de aula nas práticas de ensino visando a melhoria da aprendizagem dos números racionais

Painel Comunicações 7 - sala 202	
Moderadora Joana Campos	
Sara Pinto e Luís Prata Gomes	ESCOLHER ACOLHER: História com V(ida) - Representações de hospitalidade e acolhimento/inclusão de refugiados
Sónia Almeida	A RECEÇÃO DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA PELOS DIRETORES DE AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS
MARIA VIRGÍNIA GRAÇA FRADE MESQUITA	O PERFIL E AS FUNÇÕES DO SUBDIRETOR DE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
Joana da Fonseca Martins	As representações dos professores sobre o impacto de um projeto de Aprendizagem Socioemocional, no âmbito das Academias Gulbenkian do Conhecimento

Comunicações
Paralelas
Período da tarde
16h

A black and white photograph of a classical building facade. The building features a prominent pediment at the top, supported by a series of columns. Below the pediment, there are several windows, some of which are arched. The overall style is neoclassical or classical. The text 'PAINEL DE COMUNICAÇÕES 1' is overlaid on the lower part of the image.

PAINEL DE COMUNICAÇÕES 1

As inter-relações sociais entre crianças, animais e educação de infância

Joana Fragoso | Catarina Tomás

Escola Superior de Educação de Lisboa

joanavidalfragoso@gmail.com | ctomas@eselx.ipl.pt

Resumo

O estudo de caso que se apresenta foi realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, no período entre outubro de 2023 e janeiro de 2024. Referenciada aos pressupostos da Pedagogia da Infância, os Estudos Sociais da Infância e os *Human-Animal Studies*, a investigação teve como principal **objetivo** compreender como as crianças percebem e expressam as suas relações com os animais, assumindo que estas interações refletem e influenciam as vivências sociais da infância.

Do ponto de vista da **fundamentação teórica**, considera-se que a visão de criança tem sofrido diversas transformações ao longo da história. Em particular, esta perspetiva contrasta fortemente com as perspetivas tradicionais sobre a infância, nas quais as crianças eram vistas como seres passivos, imaturos e dependentes dos adultos. Em contraponto, surgiu uma conceção da criança como um sujeito com agência social. Embora ambas as perspetivas coexistam, foi sobretudo a partir do século XX, que a Sociologia da Infância surge como um campo distinto, propondo uma mudança paradigmática que considera as crianças como atores sociais competentes, capazes de influenciar o mundo ao seu redor, participantes ativas nas suas culturas de pares, com regras e significados próprios (Corsaro, 1997; James & Prout, 1997).

A relação entre crianças e animais representa uma área de pesquisa relativamente recente nos Estudos Sociais da Infância, apesar da omnipresença dos animais na vida das crianças. O estado da arte realizado revelou que as investigações se centram sobretudo na análise do impacto da relação no desenvolvimento da criança e o uso de animais enquanto parceiros terapêuticos. Porém, e assim como defende Tipper (2011), a dinâmica das “relações inter-espécies foi muitas vezes enquadrada pelo sentido que as crianças tinham do seu lugar no mundo social: a sua idade, tamanho e fisicalidade em relação aos outros e ao espaço, bem como a dinâmica do poder inter-geracional” (p.152). Nesse sentido, os estudos neste campo destacam a importância de perspetivar a criança enquanto agente social capaz de atribuir significados às suas experiências e relações, sobrepondo essas conceções aos discursos dominantes dos adultos, que “não explicam adequadamente as experiências das crianças” (Tipper, 2011, p.146) e destacando como essas interações são socialmente situadas. A autora argumenta que a visão mais convencional dessas relações sendo benéficas para o desenvolvimento psicossocial das crianças ou como uma conexão natural, deve ser ampliada de forma a reconhecer a complexidade e a relevância social dessas interações.

Estudos sociológicos recentes demonstraram que as crianças consideram frequentemente os animais como membros das suas famílias. Exemplo disso são os estudos de Charles (2014), que desafiam a ideia de que as relações próximas entre humanos e animais indicam o surgimento de famílias pós-humanas, destacando que o conceito de parentesco ajuda a entender as conexões significativas e duradouras entre humanos e animais de estimação, ao desempenharem papéis emocionais importantes na vida familiar.

Irvine e Cilia (2017) também investigaram as dinâmicas dentro das famílias que incluem tanto humanos quanto animais de estimação, propondo que essas relações desafiam as definições tradicionais de família. Os autores destacam como os animais são considerados membros importantes das famílias, influenciando as rotinas diárias e o bem-estar emocional dos humanos. A sua pesquisa também discute a interação simbólica entre humanos e animais, mostrando como os animais participam ativamente na construção das relações familiares.

Em Portugal, os trabalhos de Almeida (2007; 2009; 2012; Almeida et al., 2013; Gonçalves & Almeida, 2022) são importantes contributos para a promoção de uma educação que valorize o bem-estar animal e a consciência ambiental desde a infância. Os seus estudos indicam que as crianças podem desenvolver uma maior consciência ambiental e ética quando expostas a práticas pedagógicas que incluem o contato direto com animais, a discussão sobre os seus direitos e a desconstrução de preconceitos culturais. Essa abordagem não beneficia apenas os animais, mas contribui também para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis na sociedade em que se incluem, reforçando “a centralidade das ações das crianças e dos seus mundos sociais e culturais para informar uma pedagogia da infância, na qual o educador e as crianças co constroem uma educação situada, participativa e cidadã” (Tomás et al., 2019, p.2579).

É importante também registar o trabalho desenvolvido por Policarpo que lidera projetos como o “Human-Animal Studies Hub”, apoiado pelo “Animals & Society Institute Award”, e o projeto “CLAN - Amizades entre crianças e animais: desafiando as fronteiras entre humanos e não-humanos nas sociedades contemporâneas”. Nos seus projetos, a socióloga e investigadora pretende realçar as práticas afetivas entre humanos e não-humanos, ao construir “uma perspetiva mais que-humana, em que todos os seres vivos sejam considerados parceiros completos e de pleno direito” (Policarpo, 2017, s.p.). Policarpo e Tereno (2022), destacam os papéis emocionais e práticos dos animais nos mapas de relacionamento pessoal, referindo que muitas vezes superam até mesmo membros humanos da família em termos de proximidade afetiva. Nesse sentido, é necessário reconhecer os animais como participantes legítimos da vida familiar, sublinhando a complexidade e fluidez das relações contemporâneas entre humanos e animais, o que nos leva a uma reavaliação das fronteiras e dos papéis interespecies. Nesse seguimento, Policarpo et al. (2023) enfatizam a importância das relações entre crianças e animais de estimação no contexto da família contemporânea, introduzindo o conceito de práticas familiares de Morgan (2013), e sugerindo que estas podem ser expandidas de forma a incluir relações entre crianças e animais, - práticas criança-animal. Os autores defendem ainda que os animais de estimação desempenham um papel ativo na vida familiar, contribuindo para a construção da infância e da parentalidade contemporâneas. Resultados do mesmo estudo alertam para o facto de os animais contribuírem para a individualização da criança dentro da família, “para o reconhecimento da criança como alguém com uma posição singular no seio do todo familiar, de quem se espera que floresça como um indivíduo autónomo, plenamente auto-expresso, com uma vida própria” (Policarpo et al., 2023, p.443), mas também porque os animais podem escolher um humano preferido, reconhecendo a criança como uma figura singular dentro da dinâmica familiar.

A metodologia seguida adota uma abordagem qualitativa e desenvolveu-se como um estudo de caso num jardim de infância privado em Lisboa, envolvendo observação participante, entrevistas focalizadas de grupo e produções audiovisuais com 25 crianças de 4 a 5 anos, com famílias com uma condição social média-média-alta. Foi também conduzido um projeto de intervenção intitulado de “Animais Abandonados”, permitindo observar como as crianças demonstram empatia e consciência em relação aos animais, reconhecendo-os como seres vivos dotados de personalidade e direitos.

Para concretizar a investigação proposta, optou-se por, num primeiro momento, assumir uma abordagem menos interventiva, recorrendo à observação como técnica transversal a toda a investigação, observando interações, diálogos, interesses e curiosidades das crianças do grupo, e registando estes dados em notas de campo. Num segundo momento, efetuou-se entrevistas focalizadas de grupo para explorar as perceções e

experiências das crianças com mais detalhe. Procedeu-se à respetiva análise dos dados, de forma a compilar a informação, possibilitando “a sua organização, divisão por unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205) e apresentando os principais resultados numa árvore categorial. Para este propósito, recorreu-se à análise de conteúdo transformando os dados qualitativos em quantitativos, procurando através da criação de categorias de análise, simplificar e potenciar o sentido dos dados (Vala, 2007).

A investigação seguiu ainda um referencial ético, que prevaleceu em todo o processo investigativo, materializando-se em procedimentos como o contínuo consentimento informado de todos os participantes, à análise e interpretação dos dados, à escrita analítica e ao foco na construção da qualidade em todo o contexto educativo. Deste modo, foi privilegiado o respeito pela confidencialidade e privacidade das crianças, da equipa educativa e das famílias, garantido que não são divulgadas informações que permitam a sua identificação. Adicionalmente, o respeito pelas crianças, a equipa educativa e as famílias foi basilar em toda a ação e investigação, optando por uma conduta transparente e com o compromisso de responder às suas necessidades.

No que diz respeito aos **principais resultados**, a análise dos dados da entrevista às crianças em triangulação com a observação tornou evidente que os animais ocupam um lugar central na vida social das crianças do grupo, sendo vistos como membros da família e/ou parceiros de interação e brincadeira. Os discursos das crianças demonstram uma consciência clara da sensibilidade e personalidade dos animais, atribuindo-lhes emoções e reconhecendo os seus direitos. De referir ainda, que, as suas conceções refletem uma visão de reciprocidade, igualdade e importância social, destacando a profundidade, complexidade e a riqueza destas relações.

As **considerações finais** da investigação sugerem que a natureza relacional das interações entre crianças e animais pode enriquecer substancialmente a nossa compreensão sobre a vida das crianças, com especial incidência as mais pequenas, que pouca atenção investigativa têm merecido quando nos referimos a esta temática. Além disso, abre novas perspetivas sobre o papel dos animais na vida social das crianças, promovendo uma práxis pedagógica mais consciente dessas interações. Esta abordagem possibilita a conceção de uma educação de infância mais sensível e atenta às relações entre crianças e animais.

Referências

Almeida, A. (2007). Abordar o tema “Animais” no Pré-Escolar: Tendências e recomendações. In P. Pequito & A. Pinheiro (Orgs.), *CIANEI - 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância* (pp. 561-568). Gailivro.

Almeida, A. (2009). A abordagem do conhecimento científico e a discussão de valores ambientalistas através da literatura para a infância. In F. Paixão, F. R. Jorge, H. T. Gil, & P. Silveira (Org.), *XIII Encontro Nacional de Educação em Ciências* (pp. 695-703). Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

Almeida, A. (2012). “Alguns amamos, outros odiamos e ainda outros comemos”: Uma análise introspectiva da nossa relação com os outros animais. *XIX Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental da ASPEA. Aprender fora de portas: percursos de aprendizagens*.

Almeida, A., Vasconcelos, C., Torres, J. (2013). Perceções do bem-estar animal em crianças do 1.º ciclo. *Investigações em Ensino de Ciências*, 18(1), 161-176.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Charles, N. (2014). Animals just love you as you are”: Experiencing kinship across the species barrier. *Sociology*, 48(4), 715–730. <https://doi.org/10.1177/003803851351535>

Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press.

Gonçalves, A., & Almeida, A. (2022). Desenvolver a Consciencialização para o Bem-estar Animal em Alunos do 5.º Ano de Escolaridade. *Interações*, 18(62), 22-45. <https://doi.org/10.25755/int.27039>

Irvine, L. & Cilia, L. (2017). More-than-human families: Pets, people, and practices in multispecies households. *Sociology Compass*, 11(2), 1– 13. <https://doi.org/10.1111/soc4.12455>

James, A., & Prout, A. (1997). Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood. *Falmer Press*. <https://doi.org/10.5209/SOCI.55730>

Morgan D. H. (2013). *Rethinking Family Practices*. Palgrave Macmillan.

Policarpo, V. (2017). *CLAN – Amizades entre Crianças e Animais: desafiando as fronteiras entre humanos e não-humanos nas sociedades contemporâneas*. <https://humananimalstudies.net/pt/clan/>

Policarpo, V., Almeida, A. & Tereno, H. (2023). “Warming the house”: Children and animals “doing family”. *Childhood*, 30(4), 434-450. <https://doi.org/10.1177/09075682231197033>

Policarpo, V., & Tereno, H. (2022). Precisar, sonhar, “inesperar”: animais de companhia e comunidades pessoais multiespécies. *Análise Social*, 57(243), 340-366. <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2022243.07>

Tipper, B. (2011). “A dog who I know quite well”: Everyday relationships between children and animals. *Children’s Geographies*, 9(2), 145–165. <https://doi.org/10.1080/14733285.2011.562378>

Tomás, C., Botelho, M. & Almeida, A. (2019). Animal welfare: Children’s plural discourses in contexts of early childhood education. *Proceedings of ICERI2019 Conference*, 2574-2580. 10.21125/iceri.2019.0674

Vala, J. (2007). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*. Edições Afrontamento.

Palavras-chave: Educação de Infância; Relações crianças-animais; Prática educativa e pedagógica.

A influência do Imaginário em Educação como prática pedagógica motivadora

David Santiago e Tiago Tempera

Escola Superior de Educação de Lisboa

david@csantiago.net, tiagot@eselx.ipl.pt

Resumo

A pedagogia escutista integra um vasto conjunto de estratégias que promovem um estilo de educação não formal que orienta a educação e o desenvolvimento das crianças por forma a criar cidadãos ativos, empenhados e colaborativos na construção de um futuro melhor. Este modelo visa despertar nas crianças e jovens o desejo de querer "fazer", querer "ser", querer "saber" e querer "viver" em harmonia com o outro, formando indivíduos proativos e solidários (*Escutismo, 2016-a; Escutismo, 2016-b*).

De entre as inúmeras estratégias que compõem este movimento de dimensão mundial, o Imaginário destaca-se como uma tática que promove a captação da atenção das crianças, estimulando-as por meio de dramatizações, jogos, criação e utilização de instrumentos, danças, vestuários e outras atividades interativas (*WOSM, 1998; Benard, et al., 2012*). As dinâmicas ancoradas no cerne do Imaginário incentivam tanto o interesse das crianças, como promovem o seu envolvimento ativo e a participação plena em cada experiência. *Benard et al. (2012)* afirma que o Imaginário é a "Aventura" (p.53) que leva ao desenvolvimento do conhecimento e do ser. Esta "aventura" pode traduzir-se no ambiente educativo se pode assumir como a prática pedagógica. É uma forma interativa e ativa de levar as crianças a explorarem os conteúdos. Este tipo de interação é fundamental, pois, tal como *Brunner (1977)* indica, o envolvimento é um dos elementos-chave para o desenvolvimento de conhecimento e a sua consolidação.

Desta forma o Imaginário, que é elemento da segunda maravilha do método escutista, consegue levar a cabo a aquisição do conhecimento por meio de uma metodologia ativa de interação entre o aluno e os conteúdos. Isto quer dizer que, os momentos de interação entre o conhecimento científico e o sujeito de aprendizagem transformam-se em dinâmicas ativas de exploração que incorporam os conteúdos a serem aprendidos com uma temática que pode ser expressa pelos diferentes níveis de trabalho do Imaginário: **(a)** Nível 1, criação e/ou interação com **recursos materiais**; **(b)** Nível 2, utilização de **expressões**, como artes plásticas, cénicas, musicais, entre outros, para a interação com os conteúdos; **(c)** Nível 3, criação e/ou participação em **jogos**, atividades ou dinâmicas de cooperação e/ou competição que facilitem a aprendizagem ativa. Estes níveis de trabalho do Imaginário pretendem identificar de forma concreta as possibilidades que a estratégia do Imaginário possibilita e são estes momentos de interação que levam o Corpo Nacional de Escutas (CNE) a considerar o Imaginário como o "espírito" da sua pedagogia (*CNE – Secretaria Nacional Pedagógica, 2010, p. 80*).

A prática da estratégia do Imaginário serve como abordagem metodológica que utiliza temáticas para promover os momentos de aprendizagem, realizando assim um desenvolvimento holístico e transversal nas crianças que facilita a horizontalidade e flexibilidade disciplinar, presentes no *decreto-lei n.º 55/2018* e ainda colocam o aluno no centro da sua própria aprendizagem, tal como está descrito no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (*Martins, et al. 2017*) e no *Despacho n.º 6944-A/2018*.

Perante esta estratégia do movimento escutista, este estudo procurou investigar a possível influência que o Imaginário tem nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, orientada pela questão de investigação: "Será que a utilização do Imaginário tem influência no envolvimento e participação dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

nas tarefas das aulas?”. Optando-se por realizar um estudo de caso com cinco alunos de uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Também se visou responder a dois objetivos gerais do estudo: (A) Explorar o envolvimento e participação dos alunos nas tarefas das aulas; (B) Analisar os efeitos do trabalho do Imaginário como prática pedagógica nas tarefas das aulas.

Por forma a responder à questão de investigação e aos objetivos gerais, foram utilizadas três técnicas de recolha de dados: (1) Observação participante; (2) Pesquisa documental; (3) Inquérito por questionário.

Através da análise dos dados recolhidos foi possível averiguar que o Imaginário teve uma influência positiva no envolvimento e participação dos alunos em estudo, uma vez que os imergem numa temática, por meio da sua representação física com recursos ou dinâmicas criadas. A investigação permitiu aferir a influência que o Imaginário tem na prática pedagógica com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo esta estratégia um bom catalisador para o envolvimento ativo das crianças, facilitando, assim, o seu processo de aprendizagem e contribuindo para um ambiente educativo mais dinâmico, inclusivo, divertido e entusiasmante.

Palavras-chave: Imaginário; Envolvimento; Participação; 1.º Ciclo; Práticas Pedagógicas.

Benard, D., Charles, N., Cottureau, P., Gausset, E., Grosskopf, P., Pages, A., Saint-Aubin, G., Seyrat, M., Valroff, M., & Visseaux, E. (2012). *Baden Powell Hoje: Pistas para um educador no escutismo*. Corpo Nacional de Escutas.

Bruner, J. (1977). *The Process of Education: A Landmark in Educational Theory*. Harvard University Press.

Corpo Nacional de Escutas – Secretaria Nacional Pedagógica. (2010). C2. Mística e Simbologia, *Projeto Educativo – Manual do Dirigente* (p. 79 – 126). Corpo Nacional de Escutas.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República, 2.ª Série - N.º 138.

Escutismo. (2016-a). *Proposta Educativa*. <https://escutismo.pt/programaeducativo/finalidade/proposta-educativa/proposta-educativa:2170>.

Escutismo. (2016-b). *Iniciação à Pedagogia Escutista*. <https://escutismo.pt/adultos/percurso-inicial/ipe/iniciacao-a-pedagogia-escutista:2460>.

Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação-DGE.

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

World Organization of the Scout Movement. (1998). *Scouting: An Educational System*. World Scout Bureau. https://www.scout.org.hk/article_attach/16488/scouting_an_educational_system.pdf.

O TEXTO INSTRUCIONAL E O SUCESSO EM ATIVIDADES PRÁTICAS DE DIFERENTES ÁREAS DISCIPLINARES: DA COMPREENSÃO À PRODUÇÃO ESCRITA

Débora Pereira

Escola Básica Integrada D. Francisco Manuel de Melo e Escola Superior de Educação de Lisboa

deboranunespereira@hotmail.com

Susana Pereira

Escola Superior de Educação de Lisboa

susanacp@eselx.ipl.pt

Resumo

Desenvolver uma leitura proficiente é essencial para o acesso ao conhecimento. Neste sentido, a compreensão dos diversos textos com os quais os alunos contactam torna-se um objetivo central da escolarização, sendo a chave para a aquisição de novas aprendizagens.

A compreensão de leitura é uma competência basilar ao percurso escolar e à vida quotidiana das crianças, pelo que se torna imprescindível adotar uma abordagem que estimule a compreensão dos diferentes textos a trabalhar em sala de aula (Viana et al., 2010). Neste sentido, a disciplina de português torna-se imprescindível, assumindo um lugar de destaque no currículo, uma vez que o seu domínio revela ser fundamental para a aquisição de conhecimentos nas várias áreas. Sousa e Costa-Pereira (2021) corroboram esta ideia ao mencionar que o discente deve construir ferramentas de leitura e compreensão que lhe permitam aceder ao conteúdo do “livro de Português, de História, o problema de Matemática ou a questão de avaliação de Geografia” (p. 362).

De acordo com a literatura, a planificação de atividades didáticas centradas em géneros textuais permite uma exploração mais aprofundada e significativa para as crianças, uma vez que, desta forma, se concretizam as diferentes funções socio-comunicativas que facilitam o entendimento dos aspetos basilares de cada género. Neste prisma, surge a relevância dos géneros textuais que integram sequências prototípicas instrucionais, que fazem “parte da vida quotidiana [, contendo,] em muitos casos, a informação de que necessitamos” (Sim-Sim, 2007, p.65). Ademais, ao longo do percurso escolar a compreensão dos enunciados de exercícios, problemas ou avaliações torna-se imperiosa para um percurso pautado pelo sucesso (Sousa & Costa-Pereira, 2021).

O trabalho aqui apresentado foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) com uma turma de 4.º ano de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Com o intuito de colmatar as dificuldades de interpretação de enunciados, trabalhar a cooperação e entreajuda e, conseqüentemente, melhorar a autonomia dos estudantes, definiu-se como problemática: *A compreensão do texto instrucional aliada à concretização de atividades práticas em diferentes áreas disciplinares contribui para o desenvolvimento de competências de produção escrita.* De forma a estruturar um plano de trabalho coeso, elaboraram-se os seguintes objetivos: *a) Analisar a relação entre a compreensão do texto instrucional e o sucesso na concretização nas atividades práticas; b) Compreender a percepção dos alunos sobre a evolução nas aprendizagens do género textual receita a partir do recurso ao RED (Recurso Educativo Digital); c) Avaliar o contributo das atividades de exploração do texto instrucional na melhoria das produções textuais de receitas.*

Metodologicamente, atendendo aos contornos do estudo, optou-se por uma metodologia mista, congregando uma vertente qualitativa, utilizada para a análise dos dados recolhidos através do guião de compreensão aplicado e do questionário, e quantitativa, que permitiu quantificar as unidades de registo mais frequentes da resposta aberta do questionário mencionado.

O estudo contou com a participação de 17 alunos da turma de 4.º ano acompanhada, sendo 7 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e 12 anos.

Para o estudo apresentado desenhou-se uma sequência de aprendizagem assente no género instrucional, cuja função remete para a condução da ação no sentido de concretizar algum objetivo (Koche et al., 2009). A influência da instrução quer no quotidiano, quer na esfera escolar é inquestionável devido às suas diversas finalidades, tais como “aconselhar o interlocutor (...), ordenar-lhe (...), apelar (...), instruí-lo, ensiná-lo, entre outras” (Diniz et al., 2021, p. 9), sendo o trabalho ao nível da compreensão de leitura deste género imprescindível, a fim de se cumprir a sua função comunicativa.

Ao longo da intervenção, trabalhou-se o género instrucional, com enfoque na receita culinária. Para tal, aplicou-se um guião de compreensão alusivo às regras de um jogo, um questionário referente ao RED “Cozinhar a aprender”, registaram-se notas de campo das diversas atividades e, por fim, compararam-se os dados das duas produções textuais, solicitadas em momentos distintos, assumindo um estatuto semelhante à aplicação de um pré-teste e pós-teste.

Importa mencionar que, para a concretização da análise das produções textuais se elaboraram indicadores orientados para as atividades de escrita do género textual receita e recorreu-se a uma escala mensurável (1 –Não; 2 – Parcialmente; 3 –Sim;) que possibilitasse a conversão dos dados e posterior análise estatística.

Em virtude desta análise, tornou-se evidente a estreita relação entre a compreensão da leitura efetuada quer das regras do jogo, quer dos guiões das atividades práticas e a exploração das tarefas. Assim, as questões menos acertadas no guião de compreensão corresponderam aos aspetos que suscitaram mais dúvidas durante a atividade de jogar, comprovando-se, assim, a relação existente entre a compreensão e a concretização das atividades.

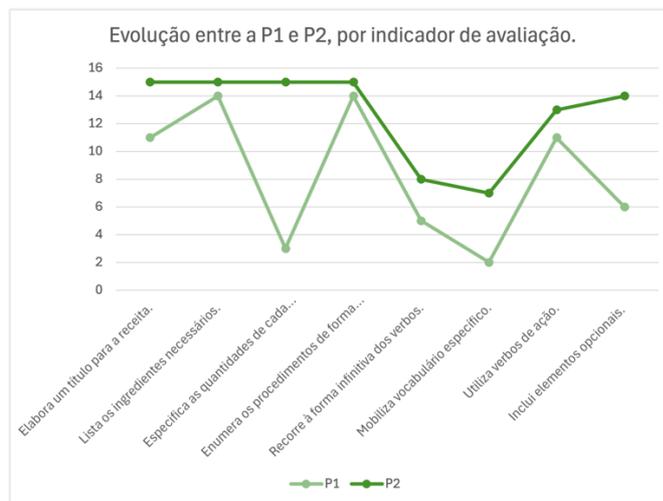
Com a aplicação do questionário, foi possível perceber que através do uso dos RED os alunos sentiram-se entusiasmados para concretizar as tarefas propostas o que, por sua vez, se traduziu em motivação para a aprendizagem. Por fim, quando questionados acerca da aquisição de conhecimentos através destes recursos a maioria da turma referiu que os mesmos facilitam este processo, sendo referido o uso das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) e a gamificação da aprendizagem como fatores distintivos.

No que concerne às competências de escrita, a sequência de trabalho desenhada permitiu um desenvolvimento expressivo no âmbito do género textual receita. Estas conclusões são visíveis através da comparação dos valores obtidos entre a Produção 1 (P1) e a Produção 2 (P2), nos indicadores de avaliação

formulados, tendo sido registado um aumento em todos os aspetos, destacando-se o que refere “especifica as quantidades de cada ingrediente” e “mobiliza vocabulário específico” (ver Figura 1).

Figura 1

Evolução entre produções escritas, por indicador



Os resultados obtidos permitem concluir que, através da sequência de trabalho concretizada, se verificou uma evolução positiva no que concerne aos objetivos do estudo que abaixo se apresentam.

Relativamente ao primeiro objetivo, **a) Analisar a relação entre a compreensão do texto instrucional e o sucesso na concretização nas atividades práticas**, tornou-se evidente, com base na leitura e compreensão das regras do jogo implementado, as respostas obtidas através do guião e a análise da exploração do jogo, a estreita relação mantida entre os dois fatores. Assim, a leitura e compreensão encontram-se intimamente relacionadas com a realização, com sucesso, de atividades, nomeadamente as de cariz prático. Neste prisma, constatou-se que o domínio desta competência promove o sucesso nas tarefas propostas, acontecendo o inverso quando o aluno revela fragilidades nesta valência. Para além desta condicionante, a realização de uma leitura superficial revela comprometer a compreensão e, por conseguinte, influenciar a concretização das instruções. Esta situação ocorre, pois, o entendimento deficitário conduz ao insucesso no alcance do objetivo ou, por outro lado, os conhecimentos prévios prevalecem (Sousa, 2007) em virtude de uma análise pouco cuidada.

Estas conclusões sustentam a importância do trabalho a partir de géneros textuais (Marinello et al., 2008), que permite um conhecimento aprofundado sobre as suas características e a promoção de estratégias adequadas ao texto a ser trabalhado, uma vez que cada tipologia de texto exige a “mobilização de estratégias cognitivas específicas” (Sim-Sim, 2007). No estudo realizado comprovou-se a importância da realização de uma leitura objetiva e cuidada, sendo fulcral na sequência instrucional para o alcance do produto final desejado.

No que concerne ao segundo objetivo, **b) Compreender a perceção dos alunos sobre a evolução nas aprendizagens do género textual receita a partir do recurso ao RED**, torna-se evidente que a exploração dos RED fomenta nos discentes sentimentos que se coadunam com a aquisição de aprendizagens, nomeadamente: felicidade e entusiasmo, que se refletem na motivação (Batista et al., 2017). A partir da análise dos dados do questionário aplicado, foi possível apurar que os alunos acederam ao conhecimento através da sequência proporcionada, tendo compreendido a maioria dos enunciados e realizado as tarefas sem dificuldades incapacitantes. No geral, a motivação associada ao uso deste recurso relaciona-se com o interesse pelas

tecnologias, as linguagens mediáticas mobilizadas (Cardoso et al., 2019) e a vertente gamificada da aprendizagem.

Por fim, no que respeita ao terceiro objetivo, **c) Avaliar o contributo das atividades de exploração do texto instrucional na melhoria das produções textuais de receitas**, conclui-se que a sequência de trabalho permitiu o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos. Através da análise comparativa entre as duas produções textuais, constata-se que existiu uma evolução nos diferentes indicadores definidos, referentes aos elementos do género textual trabalhado. Apesar de, em alguns indicadores, a evolução ser menos expressiva, por serem referentes a aspetos que se encontravam consolidados por uma parte da turma, revelou ser profícuo o trabalho incidente no género textual, uma vez que permitiu a estabilização dos mesmos pela totalidade do grupo. Quanto aos elementos que revelaram ser mais frágeis, o aumento de registos na segunda produção foi significativo. Conclui-se, assim, que o alcance destas melhorias adveio da intervenção implementada, orientada segundo os ideais de um ensino a partir de géneros textuais. Assim, é possível concluir que as aprendizagens realizadas no período decorrido entre o pré-teste e o pós-teste influenciaram positivamente a competência de escrita dos discentes, obtendo-se textos mais completos no que diz respeito à estrutura do género textual receita.

Em suma, o estudo apresentado incidiu na compreensão do texto instrucional e na relação entre esta competência e a concretização de atividades práticas, culminando na análise da escrita do género textual trabalhado, visando munir os discentes de competências de compreensão e produção textual.

Palavras-chave: Compreensão de leitura; Texto instrucional; Atividades práticas; Integração curricular; Competências de escrita

REFERÊNCIAS

- Batista, A., Pires, A., Brito, E., Rodrigues, F. (2017). O uso das TIC como ferramenta da aprendizagem. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educacion*, (13), 103-106. <https://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/4037/1/O%20uso%20das%20TIC.pdf>
- Cardoso, A., Rodrigues, R. P., Paulos, B., Gonçalves, C., Pereira, S., & Silva, E. (2019). A receita culinária: Recurso educativo digital para o desenvolvimento de competências textuais e linguísticas no 1.º CEB. In *Percursos de Interdisciplinaridade em Português: dos projetos às práticas* (pp. 193-208). APP.
- Diniz, M. A. S., Santos, E., Silva, L. & Dourado, A. (2021). Dos géneros textuais que envolvem a tipologia injuntiva: função e representação. *Revista Geadel*, 2(03), 16–29. <https://doi.org/10.29327/269116.2.3-3>
- Koche, V. S., Marinello, A. F., & Boff, O. M. B. (2009). Os géneros textuais e a tipologia injuntiva. *Caderno Seminal*, 11(11), 5-24. <https://www.epublicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/9821/7699>
- Marinello, A. F., Boff, O. M. B & Koche, V. S. (2008). O texto instrucional como um género textual. *The ESPecialist*, 29, 61-77.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documents/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf

- Sousa, O., & Costa-Pereira, T. (2021). Compreensão na leitura: investigação e ensino. In Alves, R. A. & Leite, I (Eds.), *Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC* (pp. 361-377). Brasília. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/64177>
- Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura. In Azevedo, F (Coord.). *Formar leitores – das teorias às práticas*. Lisboa FCT/LIDEL.
- Viana, F. L., Ribeiro I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica*. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Edições Almedina. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11219>

“Podes escrever o que eu disse?” (S.F.) – A descoberta da Escrita no Jardim de Infância e o *Ditado ao Adulto* como instrumento didático mediador

Rafaela Ferreira¹; Carina Rodrigues²

¹ Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx/IPL); ² Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx/IPL), CIEC – Universidade do Minho, CLLC – Universidade de Aveiro

¹ 2022326@alunos.eselx.ipl.pt; ² crodrigues@eselx.ipl.pt

Resumo

A presente investigação, circunscrita ao Relatório da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE), foi realizada num Jardim de Infância (JI) de Lisboa, entre outubro de 2023 e janeiro de 2024. Incidindo num grupo de 24 crianças, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos, o estudo emerge do interesse especialmente manifestado pelas mesmas em face da *Escrita*.

A motivação e o envolvimento das crianças na descoberta das convenções e das funcionalidades do código escrito evidenciaram-se através, sobretudo, das partilhas, espontâneas e quase sistemáticas, junto do adulto, das suas produções, bem como da recorrente solicitação da ajuda do mesmo para escreverem/copiarem ou para que transcrevesse as mensagens que lhe “ditavam” (*i.e.*, verbalizavam oralmente).

Atraindo-nos, particularmente, o processo de comunicação que supõe o exercício de verbalização por parte da criança e a respetiva transcrição das suas produções oralizadas por via (da mediação) do adulto, escolhemos centrar a nossa investigação no recurso didático *Ditado ao Adulto* (DA), cujos estudos, principalmente no que à Educação Pré-Escolar e ao panorama investigativo nacional diz respeito, são ainda escassos. Mais concretamente, por meio deste instrumento pedagógico, a pesquisa visou analisar e refletir sobre o papel do Educador de Infância no desenvolvimento precoce de competências de escrita, bem como sobre as conceções das crianças acerca das mesmas.

Entendido, pois, como uma prática linguística que promove a aprendizagem de habilidades de escrita, da sua emergência e das suas funcionalidades (Javerzat, 2006), o DA implica uma evidente coadjuvação entre a criança e o adulto, sendo este último frequentemente rotulado como “a caneta do aprendiz” (Canut, 2009; Santos, 2018). Através deste recurso, a criança é levada a verbalizar as suas narrativas orais, enquanto o adulto, no papel de “mediador de escrita”, as transcreve, evidenciando a correlação entre o oral e o escrito, e ativando nela competências emergentes de Leitura e de Escrita.

Simetricamente, a criança descobre como pode utilizar a linguagem escrita apropriando-se das suas funcionalidades e compreende que, quando escritas (ou transcritas), as suas palavras adquirem significado, conferindo-lhes um acrescido valor (Mata, 2008). A escrita surge, então, como o desenho da fala da criança (Niza, 1998), porém sem consistir numa tradução fiel do oral e requerendo, por isso, uma elevada competência cognitiva por parte da mesma, senão de ambos os agentes em interação (Corais, 2009). O DA implica, na verdade, uma especial interação entre o adulto alfabetizado e a criança que, não tendo adquirido a escrita, não é capaz de se expressar através de narrativas escritas. Nessa medida, este recurso surge como um facilitador no processo de expressão e comunicação da criança, já que esta, por intermédio do adulto, passa a

ser capaz de se expressar através do oral e do escrito. A aplicação do DA possibilita, pois, que crianças “que não sabem escrever o passam fazer (...) [desenvolvendo] as suas competências compositivas” (Santos, 2018, p. 45).

Enquanto recurso didático, o DA ativa variadas potencialidades, destacando-se, por um lado, a consciencialização da criança para “o que é um texto e como se constrói” e, por outro, a sua apropriação “[...] do próprio código escrito, que funciona de forma diferente daquele que el[a] domin[a] (o oral) e cujo contexto de utilização é também diferente” (*Ibidem*). Ao contactar com diferentes géneros textuais, a criança começa a dar “sentido ao texto [e] compreende o sentido de aprender a ler e escrever textos” (Corais, 2019, p. 4). Paralelamente, o DA também desperta a criança para o facto de, através da escrita, se registar o oral, ainda que esta transcrição, traduzida na passagem do oral para o escrito, não seja linear. Para além disso, promove, também, a consciência da criança para a “estrutura sonora da palavra, que a decompõe e recomponha, de forma voluntária, em signos escritos” (*Idem*, p. 2).

Através deste dispositivo pedagógico, as crianças são expostas de forma mais ativa a três componentes da escrita, nomeadamente, a comunicação, o conteúdo e a materialização da escrita. O adulto deve, por isso, mediar a escrita da criança, não se restringindo à transcrição literal das suas narrativas orais, antes adaptando-as e corrigindo-as, consciencializando para algumas regras e normas do código escrito e, ainda, linguístico. Por outras palavras, “o adulto deverá, assim, assumir um papel interventivo, no sentido de ajudar a [criança] a adquirir um conjunto de capacidades comunicativas que diferem das da produção oral” (Santos, 2018, p. 46), mediando as suas propostas e exigências, consoante as características e necessidades de cada uma. Com a utilização do DA, a criança promove “o gosto e saber sobre as produções textuais escritas” (*Ibidem*) e, em simultâneo, apropria-se de características específicas do código escrito, compreendendo que corresponde a determinada situação. Importa realçar, todavia, que este recurso didático, enquanto estratégia positiva de escuta ativa, não pretende que a criança aprenda a ditar ou a escrever de forma convencional, antes levá-la, num processo evolutivo, a tomar consciência da escrita, das suas funcionalidades e características gráficas.

Partindo destes breves pressupostos, e considerando os principais interesses da investigação, formularam-se os seguintes objetivos: a) analisar o papel do/a Educador/a de Infância na promoção de competências emergentes de Literacia em JI; b) indagar as conceções das crianças em idade pré-escolar face à(s) funcionalidade(s) da escrita; e c) compreender a influência do recurso didático *Ditado ao Adulto* na promoção de competências emergentes de Leitura e de Escrita em JI.

Ancorada, portanto, num referencial teórico situado entre os conceitos de *Literacia emergente* e de *Ditado ao Adulto*, bem como dos benefícios da utilização deste último em contexto de Educação Pré-Escolar e do papel do Educador de Infância enquanto mediador de escrita, a presente pesquisa recaiu numa abordagem qualitativa, baseada num estudo de caso, com recurso às seguintes técnicas de recolha de dados: i) a observação direta/participante e o respetivo diário de bordo (notas de campo e reflexões semanais); e ii) duas entrevistas semiestruturadas – uma, a dez crianças do grupo, a fim de caracterizar as suas conceções acerca da escrita e das suas funcionalidades; outra, à Educadora Cooperante, também com o objetivo de conhecer as suas conceções e práticas na promoção da emergência da Literacia e da Escrita no JI. Os resultados do estudo examinaram-se com base na análise de conteúdo, *i.e.*, mediante a categorização das respostas obtidas e a sua posterior triangulação com a literatura revisitada e as observações efetuadas.

Dos dados recolhidos, quanto às conceções das crianças sobre a Escrita, cinco dentre elas responderam considerar-se capazes de escrever, enquanto outras cinco não se reconhecem nessa competência. Dessas cinco crianças, porém, quatro afirmam saber escrever algumas palavras, mesmo não se considerando competentes para escrever. A respeito do conteúdo da escrita, a maioria das respostas aludiu ao nome próprio (6 incidências) e a nomes familiares (3 incidências), como, por exemplo: “os nomes da sala” e “o nome da minha mãe”, etc. As restantes respostas destacaram palavras pontuais, letras, sílabas, números, tendo havido ainda uma criança a afirmar saber escrever “tudo”.

Quando questionadas sobre a forma como aprenderam a escrever, as mesmas crianças oferecem respostas resumidas em três métodos: através da cópia (5 incidências, tais como “ver no cartão” ou “com os cartõezinhos da sala”); com os adultos (4 incidências); e por observação (1 incidência, nomeadamente ao “ver nas folhas, quando eu procuro na minha folha o desenho”). No que concerne aos contextos onde as crianças utilizam a escrita, estas responderam fazerem-no em desenhos (5 incidências – p.e., “quando faço desenhos”); a pedido do adulto (3 incidências – p.e., “quando a minha mãe me diz”); por decisão própria (2 incidências – “quando eu quiser” e “quando me apetece”).

Quando questionadas sobre o tipo de recursos/materiais aos quais recorrem para o uso da escrita, as mesmas crianças referiram materiais riscadores, nomeadamente, canetas (7 incidências) e lápis (5 incidências); o computador (3 incidências); materiais naturais, como pedras (3 incidências); e ímanes (2 incidências). Tanto as crianças que consideravam saber escrever, como as que não o consideravam fazer, foram questionadas sobre as palavras que lhe interessavam aprender, remetendo para um variado leque de palavras (8 incidências), tais como “lua”, “janela”, “boneco”, “quadro”, etc.

No que respeita à relevância que as crianças entrevistadas atribuem à escrita, oito dentre elas afirmaram apreciá-la, reconhecendo uma apenas não a apreciar. Sobre a funcionalidade da escrita, a maioria das respostas incidiu em categorias como identificar(-se) (3 incidências – p.e., “para saberem que somos nós que fizemos”); comunicar (3 incidências – p.e., “para mandar uma carta ao senhor do jardim zoológico”); e aprender (3 incidências – p.e., “Para ver.... Para veres que uma pessoa já sabe escrever que não sabia.”). As restantes respostas, registando duas incidências cada uma, destacaram: trabalhar, validar/reconhecer e transcrever; e, ainda, com uma incidência apenas, ler.

Para o levantamento das conceções das crianças acerca do adulto-mediador de escrita, e quando questionadas sobre o que e/ou a quem recorrem quando querem/precisam de escrever, as crianças caracterizaram três recursos: o adulto, referido por todas elas (10 incidências – p.e., “peço ajuda às professoras”, “às professoras e aos pais”, “ao adulto que estiver ao pé de mim”); os amigos (1 incidência – p.e., “a C.S. às vezes ajuda-me”); e os recursos eletrónicos (1 incidência – p.e., “(...) telefone da minha mãe”). No referente à forma de mediação, as respostas das crianças manifestaram uma maior incidência na transcrição/ditado (8 – p.e., “eu pensei nas palavras e ela [adulto] escreveu”, “a pessoa vê (...) e diz o que é para dizer e para as professoras escreverem com as letras”); no apoio na escrita (2 incidências – p.e., “vou pedir” e “peço ajuda ao pai”); e, por fim, na soletração (1 incidência – “pergunto como é que é para saber”).

Nas respostas cedidas pela Educadora Cooperante, a começar pela importância que atribui à promoção de comportamentos emergentes de escrita na EPE, a mesma refere ser fundamental, principalmente, desde tenra idade, em diversas interações, como arrumar um casaco, cantar, brincar, etc. Quando questionada sobre o papel do Educador na emergência da escrita, a Educadora Cooperante realça a importância de “falar bem, [usar] frases curtas... diretas, desde sempre” e, ainda, recorrer a canções e lengalengas. A Educadora Cooperante reforça também o interesse da música, da dança e das artes como formas de potenciar a expressão da criança através das suas cem linguagens.

Em relação às estratégias adotadas na emergência da Literacia e da Escrita no JI, a Educadora destacou o recurso a registos de notícias: “registamos muito as notícias, as coisas que eles fazem”; as narrativas das crianças: “tem que se tornar visível tudo o que as crianças dizem”; e a transposição para a escrita de situações do interesse das crianças: “quando elas querem alguma coisa, desde um convite a uma sala, desde convidar o avô a vir, deve ir escrito, até quando fazemos uma receita...”. Por fim, a Educadora Cooperante refere a importância de o educador se expressar sobre o próprio valor da escrita e de verbalizar o que escreve, porque escreve e para que escreve, afirmando, no seu caso, e de entre os diferentes tipos de registos, recorrer com mais frequência à escrita à mão.

Relativamente ao envolvimento das famílias nestas práticas, a Educadora afirmou fomentá-lo, sobretudo, através do projeto “Leitura a Par” (projeto da OS, em que, semanalmente, as crianças realizam uma troca de livros, que levam para ler em família).

Sobre o recurso ao DA, e quando questionada sobre as funções que assume nas suas dinâmicas de sala, a Educadora Cooperante afirma valorizar as verbalizações das crianças, através da escuta ativa. Refere recorrer, ainda, à transcrição das mesmas em pequenas tarefas atribuídas às crianças para estas a ajudarem, como na entrega de recados escritos, por exemplo, através dos quais são incentivadas a transmitir oralmente uma mensagem, adquirindo, no seu entender, um papel de “emissor de comunicação muito importante”. Quando questionada sobre a forma como amplia e articula as narrativas orais e os diálogos das crianças, a Educadora Cooperante manifestou oferecer diversos recursos às crianças, tais como folhas de diferentes tamanhos, vários tipos de canetas, de lápis (cor e carvão), como procurar que identifiquem as suas produções, estimulando-as e despertando o seu interesse pela escrita.

Genericamente, a investigação conduzida permitiu concluir que a Educadora Cooperante atribui um elevado valor à(s) funcionalidade(s) da escrita, bem como à emergência da mesma, desde idades precoces. Enquanto mediadora de escrita, reconhece possuir um papel fundamental no desenvolvimento da mesma nas crianças. Por seu turno, as crianças mostram valorizar a ação de escrever, distinguindo-lhe várias funcionalidades, como identificar, comunicar, trabalhar, ler ou escrever, entre outras. Paralelamente, também põem em evidência o papel do adulto, afirmando a ele recorrerem quando precisam de escrever, nomeadamente, ditando-lhe as suas narrativas orais. Em suma, a pesquisa realizada permitiu compreender a importância do mediador de escrita e a sua influência no desenvolvimento de competências emergentes de Leitura e Escrita na criança, evidenciando os benefícios didáticos do *Ditado ao Adulto*, quando aplicado de forma consciente e intencional/intencionada pelo Educador de Infância.

Referências

Canut, E. (2009). Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire. Pour une théorisation de la question linguistique du passage de l'oral vers l'écrit. Comunicação apresentada no 7ème Congrès FNAME, *Le langage. Object d'apprentissage, outil de pensée. Quels obstacles? Quels leviers?*, Dole.

Corais, M. C. (2019). Alfabetização como processo discursivo: apropriação da linguagem escrita com base na interação e discursividade. *Anais 39ª Reunião da ANPEd Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências*, v. 39. 1-8.

Javerzat, M. C. (2006). La dictée à l'adulte comme genre de l'activité scolaire d'apprentissage du langage écrit. *Mélanges CRAPEL*, 29, 87-109.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Niza, S. (1998). Para uma aprendizagem funcional da linguagem escrita. *Criar o gosto pela escrita - Formação de professores*, 11-19.

Santos, M. M. (2018). *O ensino precoce da escrita: o ditado ao adulto mediado por sequências didáticas com recurso ao quadro interativo* [Dissertação de doutoramento, Escola Superior de Educação de Aveiro]. Repositório Institucional de Aveiro: <http://hdl.handle.net/10773/26159>.

Palavras-chave: Literacia emergente; Escrita; Ditado ao Adulto; Educação Pré-Escolar; Prática Profissional Supervisionada.

A sesta no jardim de Infância: Concepções das crianças e da equipa educativa

Ana Rita da Conceição Cunha

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

anaritaa_7@hotmail.com

Clarisse Nunes

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, CIED, CI&DEI

clarisse@eselx.ipl.pt

Resumo

Problemática

A transição das crianças da creche para a educação pré-escolar associa-se a mudanças na distribuição e na duração do seu tempo de sono (Cairns & Harsh, 2014). Durante esta etapa, estima-se que exista uma perda de entre 30 a 40 minutos de sono nos dias de semana (idem). A não realização da sesta é, usualmente, interpretada como “um marcador de maturação cerebral e cognitiva” (Ferreira et al., 2018, p. 89).

Considerando que em Portugal grande parte das crianças em idade pré-escolar não usufrui do momento de repouso diurno e tendo em conta o total de horas de sono reduzidas, estima-se que grande parte das crianças se encontra em privação crónica de sono (Vasconcelos et al., 2017). Dormir o número de horas recomendado e com qualidade está associado a “melhores resultados na saúde, nomeadamente a nível da atenção, comportamento, aprendizagem, memória, regulação emocional, qualidade de vida e saúde mental e física” (Vasconcelos et al., 2017, p.3). Atendendo a que o sono diurno pode ser realizado em contexto familiar ou educativo (Vasconcelos, 2017) e tendo presente os seus inúmeros benefícios para o desenvolvimento integral da criança, em contextos de cuidados de infância, o educador constitui um elemento facilitador do sono das crianças, ao criar um ambiente tranquilo, regular e previsível no momento de dormir (Goes, 2017).

Conquanto na revisão da literatura não tenham sido identificados estudos que retratem esta realidade na educação pré-escolar, infere-se não ser esta uma temática a que se tenha dedicado muita atenção em termos de investigação da prática com crianças em idade pré-escolar. Porém, no contexto educativo onde se desenvolveu a Prática Profissional Supervisionada, a prática da sesta era, não só, valorizada, como disponibilizada e incentivada a todas as crianças dos 0 aos 6 anos. Como tal, desenvolveu-se um estudo que procurou dar resposta às seguintes questões de investigação:

1. Como é que as crianças de 3 e 4 anos vivenciam a rotina da sesta e quais as suas concepções sobre essa rotina?
2. Que importância as crianças e a equipa educativa atribuem à rotina da sesta no jardim-de-infância?
3. Quais os contributos da sesta para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar e que fatores parecem influenciar o sono da criança durante a sesta?

Objetivos

Considerando as questões de investigação foram delineados dois objetivos gerais: (i) Conhecer as concepções das crianças e da equipa educativa sobre a prática da sesta no jardim-de-infância e (ii) Analisar os benefícios da sesta para crianças em idade pré-escolar.

Enquadramento teórico

Segundo Winter (2017) o sono é um “estado neurológico” (p.27) e detém um papel fundamental na manutenção do cérebro no que se refere à memória, ao humor e à vigilância (Leschziner, 2020). Durante o sono reorganizam-se funções, recuperam-se capacidades físicas e psíquicas, dá-se a renovação celular, a produção de hormonas e anticorpos, a síntese de proteínas e a regulação metabólica (Vasconcelos et al., 2017). Para Cavaco e Fonseca (2023) o sono é “tão importante como comer” e “assume um papel vital na infância e na adolescência, altura em que o cérebro está em pleno desenvolvimento” (p.3). O sono na infância apresenta efeitos na felicidade, regulação emocional, saúde física e mental, concentração e atenção, desempenho cognitivo, resiliência, aquisição de vocabulário, consolidação das aprendizagens e memória (Estevão, 2019; Mendes, 2008; Vilelas et al., 2023).

No que se refere ao número de horas de sono necessárias, estas variam de criança para criança e consoante o seu crescimento (Brazelton & Sparrow, 2011). Ainda assim, considerando a variabilidade interindividual existente, a Sociedade Portuguesa de Pediatria (SPP) e a Associação Portuguesa do Sono (APS), apresentam recomendações relativas ao número total de horas de sono, incluindo as sesta, que uma criança deve usufruir. Entre os 3 e os 5 anos deve dormir 10 a 13 horas.

Conquanto se conheçam as recomendações existentes sobre o número de horas de sono necessárias para um harmonioso desenvolvimento da criança e apesar da resolução da Assembleia da República nº 19/2020 e da recomendação da APP e da APS, para um sono saudável e de qualidade e para a prática da sesta até à idade escolar, não existe uma obrigatoriedade de as crianças em idade pré-escolar realizar a sesta nos contextos educativos.

Face ao anteriormente explicitado, e considerando que grande parte das crianças em idade pré-escolar não dorme o número de horas noturnas suficientes, o tempo de sesta pode ajudar a colmatar essa privação de sono. Mesmo não compensando, em absoluto, os danos nocivos de uma duração de sono noturno insuficiente, a sesta pode contribuir para minimizá-los (Goes, 2017). A autora refere ainda a relevância da sesta para prevenir alterações de humor, para evitar a fadiga e colmatar as dificuldades para adormecer à noite (Goes, 2017). A sesta apresenta, ainda, suma importância na manutenção da “memória que envolve a abstração” (Vasconcelos et al., 2017, p. 3), função de suma relevância no desenvolvimento cognitivo e da linguagem (Estevão, 2019).

De forma a potenciar um momento de sesta adequado e assegurar um sono de qualidade importa ter em atenção fatores como a organização do ambiente físico, o número de horas de sono e a utilização de objetos de transição. Quanto ao tempo de sono da sesta, este é usualmente deduzido ao tempo total de sono diário (Estevão, 2019). De acordo com Vasconcelos et al. (2017), entre os 3 e os 6 anos de idade a sesta deve durar entre 1 a 3 horas de sesta.

No que diz respeito aos objetos de transição estes poderão ser peluches, fraldas de pano, peças de roupa, cobertores, biberons, chuchas, almofadas (Geib, 2007; Dias & Conceição, 2014) e apresentam como função principal o fornecimento de segurança e conforto à criança durante a ausência dos pais (Geib, 2007; Brazelton & Sparrow, 2011), podendo ter implicações notórias num sono de qualidade.

Metodologia

A investigação levada a cabo enquadra-se no paradigma qualitativo, que se caracteriza por utilizar diferentes e diversos métodos para abordar uma determinada problemática “de forma naturalista e interpretativa” ((Coutinho, 2011, p.287), estudando o fenómeno em ambiente natural. A modalidade da investigação assumiu características de estudo de caso descritivo, tratando-se de “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência” (Yin, 1989, citado por Amado & Freire, 2014, p. 125).

Os dados foram recolhidos através da observação participante, da entrevista semiestruturada e da conversa temática e analisados recorrendo à análise de conteúdo. Participaram no estudo 24 sujeitos: 21 crianças com idades compreendidas entre o 3 anos e 10 meses e os 4 anos e 11 meses, uma educadora de infância; uma auxiliar de ação educativa e uma psicóloga.

Principais resultados

Face às questões colocadas compreendeu-se que no que diz respeito às conceções dos inquiridos sobre a sesta, as crianças associam a sesta a função específica: dormir. A maioria das crianças considerou a sesta como algo importante, sendo capaz de identificar as razões inerentes à sua interpretação.

Quanto à equipa educativa, as três inquiridas revelaram considerar a sesta como algo extremamente importante, identificando razões como a importância para assegurar as necessidades básicas das crianças, para a aquisição de competências e para o desenvolvimento harmonioso.

No que se refere à estrutura da rotina, a equipa educativa enumerou os procedimentos realizados antes, durante e após a sesta, como as questões relacionadas com a autonomia (calçar e descalçar, arrumar a cama, realizar a higiene pessoal, entre outros). Estes aspetos foram, também, enumerados pelas crianças que demonstraram conhecer todos os momentos da rotina da sesta. Também nas observações realizadas, este aspeto foi sobejamente identificado, sendo possível afirmar que as crianças não só conheciam os momentos que antecedem e precedem o momento da sesta, como eram autónomas em todos estes momentos. Quanto à estrutura da rotina, a equipa educativa ressaltou unanimemente a importância de uma boa gestão dos recursos humanos para o sucesso deste momento da rotina e a gestão das crianças que não dormem e se encontram no mesmo espaço físico que as crianças a realizar a sesta.

Quanto às condições necessárias para promover um sono de qualidade durante a sesta, salientaram-se as respostas referentes à necessidade de ter luminosidade reduzida no espaço onde é realizada a sesta, redução dos estímulos sonoros e disponibilização do objeto de conforto às crianças. Relativamente aos fatores que parecem influenciar o sono durante a sesta salientaram-se as referências da equipa a aspetos como a agitação das crianças, o excesso de ruído, a elevada luminosidade, o ambiente agitado e distrativo, a existência de crianças que não dormem no mesmo espaço, a escassez de recursos e o estado emocional da criança. Estes dados relacionam-se com os aspetos referidos pelas crianças como desfavoráveis face à rotina da sesta, nomeadamente: ruído excessivo, falta do objeto de conforto e qualidade do catre. Também foi possível identificar, nas observações efetuadas, alguns destes fatores, nomeadamente o comportamento agitado das crianças que se relaciona intimamente, também, com o ruído excessivo e a falta do objeto de conforto. Importa, ainda, referir, que mesmo não tendo sido referido pela equipa educativa ou pelas crianças, um dos aspetos proeminentes que influenciavam negativamente o sucesso deste momento da rotina prendia-se com a alteração das camas no espaço físico.

No que respeita aos contributos da sesta para o desenvolvimento harmonioso da criança, os dados recolhidos através das entrevistas à equipa educativa e através das notas de campo tornaram-se reveladores das inúmeras competências adquiridas pelas crianças durante este momento da rotina, nomeadamente: competências cognitivas, competências motoras e competências sociais.

Considerações finais

Conquanto se trate de um tema pouco abordado em contexto de jardim de infância, devido à quase inexistência da rotina da sesta após os três anos de idade em contextos escolares, a presente investigação revelou a pertinência desse momento da rotina não só quanto à satisfação de uma necessidade básica do ser humano, quanto à notória aquisição de competências cognitivas, motoras e sociais.

Além disso, o estudo apresenta relevância para o contexto em que o mesmo ocorreu. Os dados analisados poderão incitar a uma reestruturação da rotina da sesta, levando em conta os aspetos a melhorar e considerando a participação e envolvimento das crianças neste momento que lhes diz respeito.

Ainda que os resultados obtidos nesta investigação não possam ser generalizados, por se tratar de dados referentes a uma amostra reduzida e situada num contexto específico, constitui uma sensibilização aos profissionais de educação sobre a importância do tempo de sesta em jardim de infância e o seu contributo para o desenvolvimento harmonioso da criança.

Palavras-chave: Sesta em Jardim-de-infância; Estudo de caso; Conceções das crianças e da equipa educativa.

Referências bibliográficas

- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 121-142). Imprensa da universidade de Coimbra
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2011). *O método Brazelton, a criança e o sono*. Editorial Presença.
- Cairns, A., & Harsh, J. (2014). Changes in Sleep Duration, Timing, and Quality as Children Transition to Kindergarten. *Behaviour Sleep Med*, 12(6), 507-16. <https://tinyurl.com/wazbjyv8>
- Cavaco, A. R., & Fonseca, A. (2023). Mensagem da Senhora Bastonária e da Presidente do Conselho de Enfermagem. In Ordem dos Enfermeiros (Ed.), *Guia Orientador de Boas Práticas: O sono na criança e no adolescente* (3). Papa-Letras.
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e prática*. Livraria Almedina.
- Dias, I. S., & Conceição, S. (2014). O objeto de transição: um estudo em contexto de creche. *Zero-a-seis*, 16, 202-216
- Estêvão, M. H. (2019). *Os miúdos e a sesta, Sim ou não e até quando?* Centro Cirúrgico de Coimbra. <https://tinyurl.com/yxr4tphx>
- Ferreira, M., Dias, I., Fernandes, L., & Madureira, N. (2018). Sesta em idade pré-escolar – realidade em infantários da região Centro de Portugal. *Nascer e Crescer*, 27(2), 88-92. <https://tinyurl.com/j3yffbt4>
- Geib, L. T. C. (2007). Moduladores dos hábitos de sono na infância. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 60(5), 564-568. <https://tinyurl.com/ycx5v932>
- Goes, A. R. (2017). Dormir bem para crescer melhor. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 122-127.
- Leschziner, G. (2020). *O Cérebro Noturno*. Vogais
- Mendes, R. M. N. (2008). A criança, o sono e a Escola. *Revista Referência*, 7, 7-19.
- Vasconcelos, A., Prior, C., Estêvão, H., Loureiro, H. C., Ferreira, R., & Paiva, T. (2017). Prática da sesta da criança nas creches e infantários, públicos ou privados. *Sociedade Portuguesa de Pediatria*, 1-8. <https://tinyurl.com/say8tuk>
- Vilelas, J. M. D. S., Marques, J. M., Jacinto, B. B., Correia, A. I. H. P., Apóstolo, J. M. A., & Pestana, V. L. F. (2023). *Guia Orientador de Boas Práticas: O sono na criança e no adolescente*. Papa-Letras.
- Winter, W. C. (2017). *Dormir bem para viver melhor*. Albatroz.

A black and white photograph of a classical building facade. The building features a prominent pediment at the top, supported by a series of columns. Below the pediment, there are several windows, some of which are arched. The overall style is classical and architectural. The text 'PAINEL DE COMUNICAÇÕES 2' is overlaid on the lower part of the image.

PAINEL DE COMUNICAÇÕES 2

Saber ler o espaço geográfico: desenvolvimento de competências espaciais em HGP no 2.º CEB

Joana Bebiano Mendonça*, Maria João Hortas**

* Agrupamento de Escolas Doutora Laura Ayres; Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa

** Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa; Centro de Estudos Geográficos, IGOT-Universidade de Lisboa

*joanabebianomendonca@gmail.com

** mjhortas@eselx.ipl.pt

Resumo

Na presente proposta de comunicação analisa-se o desenvolvimento de competências espaciais em alunos do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), durante a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II). O estudo emergiu do contexto, das características dos alunos, sustentando-se nos documentos curriculares orientadores do Ensino Básico, em particular nas áreas de competência definidas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017) e nas Aprendizagens Essenciais (AE) da disciplina de HGP do 5.º ano (Direção-Geral da Educação, 2018).

Os alunos com os quais realizamos a PES II revelavam fragilidades em mobilizar competências histórico-geográficas fundamentais, atendendo à idade e percurso escolar já realizado, evidenciando uma grande lacuna na mobilização das competências espaciais para a resolução de atividades de exploração de conteúdos histórico-geográficos. Em particular, era evidente que os alunos tinham dificuldade em compreender o uso dos pontos cardeais e colaterais, além das fragilidades na interpretação e análise de mapas temáticos, localizando a informação neles contida e interpretando a distribuição espacial da mesma. Deste diagnóstico emergiu a questão principal que orientou a definição da problemática e dos objetivos de investigação *Que estratégias de aprendizagem devem ser implementadas, no 2.º ciclo, para potenciar o desenvolvimento de competências espaciais?*

A utilização de mapas como recurso para a construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências espaciais proporciona aos alunos ferramentas fundamentais para que se tornem cidadãos ativos e informados, capazes de interpretar o mundo com uma atitude crítica mais competente, para agir de forma mais consciente sobre ele. Estas competências encontram-se definidas nos documentos oficiais em vigor, nomeadamente no PASEO (Martins et al., 2017) e nas AE de HGP do 5.º ano do 2.º CEB (Direção-Geral da Educação, 2018).

O PASEO (2017) identifica dez áreas de competência, “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins et. al, 2017, p. 19), que devem ser desenvolvidas durante a escolaridade obrigatória, a partir das diferentes disciplinas/áreas disciplinares curriculares. Das competências apresentadas, destacamos cinco, para as quais consideramos que as experiências de aprendizagem em HGP e, o

desenvolvimento das competências histórico-geográficas desempenham um papel fundamental: 1) Linguagens e textos; 2) Informação e comunicação; 3) Raciocínio e resolução de problemas; 4) Desenvolvimento pessoal e autonomia; e 5) Saber científico, técnico e tecnológico.

Na área de “Linguagem e textos”, espera-se que os alunos sejam capazes de ler e interpretar enunciados, imagens e mapas como meios de construção de conhecimento relacionado com as competências espaciais. Para tal, é necessário que desenvolvam estratégias e métodos de seleção, análise, produção e divulgação de conhecimentos e experiências, conforme esperado na segunda área identificada, “Informação e comunicação”. Para estas áreas de competência concorre o desenvolvimento das competências histórico-geográficas: 1) selecionar, organizar e tratar a informação; 2) localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais e, 6) mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.

Relativamente à terceira área, “Raciocínio e resolução de problemas”, apela-se a que o aluno seja competente espacialmente, ou seja, mobilize as competências espaciais na resolução de exercícios e tarefas que: (i) apelam à interpretação de informação em fontes cartográficas para localizar fenómenos ou lugares, analisar a distribuição dos mesmos e explicar o porquê da sua localização ou distribuição; (ii) implicam a resolução de atividades de natureza cartográfica, desafiando os alunos na tomada de decisão sobre onde localizar? como localizar? e porquê?, questões essenciais no ensino e aprendizagem da geografia (Cachinho, 2000). Para esta área de competências concorre, no caso da disciplina de HGP, o desenvolvimento da competência histórico-geográfica 2) localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais.

Na área “Desenvolvimento pessoal e autonomia”, é esperado que os alunos reconheçam as suas próprias necessidades e procurem orientação para alcançar o sucesso. Neste caso, o ensino da geografia deve conduzir os alunos no desenvolvimento de estratégias e na mobilização de ferramentas que lhes permitam de forma autónoma a resolução de situações de aprendizagem que impliquem o uso consciente e informado do espaço e a tomada de decisões fundamentadas quanto à sua utilização em diferentes situações do dia a dia, quer relativas à mobilidade, quer de uso sustentável do mesmo numa perspetiva de cidadania com consciência territorial crítica (Hortas, 2023; Claudino & Mendes, 2021).

Por fim, sobre o “Saber científico, técnico e tecnológico”, espera-se que os alunos compreendam como e quando devem recorrer a estratégias e instrumentos de leitura, orientação e análise espacial, sejam digitais ou não. Apela-se, assim, a que em diferentes situações de sala de aula ou do seu dia a dia, sejam competentes para as analisar, refletir criticamente sobre as mesmas e apontar soluções relativas ao uso do espaço geográfico.

O conceito de espaço é vital em Geografia. Como sintetiza Yves Lacoste (1981, p. 152), existem hoje “tantas concepções do ‘espaço geográfico’ ou do ‘espaço social’ quanto tendência de escolas em geografia, sociologia ou etnologia.” (Santos, 1988, p.9). Milton Santos, define o “espaço geográfico, objeto próprio da geografia, como um conjunto indissociável e dinâmico de sistemas de objetos e de sistemas de ações” (Hortas, 2023, p. 91). A história da evolução do conceito de espaço geográfico, acompanha a história do próprio pensamento geográfico, iniciado com

uma geografia da descrição do meio, dos lugares, das paisagens, com recurso a métodos comparativos e uma abordagem naturalista e uma geografia que define o espaço como objeto de análise, como peça chave e dinâmica na constituição, compreensão e transformação da sociedade (Hortas, 2023, p. 91).

A *compreensão em geografia* associa-se à compreensão dos processos dinâmicos que moldam a vida humana no espaço e no tempo (Claudino & Mendes, 2015). A formação de uma *consciência geográfica* vai além da

mera representação do espaço, envolve a capacidade de analisar e interpretar criticamente as relações entre os processos sociais, culturais, económicos e ambientais que ocorrem no espaço geográfico. É uma compreensão dinâmica e reflexiva que capacita os indivíduos não apenas a entender, mas também a atuar de forma consciente e responsável sobre o espaço em que vivem (Cachinho, 2000).

O *conhecimento geográfico*, resulta, assim, de uma construção teórica que procura responder às questões da localização (Onde se localiza? Porquê em determinado lugar?), das características de um lugar ou dos elementos inscritos numa paisagem (Que características possuem? Como se distribuem no espaço?), da explicação da inter-relação entre os fenómenos sociais e naturais (Que fatores explicam a sua distribuição e localização? Que impactes produzem na sociedade? Quais as tendências mais prováveis da sua evolução?) e, da procura de soluções para agir perante problemas/situações concretas da realidade social (Como atuar para solucionar problemas que colocam?) (Cachinho, 2000; Cavalcanti, 2019; Santos, 2000).

Desenvolver *competências espaciais*, significa adquirir habilidades que vão além da simples localização e interpretação de mapas ou informações geográficas. Implica identificar padrões que divergem, identificar relações causais entre eventos, compreender as interações entre fatores humanos e naturais, e contextualizar mudanças ao longo do tempo e do espaço. Facilitando uma análise crítica e uma compreensão mais aprofundada das questões geográficas, incluindo processos sociais, políticos, económicos e ambientais em diferentes escalas. Em síntese, o desenvolvimento de competências espaciais, a partir da educação geográfica, capacita as pessoas para aprender, “a ler e interpretar o mundo, a terem confiança em si no meio em que vivem, a compreenderem e respeitarem o espaço dos outros, enfim, a construir o seu lugar no mundo e agirem nele de uma forma responsável” (Cachinho, 2000, p. 87).

Nesta perspetiva, o *espaço geográfico*, elemento-chave do conhecimento geográfico, não é apenas um local físico, é um lugar onde se desdobram e interagem os acontecimentos da vida humana. Este espaço pode ser percebido a três níveis: *espaço absoluto* - o das distâncias físicas, o *espaço relativo* – resultado das características do fenómeno em estudo e o *espaço relacional* – rede de inter-relações sociais (Trepát & Comes, 2000).

Para o estudo a que nos propomos, as categorias de análise do espaço geográfico situam-se, fundamentalmente, ao nível do espaço absoluto e do espaço relativo, a partir da problemática: *O desenvolvimento de competências espaciais, de localização e orientação, por alunos do 2.º ciclo na disciplina de HGP, implica a implementação de estratégias didáticas diversas, emergentes da geografia em que o mapa se assume como um recurso fundamental*. Para responder a esta problemática de partida definiram-se três objetivos gerais (OG) de investigação: (i) Analisar as competências espaciais prévias dos alunos de 5.º ano; (ii) Refletir sobre as metodologias de ensino e aprendizagem do espaço que é possível implementar no 2.º CEB; (iii) Refletir sobre o contributo das estratégias e atividades de aprendizagem do espaço para o desenvolvimento de competências espaciais pelos alunos.

Metodologicamente seguimos algumas etapas da metodologia de investigação-ação: a realização de um diagnóstico inicial para esclarecer o problema, a subsequente elaboração de um plano de ação, a implementação desse plano e, por último, a realização de uma reflexão e análise dos dados e resultados, conforme delineado por Sousa e Baptista (2011). Esta metodologia de investigação foi utilizada com o propósito de melhorar as práticas, neste caso as estratégias didáticas promotoras de desenvolvimento de competências espaciais, permitindo a participação ativa de todos os envolvidos. Participaram inicialmente no estudo duas turmas do 5.º ano de escolaridade, compreendendo um total de 41 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos de idade. Contudo, devido à inconstante assiduidade de alguns alunos e à presença de estudantes estrangeiros que não tinham ainda competências de Língua Portuguesa que lhes permitissem a resolução das atividades propostas, apenas 19 alunos, das duas turmas, participaram efetivamente no estudo.

Para o primeiro objetivo, *Analisar as competências espaciais prévias dos alunos de 5.º ano*, os resultados da análise dos conhecimentos prévios sobre localização e leitura de mapas permitiram identificar as fragilidades de um número relevante de alunos em localizar lugares em mapas, nomeadamente quando confrontados com esta tarefa em mapas de diferentes escalas. Também foram visíveis dificuldades em compreender e interpretar a distribuição de fenómenos em mapas a partir da descodificação dos seus elementos (título, legenda, orientação).

As fragilidades antes identificadas, conduziram ao segundo objetivo – *Refletir sobre as metodologias de ensino e aprendizagem do espaço que é possível implementar no 2.º CEB*, na aula de HGP. Da análise resultou a identificação das metodologias de ensino e de aprendizagem do espaço geográfico em que os alunos estiveram envolvidos na: a) visualização e exploração oral da distribuição de fenómenos em mapas diversos; b) resolução de fichas informativas de consolidação de conhecimentos; c) resolução de questões de aula, e d) resolução de fichas formativas. Estas focaram-se no desenvolvimento das seguintes dimensões das competências espaciais: *Leitura e análise de mapas; Localização de lugares* (cidades, regiões, países, oceanos e fronteiras) em mapas; *Localização relativa de lugares em mapas; Identificação e leitura dos elementos dos mapas; Construção dos elementos dos mapas; Identificação das formas de representação da Terra; Visualização e exploração oral da distribuição de fenómenos histórico-geográficos em mapas.*

Sobre o objetivo – *Refletir sobre o contributo das estratégias e atividades de aprendizagem do espaço para o desenvolvimento de competências espaciais pelos alunos* –, os resultados da avaliação das atividades realizadas, fundamentalmente a avaliação formativa realizada em diferentes momentos do percurso de ensino e aprendizagem e a análise dos resultados das produções dos alunos e da reflexão permanente sobre os percursos por estes realizados, permitiram identificar que foram desenvolvidas três grandes categorias de competências espaciais: *localização em mapas, leitura da informação representada no mapa e, distribuição espacial de fenómenos histórico-geográficos.*

Em suma, os resultados desta investigação destacam a importância do desenvolvimento de competências espaciais em todo o processo de ensino e aprendizagem de HGP no 2.º CEB, reconhecendo assim que *o desenvolvimento de competências espaciais, de localização e orientação, por alunos do 2.º ciclo na disciplina de HGP, implica a implementação de estratégias didáticas diversas, emergentes da geografia em que o mapa se assume como um recurso fundamental.* Acresce que este estudo nos confirma, também, a importância da espacialização dos fenómenos e factos da História de Portugal, que as AE nos propõem que sejam estudados, dando oportunidade aos alunos de contactarem permanentemente com a leitura e análise do espaço geográfico e desenvolverem competências espaciais. Assim, acrescentamos também a importante conclusão que emergiu do percurso pedagógico-didático vivenciado: os conteúdos de natureza geográfica não devem ser “arrumados na primeira gaveta” da abordagem a HGP no 5.º ano, devem antes ser abordados de uma forma transversal a todos os domínios, iniciando-se este percurso no 5.º ano e terminando no 6.º ano.

Palavras-chave: espaço geográfico, competências espaciais, didática das ciências sociais, História e Geografia de Portugal, 2.º CEB

REFERÊNCIAS

- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: orientação teórica e praxis didática. *Inforgo*, 15 69-90.
- Cavalcanti, L. (2019). *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Editora Alfa & Comunicação.
- Claudino, S., & Mendes, L. (2015). Raciocínio pluriescalar e construção relacional do espaço europeu na educação geográfica. *Revista Virtual de Geografía, Cultura y Educación*, 6, 33-45.
- Claudino, S., & Mendes, L. (2021). Project “we propose!” territorial citizenship and curricular innovation in portuguese geographical education, *Didáctica Geográfica*, 22, 47-71.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – História e Geografia de Portugal – 5.º Ano*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_historia_e_geografia_de_portugal.pdf
- Hortas, M. J. (2023). *La formación inicial de maestros en contextos de diversidad cultural: aportaciones desde la didáctica de la Geografía*. [Tesi Doctoral. Doctorat em Educació – Facultat de Ciències de l’Educató – Universitat Autònoma de Barcelona].
- Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Santos, M. (1988). *Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teórico e metodológico da geografia*. Hucitec.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. 5.ª edição. Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação, Pactor.
- Trepal, C. & Comes P. (2000). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, ICE, Universitat de Barcelona.

A aprendizagem baseada em problemas na Geografia do 9.ºano: uma experiência didática

Francisco Buzaglo

Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa

franciscobuzaglo@edu.ulisboa.pt

Resumo

A educação geográfica enfrenta o desafio de ir além da memorização, promovendo uma compreensão crítica da realidade global. No contexto da Geografia escolar, especialmente no 3.ºciclo, a disciplina assume um papel importante na formação de cidadãos com consciência espacial. Contudo, a metodologia tradicional ainda prevalece (Figura 1), limitando o potencial de exploração crítica de temas relevantes, como os contrastes de desenvolvimento. Neste cenário, o presente estudo analisa a aplicação da aprendizagem baseada em problemas (ABP) nas aulas de Geografia de uma turma do 9.ºano de um colégio no centro da cidade de Lisboa, durante o ano letivo de 2023/2024, centrando-se na temática dos ‘contrastes de desenvolvimento’.

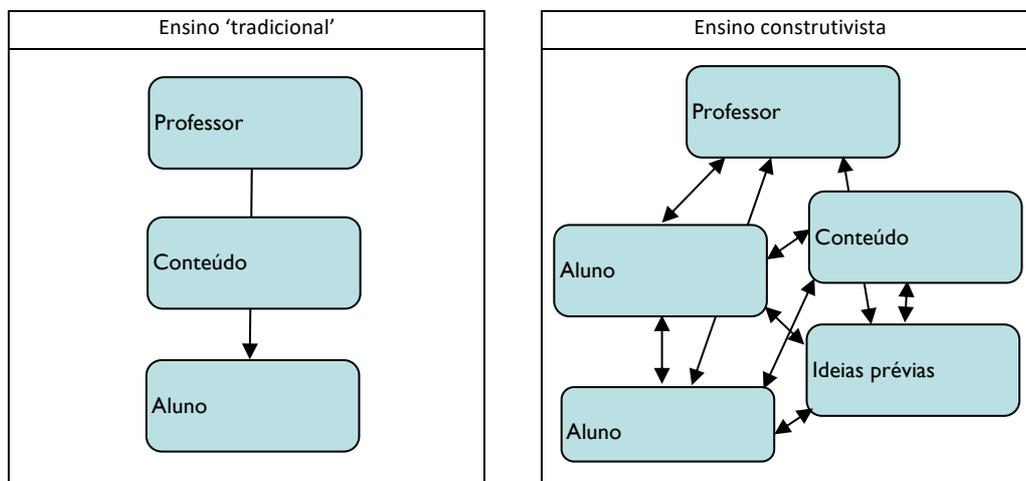


Figura 1 – As relações que se estabelecem no ensino ‘tradicional’ e no ensino construtivista

Fonte: Adaptado de Arends (2012)

A problemática principal reside no desafio de promover o pensamento crítico e o envolvimento ativo dos alunos na Geografia, ultrapassando a abordagem expositiva e incentivando a autonomia e a cooperação. Com esta experiência, a ABP foi empregue como metodologia ativa e participativa, procurando-se entender se a mesma favorece a compreensão dos contrastes de desenvolvimento e contribui para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada (Cachinho, 2011).

Os objetivos específicos da investigação, de natureza essencialmente qualitativa, que mobilizamos para esta comunicação tinham a seguinte formulação: (i) compreender a perceção e recetividade dos alunos face a ABP; (ii) avaliar o impacto da metodologia na compreensão dos conceitos limiares da educação geográfica; (iii) identificar os desafios e as potencialidades para os alunos e professores na implementação da ABP; e (iv)

propor orientações para a integração sustentável da ABP no ensino de Geografia. Estas metas permitiram uma análise abrangente das dinâmicas de aprendizagem e da aplicação de uma metodologia centrada no aluno (Sousa & Dourado, 2015).

A ABP é sustentada pelo construtivismo, que defende a construção ativa do conhecimento. Os alunos tornam-se responsáveis pela própria aprendizagem (Cachinho, 2012; Pierini et al., 2019). Aplica-se facilmente ao contexto da educação geográfica por abordar questões reais e atuais, como as desigualdades globais, a pobreza multidimensional ou o desenvolvimento humano, temas centrais para a compressão crítica do mundo.

Na experiência didática, objeto de investigação, as aulas foram estruturadas a partir do levantamento das ideias prévias dos alunos e da consequente construção de um cenário de situação-problema que tinha na base as questões do comércio justo (Johnson, 2004), no qual os alunos, em equipa, foram desafiados para investigar e resolver este problema sobre o desenvolvimento desigual e a interdependência entre espaços. O processo seguiu as etapas da ABP, não deixando nenhum dos passos ‘*The Maastricht “7” Jump*’ (Quadro 1) para trás (Wood, 2003). Toda a experiência teve por base a aprendizagem colaborativa, contando com o apoio e o *feedback* contínuo do professor, que atuou como um mediador/facilitador. As sessões incluíram momentos de avaliação formativa e sumativa para medir a evolução do conhecimento e o entendimento dos principais conceitos geográficos.

Quadro 1 – ‘*The Maastricht “7” Jump*’ e a experiência didática

Leitura do cenário, clarificação de termos e conceitos (Análise inicial do problema proposto pelas equipas)
Definição do problema (Identificação do foco principal da resolução do problema pelas equipas)
Análise do problema e brainstorming (Levantamento de ideias e hipóteses iniciais pelas equipas)
Discussão e organização das ideias (Organização e estruturação dos pontos principais pelas equipas)
Definição dos objetivos de aprendizagem (Delimitação dos conhecimentos necessários e da metodologia a seguir por cada equipa)
Recolha de informação através do estudo autónomo (Pesquisa ativa e autónoma de dados e informação pelas equipas)
Partilha e discussão da informação recolhida (Partilha de dados e informação e reflexão pela equipa)

Fonte: Wood (2003 adaptado por Buzaglo, 2024)

Os principais resultados apontam que a implementação da ABP foi eficaz no envolvimento dos alunos, tendo estes desenvolvido competências de trabalho em equipa e a capacidade de argumentação. A experiência favoreceu a compreensão contextualizada dos temas abordados, proporcionando uma visão mais integrada e realista dos problemas globais. As avaliações revelaram evoluções no conhecimento dos alunos, especialmente nas competências relacionadas com a resolução de problemas e o pensamento crítico e criativo. O *feedback* dos alunos demonstrou uma aceitação muito positiva da ABP, refletindo-se no maior envolvimento e autonomia na realização das atividades e, em termos gerais no processo de ensino e aprendizagem (Figura 2).

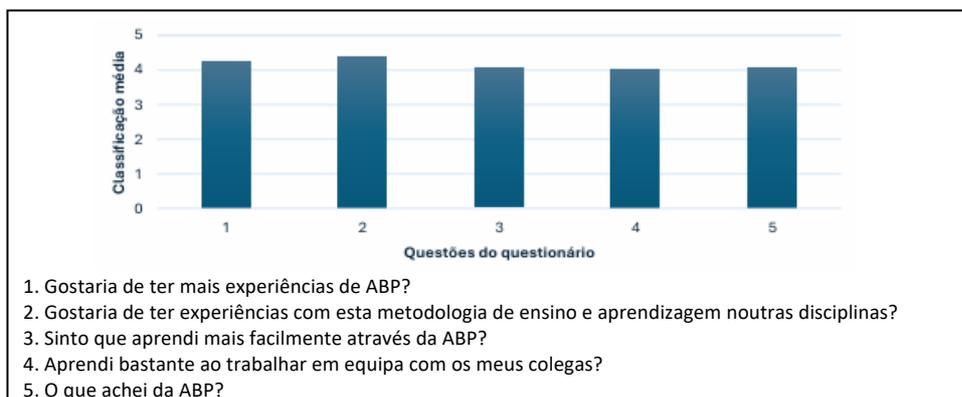


Figura 2 – *Feedback* dos alunos relativamente à ABP

Fonte: Adaptado de Buzaglo (2024)

O estudo reforça que a ABP é uma metodologia eficaz para o ensino de Geografia, permitindo uma abordagem significativa e centrada nos alunos. Estes tornaram-se mais críticos e comprometidos com a disciplina mostrando-se recetivos a metodologias que promovem a participação ativa e a interdisciplinaridade. A prática da ABP na Geografia escolar contribuiu para uma experiência enriquecedora, que ultrapassou a simples assimilação de conteúdos, promovendo um maior entendimento dos contrastes de desenvolvimento e da responsabilidade coletiva para com as questões da igualdade. Recomenda-se, portanto, a adoção da ABP como ferramenta didática inovadora no currículo de Geografia, proporcionando uma aprendizagem alinhada com as exigências de um mundo globalizado.

Palavras-chave: Aprendizagem baseada em problemas; Aprendizagem ativa; Educação geográfica; Contrastes de desenvolvimento; Aprendizagens docentes.

Referências

Arends, R. I. (2012). *Learning to teach*. McGraw-Hill.

Buzaglo, F. (2024). *A Aprendizagem Baseada em Problemas na Geografia do 9.º ano: entre contrastes e conexões*. [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território/Universidade de Lisboa].

Cachinho, H. (2011). Inovações didáticas e ensino da Geografia: do potencial da aprendizagem baseada em problemas. In J. Delgado Peña, M. L. Lázaro y Torres & M. J. Marrón Gaité (Eds.), *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida*, 242-257.

Cachinho, H. (2012). Criando experiências de aprendizagem significativas: do potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas. *El Hombre y la Máquina*, 49, 58-67.

Johnson, P. (2004). *Comércio Justo e Solidário*. Instituto Pólis: São Paulo. Cadernos de Proposições para o Século XXI.

Pierini, M. F., Lopes, R. M., Alves, N. G., Filho, M. V. (2019). Um referencial pedagógico da Aprendizagem Baseada em Problemas. In R. M. Lopes, M. V. Filho, & N. G. Alves (Eds.), *Aprendizagem Baseada em Problemas: Fundamentos para a aplicação no Ensino Médio e na Formação de Professores* (pp. 165-200). Publiki.

Souza, S. & Dourado, L. (2015). Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *Holos*, 31(5), 182-200.

Wood, D. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Problem based learning. *British Medical Journal*, 326, 328-330.

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO HISTÓRICO COM ALUNOS DO 2.º CEB: CONTRIBUTOS DA IMAGINAÇÃO E EMPATIA HISTÓRICA

Beatriz Luvumba*, Maria João Hortas, Alfredo Dias*****

* Agrupamento de Escolas João de Barros, Escola Básica 2,3 de Corroios, Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa

**

Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa; Centro de Estudos Geográficos, IGOT-Universidade de Lisboa

**

Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa; Centro de Estudos Geográficos, IGOT-Universidade de Lisboa

* beatrizluvumba@gmail.com

** mjhortas@eselx.ipl.pt

*** adias@eselx.ipl.pt

Resumo

A presente comunicação decorre do estudo intitulado, “Desenvolvimento do pensamento histórico com alunos do 2.º CEB: contributos da imaginação e empatia históricas”. O mesmo incide sobre História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, com um olhar crítico perante o desenvolvimento de competências específicas no estudo desta disciplina.

O estudo realizado e a presente comunicação decorrem da seguinte problemática *Uma abordagem de ensino que privilegie a imaginação e empatia históricas contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico*. A resposta a esta problemática orienta-se segundo três objetivos: (i) Analisar a capacidade de os alunos mobilizarem a imaginação e empatia históricas para analisarem factos inseridos nas Aprendizagens Essenciais de HGP; (ii) Analisar de que modo o desenvolvimento da imaginação e da empatia históricas contribuem para a formação de uma consciência histórica; e, (iii) Refletir sobre as estratégias e atividades que potenciam o desenvolvimento do pensamento histórico a partir da imaginação e empatia históricas e da consciência histórica.

O quadro teórico que mobilizamos para a construção da nossa análise considera essencial que os alunos construam não apenas conhecimentos históricos, mas acima de tudo adotem uma forma de pensar historicamente. Nas palavras de Santisteban (2010), “la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual”, ou seja para que os discentes, com o que conhecem sobre o que lhes antecedeu, possam no futuro saber intervir no porvir (p. 35). Assim, na formação do pensamento histórico estão implicadas quatro dimensões: a consciência histórico-temporal; a representação da História por meio de recursos como narrativas ou explicações; a empatia histórica e a contextualização e interpretação com recurso a fontes (Santisteban, González & Pagès, 2010).

É através da interação entre estes quatro domínios que se deve alicerçar um ensino que visa a construção do pensamento histórico, afastando-se da elementar transmissão de conhecimento. De entre estes quatro domínios que concorrem para a construção do pensamento histórico, o estudo que desenvolvemos conferiu um especial enfoque ao contributo da *imaginação histórica* para a construção de um pensamento histórico, crítico e promotor de uma consciência cidadã.

Procurámos corresponder às necessidades do ensino da História na atualidade, realizando uma transposição didática do trabalho de um historiador para a realidade da sala de aula (Bel, 2017). Um processo em que é valorizado o saber científico, dando igual importância não só à historiografia como também ao aluno, enquanto aprendiz do século XXI. Consideramos que a atribuição de significado ao passado, pelo conhecimento científico, não pode surgir apenas de uma análise restrita, com o olhar do presente. Para tal, os historiadores devem conceber um esquema mental, imaginado, que lhes permita analisar e compreender, por meio da empatia, os factos históricos. Acresce que a construção do conhecimento histórico, a partir das diferentes fontes disponíveis é sempre a construção de um puzzle, do qual o historiador não tem acesso a todas as peças. É a elaboração da narrativa possível “no meio de incertezas e dúvidas” (Duby, 1992, p. 50).

Perarnau e Vieyra (2017) conferem à imaginação especial importância na construção do conhecimento histórico, pois esta constitui um instrumento fundamental na construção da narrativa histórica. Fines (2002) propõe que a imaginação se desenvolve através de quatro fases, no âmbito do desenvolvimento do pensamento histórico para a compreensão dos acontecimentos, tanto da perspectiva científica, como humana: (i) observação descritiva dos factos, de um modo estático, com análise e problematização da realidade; (ii) visualização e explicação – através da interação entre o saber e as experiências – a ligação entre os factos e o contexto em que os mesmos surgem; (iii) caracterização daquilo que aparenta ter acontecido, com uma visão mais concreta, recorrendo às imagens previamente construídas, com base no olhar e sistema de crenças do observador, assumindo a empatia um lugar de primazia na leitura da realidade; (iv) construção do simbolismo, um processo mental de maior complexidade e grau de dificuldade, pois convoca a formulação de juízos de valor, com base nas imagens e análises construídas anteriormente, conduz à formulação de uma interpretação nova sobre conteúdos pré-existentes, atribuindo relevância ou apreciação a factos, numa perspectiva distinta da formalidade da História, enquanto ciência social. (Fines, 2002). Neste momento é dada a voz ao aluno, enquanto historiador, para que este verbalize o simbolismo que confere a determinados factos, valorizando as suas crenças e explicações sobre os elementos em estudo (Fines, 2002). Neste processo as emoções têm um papel relevante a desempenhar do ensino da História, contribuindo para a atribuição de sentido e significado às realidades políticas, sociais e culturais do passado histórico, mediadas pela dimensão temporal inerente ao pensamento histórico (Castellvi, Massip & Pagès, 2019; Ortega & Pagès, 2019).

Metodologicamente o estudo é de carácter qualitativo, tendo participado na sua concretização 33 alunos com idades compreendidas entre os dez e os doze anos, que frequentavam o 5.º ano de escolaridade. As respostas às questões problema que lhes foram colocadas permitiram identificar o conhecimento construído sobre uma temática específica da história e da geografia. Utilizaram-se como técnicas de recolha e análise de informação: a análise documental, a partir de documentos curriculares do ensino básico e, em particular da aprendizagem da História e Geografia no 2.º ciclo, a análise das planificações do professor e das respostas dos alunos aos desafios sobre a imaginação histórica, com recurso a análise de conteúdo. De acordo com o quadro teórico construído, formularam-se previamente quatro categorias para a análise de conteúdo das produções dos alunos. Para responder ao terceiro objetivo recorreu-se à meta-reflexão a partir dos resultados alcançados nos dois primeiros objetivos do estudo.

Como instrumentos de recolha de informação junto dos alunos, foram construídos quatro desafios, grupos de questões, referentes a conteúdos curriculares como a Formação do Reino de Portugal, a estrutura da sociedade medieval, a alfabetização do clero e a instabilidade social do século XIV. As respostas dos discentes foram

organizadas, à luz da teoria, segundo quatro características, tendo sido previamente estabelecida uma relação entre o enunciado das questões, os objetivos de investigação e as categorias de análise do conteúdo:

(OG1) *Atribuição de sentimentos e emoções aos agentes históricos.*

Mobilização de narrativas criativas perante situações do passado.

(OG2) *Leitura do passado com os olhos do presente.*

Formulação de alternativas entre o passado e o presente.

Os resultados demonstram que os alunos são capazes de se relacionar afetivamente com os agentes históricos, tanto individuais como coletivos, através da empatia histórica, identificando-se com os mesmos através de emoções próprias do quotidiano, como o medo, a tristeza e a alegria. Ademais, ao imaginarem situações do passado elaboram apreciações sobre as mesmas segundo valores e princípios próprios da atualidade, como a igualdade, a justiça social e os direitos do trabalho.

Nas suas repostas compreende-se, ainda, que realizam uma leitura do passado, com base no seu contexto presente, percecionando os eventos de outrora à luz das consequências que os mesmos tiveram, ou formulando as suas apreciações segundo as características sociais do presente. Para além disto verifica-se que na realização dos exercícios baseados na imaginação e empatia históricas, os alunos, através da consciência histórica, são capazes de agir civicamente perante alternativas entre o passado e o presente, construindo nas suas intervenções um mundo diferente, mas mais justo e baseado em valores cívicos de maior relevância para colmatar as falhas que identificam no passado.

Com o desenvolvimento desta investigação conclui-se que o exercício de problematização das formas de conduta dos agentes históricos contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico. Desafiar os alunos para a construção de novas narrativas em que mobilizem a contextualização histórica, através do conhecimento e da utilização de um vocabulário específico, abre-lhes o caminho para que encontrem explicações para as opções de ação tomadas naquela época. Por meio da afetividade, os conceitos científicos são construídos através de uma conexão expressa com as emoções e sentimentos. Deste modo, através da imaginação histórica, as crianças foram confrontadas com problemas sociais associados às épocas em estudo, estabelecendo relações de comparação entre o passado e o presente centradas em temáticas de grande complexidade.

No referente ao segundo objetivo definido no estudo, para o desenvolvimento da consciência histórica, apesar do recurso à imaginação histórica ter como ponto de partida uma análise sobre o passado, as respostas dos alunos revelam dados muito interessantes no âmbito da consciência histórica. A tríade passado-presente-futuro possibilitou que os alunos, através das situações estudadas se posicionassem relativamente a assuntos sociais de grande relevância como o poder da decisão e as consequências da ação humana, a luta por causas sociais, a defesa pela saúde e bem-estar das pessoas.

Ademais, na formulação de alternativas entre o passado e o presente, denota-se a capacidade de, através da realidade atual, construir um mundo mais justo. A imaginação e a empatia históricas possibilitam que as crianças problematizem as épocas anteriores à sua, e identifiquem meios e ações que poderiam alterar as características da sociedade, numa perspetiva de transformação social, construtora de futuros.

A proposta pedagógica, apesar das suas fragilidades e à luz do terceiro objetivo, cumpriu a intencionalidade prevista para a concretização do estudo. Para o desenvolvimento do pensamento histórico reconhece-se que o carácter predominantemente expositivo das sessões permitiu garantir a contextualização dos conteúdos. Procurou-se através da diversificação das questões colocadas nos desafios, promover a abordagem de diferentes tipos de competências como a problematização, a argumentação, a reflexão, a análise de um mesmo assunto/tema através de diferentes pontos de vista, aliados à imaginação e empatia históricas. Ou seja, por

meio destes exercícios de reflexão e de esforço para preencherem as lacunas que o conhecimento não permite sedimentar, os alunos revelaram-se capazes de construir a sua narrativa.

Considera-se, com o que foi anteriormente mencionado, que *uma abordagem de ensino que privilegie a imaginação e empatia históricas contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico*. As metodologias adotadas na abordagem de conteúdos históricos, previstos nos documentos que orientam o currículo do ensino básico, garantiram a possibilidade de “compreender o passado para conhecer o presente” (Vilar, 1985, p. 14), mas conseguindo ir um pouco mais longe: as crianças confrontaram-se com a necessidade de resolver desafios que as obrigavam a uma reflexão constante sobre o passado, mobilizando não só os seus conhecimentos prévios e vivências, mas também a sua imaginação, criando relações empáticas ao expressar sentimentos e emoções. Este foi um processo possível que contribuiu para a formação de uma consciência histórica e, por isso, com uma dimensão de formação de uma cidadania crítica, democrática e transformadora.

Palavras-chave: Pensamento Histórico, Imaginação Histórica, Empatia Histórica.

Referências Bibliográficas

- Bel, J. C. (2017). Fantasía e imaginación: Estrategias para el trabajo del pensamiento histórico en educación primaria. In *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación*, 341-348. Universidad de Córdoba.
- Castellví, J., Massip, M., & Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 23-41.
- Duby, G. (1992). *A história continua*. Edições Asa.
- Fines, J. (2002). Letting the past speak. *International Journal of Historical Learning: Teaching and Research*, 2(2).
- Ortega, D. & Pagès, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. In Hortas, M. J., Dias, A. & de Alba, N. F. (2019). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales*, (pp. 118-127). Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa.
- Perarnau, E. & Vieyra, E. (2017) Memoria, imaginación histórica y empatía histórica: dos experiencias. *Sección Experiencias - Argonautas*, 7(9), 1-8.
- Santisteban, A. F. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & asociados*, (14), 34-56.
- Santisteban, A., González, N. & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 115-128.
- Vilar, P. (1985). *Iniciação ao vocabulário da análise histórica*. Edições João Sá da Costa.

Emoções, pensamento crítico e cidadania: experiência didática no ensino da História e da Geografia no ensino básico a partir de questões sociais relevantes

Célia Bandarra*, Maria João Hortas**

* Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa

** Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa; Centro de Estudos Geográficos, IGOT-
Universidade de Lisboa

* bandarracelia@gmail.com

** mjhortas@eselx.ipl.pt

Resumo

A presente comunicação decorre do relatório elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.ºCEB), na Escola Superior de Educação de Lisboa. O estudo empírico a partir do qual construímos a presente comunicação emergiu das fragilidades identificadas nas duas turmas do 5.º ano onde decorreu a prática pedagógica, nomeadamente a dificuldade em pensar criticamente sobre situações da realidade social do passado e do presente. A problemática que orientou este estudo assumiu a seguinte formulação: *A resolução de situações problema emergentes da realidade social e a análise das emoções e sentimentos que as mesmas suscitam contribuem para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, de empatia e de valorização da dignidade humana e dos direitos humanos.* A construção da resposta a esta problemática orientou-se pelos seguintes objetivos gerais: 1. Analisar as perceções e os modos de interpretação, dos alunos, de situações problema emergentes da realidade social; 2. Caracterizar as emoções suscitadas pelas situações problema analisadas; 3. Refletir sobre as propostas de resolução das situações problema analisadas; 4. Caracterizar os contributos do recurso a situações sociais relevantes para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, de empatia e de valorização da dignidade humana e dos direitos humanos.

O quadro teórico mobilizado articula conceitos que explicitam a relação entre emoções e pensamento crítico, competências de empatia e valorização da dignidade humana e dos direitos humanos. O desenvolvimento destas áreas de competência, a partir das ciências sociais, em particular das disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Cidadania e Desenvolvimento, tem presente a mobilização de emoções e sentimentos, pois estas são, como nos apresentam Castellví, Massip e Pagès (2019) a base a partir da qual se emitem juízos de valor sobre conteúdos, contextos e protagonistas sociais e se criam estereótipos e, como tal, têm um peso importante nos conteúdos históricos, geográficos, sociais e no seu ensino e aprendizagem. Acresce que as emoções são a chave na análise de situações de conflito e na tomada de decisões coletivas e individuais (Morgado, 2012). Nesta tomada de decisões os sentimentos assumem um lugar importante e revelam-se fundamentais na construção da cidadania (Castellví, Massip & Pagès, 2019). As emoções e sentimentos têm

um peso importante nos conteúdos históricos, geográficos, sociais e no seu ensino e aprendizagem, pois são a base para a construção de juízos de valor sobre conteúdos, contextos e protagonistas sociais e estereótipos. Sendo também elemento-chave na construção da cidadania (Castellví, Massip & Pagès, 2019). Morgado (2012) afirma que “el cerebro racional se apoya sobre el cerebro emocional” (Castellví, Massip & Pagès, 2019, p. 27) ou seja, o raciocínio é sempre mediado por sentimentos e por sua vez estes podem ser moldados pela razão. Os sentimentos têm também uma natureza social e cultural como argumentam Ortega e Pagès (2019), representando as emoções a manifestação dos sentimentos, que são observáveis e medíveis (Garcia, 2016).

A construção do conhecimento a partir de questões sociais emergentes da realidade e do mundo que habitamos, valorizando uma abordagem temporal e espacial multiescalar, é uma das tarefas do professor de ciências sociais, que permite contrariar o ensino centrado apenas em conteúdos curriculares e implica “apoyar a los estudiantes en sus encuentros con el mundo, particularmente cuando tales encuentros son difíciles y desafiantes” (Biesta & Boqué, 2018, p. 35). Estes encontros com a realidade social, a partir de questões emergentes, coloca os alunos perante desafios que despoletam sentimentos e emoções. O confronto com as desigualdades sociais, com situações de guerra, de exclusão e de segregação social constituem-se hoje como os cenários possíveis de encontro social e emocional com o mundo a partir da sala de aula (Biesta & Boqué, 2018; Dias, 2019). Ensinar História e Geografia tem implícita uma finalidade cívica e cidadã (Pagès & Santisteban, 2011), pois contribui para “la preparación de los alumnos y de las alumnas de la escuela obligatoria para que se conviertan en ciudadanos activos de una sociedad democrática” (Pagès, 2012, p. 5). No que diz respeito à História, esta finalidade cívica e cidadã deverá resultar no desenvolvimento das seguintes competências: (i) interrogar a realidade social numa perspetiva histórica; (ii) interpretar a realidade social, mobilizando o método histórico; (iii) construir uma consciência cidadã com o apoio do pensamento histórico (Pagès, 2012). Já no que concerne à Geografia, a intencionalidade de formar cidadãos responsáveis e geograficamente competentes, desafia: (i) à formulação de perguntas; (ii) ao estabelecimento de conjeturas e hipóteses; (iii) ao questionamento crítico da informação (Cachinho, 2000). Pensar histórica e geograficamente a partir de questões relevantes implica a mobilização de destrezas para analisar o contexto socioterritorial, formular perguntas, pesquisar informação em diferentes fontes, analisar informação (Cachinho, 2000), apropriar-se da situação, refletir de forma crítica sobre a mesma. Implica, pois, estar consciente e saber usar as emoções, mobilizando-as no desenvolvimento de uma cidadania com consciência crítica (Hortas, 2023).

Assumimos, pelo quadro teórico que temos vindo a construir, que um processo de ensino e aprendizagem organizado a partir de questões sociais relevantes potencia, além do desenvolvimento de competências específicas da história e da geografia, o desenvolvimento de competências de cidadania. Entre as 20 competências definidas pelo Conselho da Europa (2016), organizadas em quatro grandes áreas, Valores, Atitudes, Capacidades, Conhecimentos e Compreensão Crítica, elegemos duas que considerámos serem pertinentes desenvolver no âmbito do contexto socioeducativo em questão e que uma abordagem que valorize as emoções na exploração de questões sociais relevantes potencie: *Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos e Capacidade de análise e de pensamento crítico*.

Sobre os instrumentos de recolha de informação, foram resolvidos pelos alunos, em momentos distintos da prática pedagógica, dois dossiês de trabalho. O primeiro, intitulado “*Ir à escola em tempo de guerra*”, pretendia que os alunos refletissem sobre o que é a escola e sobre as principais diferenças entre a sua escola e uma escola em contexto de guerra. Já o segundo, intitulado ““*O lado bom vs “O lado mau”*”, pretendia que os alunos refletissem sobre os conceitos de escravatura e de valorização da dignidade humana e dos direitos humanos. A análise de conteúdo foi a técnica de análise qualitativa de dados privilegiada. Esta teve por base as respostas dos alunos às questões abertas dos dossiês de atividades, permitindo realizar uma análise categorial, com identificação de categorias *à posteriori* e *à priori*, como define Bardin (2004). Para a análise de conteúdo das competências de pensamento crítico recorremos à taxonomia de Ennis (1985, 1987), a partir dos trabalhos de Rocha (2011) e Santos (2023). O grupo com o qual foi desenvolvido o estudo frequentava

duas turmas de 5.º ano, nas disciplinas de HGP e de Cidadania de Desenvolvimento, num total de 32 alunos, com idades entre os 10 e os 16 anos, 11 do sexo feminino e 21 do sexo masculino.

A análise dos resultados da experiência didática permite concluir que os alunos mobilizam as emoções na análise das questões sociais relevantes e desenvolvem pensamento crítico, demonstrando, ainda, competências de empatia e valorização da dignidade humana e dos direitos humanos na análise e procura de soluções para os problemas sociais. *A análise das percepções e os modos de interpretação, dos alunos, de situações problema emergentes da realidade social* a partir de imagens ou de notícias, indica-nos que os alunos conseguem identificar as situações problema retratadas ou relatadas, fazer inferências, manifestar sentimentos para com as situações sociais, registar aspetos negativos e positivos das mesmas e, mesmo que pontualmente, questioná-las. Os alunos manifestam ter consciência dos problemas sociais decorrentes das situações com que se confrontam, elencando-os e mobilizando em algumas situações sentimentos e emoções para caracterizar as situações retratadas pelas imagens ou notícias (Ortega & Pagès, 2019). Sobre as *emoções suscitadas pelas situações problema analisadas*, a quase totalidade dos alunos manifesta descontentamento/desaprovação perante as mesmas e, por outro lado, revela consciência dos constrangimentos por estas provocados. Podemos afirmar que no grupo há visões distintas sobre o mesmo problema: uma parte revela assertividade manifestando-se contra a situação retratada, numa atitude de recusa e com uma emoção de “raiva”, outra parte, não negando a situação, manifesta-se emocionalmente com “compaixão” ou “desalento”. Tendencialmente os alunos revelam empatia e solidariedade para com aqueles que vivem situações de injustiça social. *As propostas de resolução das situações problema analisadas*, repartem-se entre o ajudar e pedir ajuda para a resolução do conflito, o apelar à proteção e ao respeito pelos direitos humanos, impondo a paz. A atitude crítica que revelam ter faz emergir a empatia e o respeito/valorização do outro nas suas propostas de resolução do problema, manifestando solidariedade, valorizando as dimensões da dignidade humana, da justiça social e da equidade, resultado de um sentimento de revolta para com as atrocidades relatadas. Por outro lado, numa atitude de cidadania ativa e interventiva, comprometida com mudanças a mais longo prazo e mais abrangentes, avançam soluções alternativas. Por fim, sobre os *contributos do recurso a situações sociais relevantes para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, de empatia e de valorização da dignidade humana e dos direitos humanos*, em diferentes momentos os alunos colocaram-se no lugar do outro, sugerindo mesmo que esta era uma capacidade que os tornava mais humanos, enunciando a importância de mobilizar o espírito cívico e o respeito, a empatia e o conhecimento e compreensão crítica do mundo como competências de cidadania democrática fundamentais no quadro de uma cidadania ativa. Sobre os níveis de pensamento crítico identificados nos alunos, reconhecemos que o grupo se situa num patamar elementar. Contudo, em função da questão solicitada, são mobilizados diferentes níveis de competência crítica.

Para concluir, arriscamos afirmar que o percurso realizado com os alunos teve, certamente, influências na sua formação enquanto cidadãos mais críticos e ativos, mais competentes para irem construindo o seu lugar no mundo. Tal significa, que neste percurso experienciaram situações em que se confrontaram com a identificação de problemas sociais sobre os quais importa refletir e propor soluções, em que os sentimentos e emoções estiveram presentes. Neste encontro com os problemas e com a busca de soluções, desafiaram-se a mobilizar competências *de pensamento crítico*, manifestando *empatia* e um maior compromisso com a *valorização da dignidade humana e dos direitos humanos*.

Palavras-chave: Emoções; Pensamento crítico; Competências para uma Cidadania Democrática; Questões sociais relevantes; História e Geografia de Portugal

Referências

- Biesta, G., & Boqué, M. (2018). ¿Qué tienen que ver las emociones con la participación en la escuela? Participación Educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5 (8), 31-41. <http://hdl.handle.net/11162/178705>
- Cachinho, H. (2000). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didática. *Inforgo*, 15, 65–90. <https://www.researchgate.net/publication/260593351>
- Castellví, J., Massip, M., & Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 23-41.
- Conselho da Europa (2016). *Competências para uma Cultura da Democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Conselho da Europa.
- Dias, A. (2019). *Práticas 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*. [Dissertação de doutoramento, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit digital de documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/217142>
- Hortas, M. J. (2023). *La formación inicial de maestros en contextos de diversidad cultural: aportaciones desde la didáctica de la Geografía*. [Tesi Doctoral. Doctorat em Educació – Facultat de Ciències de l'Educació – Universitat Autònoma de Barcelona]
- Ortega, D. & Pagès, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. In M.J. Hortas, A. Dias & N. Alba, *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp.118-127). Escola Superior de Educação.
- Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones. *Educação e Filosofia. Uberlândia*, 26, 203-228.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (Coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rocha, A. L. (2011). *A promoção das competências do pensamento crítico nos adultos, através da formação em e-learning* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/6256>
- Santos, M. (2023). *Pensamento crítico e ensino da história e geografia de Portugal, no 2.º CEB*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.21/16877>



PAINEL DE COMUNICAÇÕES 3

Práticas teatrais com crianças em contexto de educação não formal: desenvolvimento de competências pessoais e sociais e potencialidades das práticas artísticas

Ana Luísa Correia *

Centro de Atividades de Tempos Livres – Cantinho de Recreio*

alac5775@hotmail.com*

Miguel Falcão**

ESELx-IPL/ CET-FLUL **

miguelf@eselx.ipl.pt**

Resumo

Ao teatro com crianças associam-se inúmeros benefícios que vão desde o estímulo da criatividade ao desenvolvimento da expressão oral, verbal e física, da autoconfiança, da empatia, da sensibilidade e até da melhoria nas relações interpessoais. Na realidade, estas competências são transversais à generalidade das áreas disciplinares. Cada área tem as suas especificidades e o campo da Educação Artística (EA) não é exceção. As linguagens específicas das várias áreas da EA merecem ser aprendidas e exploradas pelas crianças. E será que, no que se refere ao teatro, o são? Não será “limitada” a valorização dos espaços para a aprendizagem de métodos e técnicas teatrais? Não será reduzida a dimensão de continuidade nas práticas teatrais com crianças, tanto em contexto de educação formal como de educação não formal? O espetáculo teatral com crianças não será visto apenas como um fim, e não como um processo de criação? E a experiência da fruição artística, não será pouco habitual?

Contextualização

Este resumo tem por base um trabalho académico de conclusão do Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. As crianças participantes no estudo frequentavam um Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) na zona da Marinha Grande e a sua inscrição no Grupo de Teatro Infantojuvenil *RecreArte* (GTIR) foi realizada de forma voluntária.

O estudo surgiu da necessidade de compreender como pode a atividade de um grupo de teatro constituído por crianças com idades entre os 7 e os 13 anos, em contexto de educação não formal, promover o seu conhecimento da linguagem artística e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. As questões iniciais foram reajustadas à medida que o Projeto se foi desenvolvendo, tendo em conta tanto os obstáculos enfrentados como as descobertas inerentes à ação. O caminho foi-se refazendo, tendo sido elaboradas as três

questões orientadoras do estudo: (i) de que forma pode a participação das crianças no processo de montagem de um espetáculo proporcionar a aprendizagem de métodos e técnicas teatrais?; (ii) poderá haver relação entre as competências pessoais e sociais valorizadas pelas crianças, em contexto de criação teatral, e os modos de participação no processo?; (iii) em que medida a comunidade de colaboradores e espetadores valoriza as linguagens artísticas e as competências associadas à prática teatral com crianças?

Em direto “diálogo” com as questões orientadoras foram surgindo os objetivos a atingir, numa procura de coerência com o que se pretendia saber/ perceber/ compreender.

Enquadramento

A educação não formal é vista, ainda, como secundária e irrelevante, quando comparada à educação formal. No entanto, quando se estuda e analisa a sua função, ação e intervenção social, muitos são os seus contributos, benefícios e até vantagens em relação à educação formal. Para Gohn (2013), “a educação não formal é aquela que se aprende «no mundo da vida», via os processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos”. Nestes ambientes construídos coletivamente, também é possível fazer teatro, ver teatro, sentir teatro. O teatro é uma arte que vive do momento, do presente, do agora. A criança necessita de sentir essa experiência interativa, essa alegria, esse prazer, de forma voluntária e espontânea e a educação não formal “volta-se para a formação de cidadãos(ãs) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s)” (Gohn, 2014, p.40).

Partindo da prática artística como forma de aprendizagem, é essencial aprofundar a relação das crianças com o teatro, tanto ao nível da experimentação (experiência do “fazer”) como da fruição (experiência do “ser espectador”). As improvisações, assentes em regras, permitem à criança acionar o modo de criação, utilizando linguagens teatrais adquiridas nos jogos teatrais. O espetáculo e a sua montagem vão sendo criados, à medida que os conhecimentos são adquiridos e reforçados e, a par dessa construção, os sentimentos de alegria, segurança, felicidade e satisfação apoderam-se dos intervenientes: “Numa verdadeira produção infantil, tudo, desde o pano de cena ao desenrolar do drama, deve ser feito pelas mãos e pela imaginação das próprias crianças. Apenas deste modo a representação dramática adquire o seu pleno significado e poder para a criança” (Vygotsky, 2012, p.119). Concomitantemente, também através da fruição se pode introduzir e/ou explorar o conhecimento teatral: “Não existe educação para a arte que não passe pela frequência da arte e pela prática crítica da representação” (Deldime, 2007, p.75).

Nas práticas teatrais, as competências artísticas desenvolvem-se a par das competências pessoais e sociais e caminham juntas durante todo o processo criativo: “[p]ara além das competências ao nível da linguagem e ao nível comportamental, os alunos adquirem aí uma relação com o outro e consigo próprios, tal como uma abertura artística, (...) [cujo] reflexo no desenvolvimento da sua personalidade é importante” (Issaurat-Deslaef, 2007, p.72). É, pois, unânime que a prática teatral com crianças leva ao desenvolvimento de competências que vão desde a descoberta do “eu”, passando pela descoberta do “outro”, até à descoberta do “nós”.

Metodologia

O estudo enquadra-se no paradigma sociocrítico, em que a natureza da investigação e a conceção do conhecimento se vão orientando no caminho para a mudança, tratando-se, portanto, de um estudo do tipo investigação-ação. Assenta numa metodologia qualitativa, apoiada em instrumentos de recolha de dados como a observação direta participante e a observação indireta.

Apesar dos constrangimentos decorrentes da pandemia por Covid no ano letivo de 2020-2021, o Projeto iniciou-se sem interrupções, intercalando sessões presenciais e online. Tendo em conta a população acessível, 26 crianças do CATL, neste estudo considerou-se uma amostra de conveniência, composta pelas 10 crianças que frequentaram o GTIR, com idades compreendidas entre os 7 e os 13 anos, divididas em dois grupos, por faixa etária.

As sessões, num total de 24 para cada grupo, todas com 60 minutos, realizaram-se entre janeiro e junho. As atividades planificadas tiveram como base a abordagem de conteúdos a partir de experimentações sucessivas, passando por exercícios de concentração, jogo teatral, improvisação, entre outros. Antes do planeamento diário das sessões, foi elaborada uma grelha onde constavam, entre outros aspetos, as atividades transversais, os blocos de atividades realizadas e os objetivos de todas as sessões. A reflexão individual, também referida na grelha, era o momento dedicado à utilização do Caderno de Teatro RE_Criar, objeto artístico criado especificamente para uso pessoal da criança nas sessões. As crianças tiveram oportunidade de refletir sobre as atividades realizadas, com recurso a desenhos, poemas, frases soltas, esquemas, símbolos, colagens... o que entenderam no momento. Esta ideia surgiu da necessidade de direcionar uma fase das sessões para a reflexão, individual ou coletiva. A esta reflexão, Barret e Landier (1994) chamam retroação: “[e]la [retroação] é, com efeito, um tempo de análise individual e colectiva que se segue a um exercício ou a uma dramatização. Ela permite uma reflexão sobre o vivido . . . levando a uma melhor compreensão dos processos de transformação” (p. 211).

No que diz respeito à observação direta participante, procedendo de acordo com Campenhoudt et al. (2019), recorreu-se ao registo de comportamentos e fenómenos através de diários de bordo, vídeos e fotografias das sessões. Foram realizados dois *focus group*, inicial e final, com as crianças inscritas no GTIR. Relativamente à observação indireta, foi aplicado um questionário aos colaboradores e espetadores da peça de teatro apresentada na fase final desta intervenção. Os dados recolhidos foram submetidos a análise de conteúdo (*focus group* e questões abertas do questionário) e a tratamento estatístico simples (respostas fechadas do questionário), permitindo posteriormente a triangulação de dados e a sua consequente discussão.

Resultados

As respostas das crianças nos *focus group*, submetidas a análise de conteúdo, conduzem a – e sintetizam – alguns dos resultados mais relevantes do estudo. A criança mais nova do grupo afirmou: “[C1] eu senti-me feliz e quando estava a ensaiar eu estava sempre a pensar como é que seria o dia do espetáculo. E eu pensava, será que vou errar?”. No mesmo sentido, foi dada outra resposta: “[C9] como eu já disse, senti-me uma rainha naquele palco”. Estas crianças procuraram e desejaram encontrar a verdade do teatro, tanto na individualidade como no coletivo. Procuraram aprovação, confirmação, respeito pelas suas escolhas. Movimentaram-se no imprevisto e aprenderam pelo risco, como foi referido pelos espetadores: “[Q52] foi interessante ver o trabalho que as crianças fizeram ao longo do ano e, na minha opinião, o espetáculo foi muito bom”; “[Q21] um trabalho fabuloso por parte das crianças e das pessoas envolvidas”. As crianças conseguiram também, nesse processo, reconhecer aprendizagens e valorizar competências associadas à linguagem teatral, passando pelo “fazer”, pelo “ver” e pelo “refletir”.

Como pode então esta atividade teatral com crianças, em contexto de educação não formal, promover o conhecimento da linguagem artística e o desenvolvimento dessas competências pessoais e sociais? Pela análise de resultados, concluímos que podem ser promovidas, simultaneamente, através (i) da prática teatral de forma continuada, ao longo do ano letivo, (ii) de experiências individuais e grupais, através da realização continuada e integrada de jogos teatrais e (iii) da integração das crianças em todas as fases e tarefas do

processo de criação de um espetáculo, sem esquecer, como afirma Brook (2016), que “qualquer teatro que consiga verdadeiramente dar prazer já justificou a sua existência” (p. 98).

Figura 1

Jogo teatral - sessões



Referências

- Barret, G., & Landier, J. C. (1994). *Expressão dramática e teatro*. Edições ASA.
- Brook, P. (2016). *O espaço vazio* (3.ª ed.). Orfeu Negro. (Obra original publicada em 1968).
- Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Deldime, R. (2007). Ver e fazer: a iniciação teatral dos jovens passa necessariamente pela formação dos professores. In N. Pacheco, J. Caldas, & M. Terrasêca (orgs.), *Teatro e Educação: transgressões disciplinares* (pp.73-83). Edições Afrontamento.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. ESE de Coimbra/ Livraria Minerva Editora.
- Gohn, M. G. (2013). *Educação não formal e o educador social – atuação no desenvolvimento de projetos sociais* [e-book]. Cortez Editora. Disponível em: <https://biblioteca.wook.pt/reader/index.html>
- Gohn, M. G. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos, *Investigar em Educação* – II.ª Série, 1, 35-50.
- Issaurat-Deslaef, M. L. (2007). A presença do Teatro no sistema educativo francês. In N. Pacheco, J. Caldas, & M. Terrasêca (Orgs.), *Teatro e Educação: transgressões disciplinares* (pp.67-72). Edições Afrontamento.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e criatividade na infância*. Dinalivro. (Obra original publicada em 1930)

Palavras-chave: Crianças; Teatro; Educação não formal; Educação Artística.

As brincadeiras e os jogos tradicionais na obra *Constantino, Guardador de Vacas e de Sonhos*, de Alves Redol

Lúcia Figueira Ramos,

Biblioteca Irene Cruz

luciaframos@gmail.com

Miguel Falcão

ESELx-IPL/ CET-FLUL

miguelf@eselx.ipl.pt

Paula Magalhães

CET-FLUL

paulagomesmagalhaes@gmail.com

Resumo

No ano letivo de 2023/2024, no âmbito da Pós-graduação em Animação de Histórias (PGAH), foi desenvolvido o trabalho “As brincadeiras e os jogos tradicionais na obra *Constantino Guardador de Vacas e de Sonhos* (1962a), de Alves Redol”. Propusemo-nos identificar, na primeira edição daquela obra, excertos em que são referidos jogos e brincadeiras tradicionais das crianças da aldeia do Freixial, onde o escritor viveu e escreveu a obra, e explorar a sua construção e utilização em duas sessões, uma com crianças do 1º ciclo e outra com séniores que frequentavam o Centro de Dia da Instituição de Apoio Social de Bucelas. Os objetivos eram perceber as memórias que os séniores tinham dos jogos descritos e dar a conhecer às crianças excertos da obra, assim como os jogos e as brincadeiras nela identificados, a ambos os grupos proporcionando atividades de construção e/ou de experimentação.

Notas sobre o autor e a obra

Alves Redol nasceu em Vila Franca de Xira, em 1911, e morreu em Lisboa em 1969. Foi um escritor inscrito no Neorealismo português. Deixou um importante legado, que iniciou em 1939 com a publicação de *Gaibéus*, mas também tem obras em que retrata os trabalhadores em *Avieiros*, *Fanga*, *Barca dos Sete Lemes* e *Barranco de Cegos*; ou a etnografia de uma região em *Glória uma aldeia do Ribatejo*. Escreveu também para teatro as obras *Forja* e *O Destino Morreu de Repente*, entre outras peças, e, para as crianças *A vida Mágica da Sementinha* e a coleção *Flor*.

No período em que viveu no Freixial, escreveu *Constantino, Guardador de Vacas e de Sonhos*. Na obra, Alves Redol recorda as suas ligações a Bucelas: “Esta história simples ganhou raízes e deu fruto numa aldeia da região saloia, o Freixial, onde a sua gente me aconchega com carinho há mais de dez anos... foi de Bucelas que os Alves imigraram para a borda d’água, radicando-se em Vila Franca, o meu avô era ferreiro” (Redol, 1962a, p. 7). Em entrevista ao *Diário de Lisboa*, em dezembro de 1962, pouco tempo depois da publicação da primeira edição da obra, o autor afirmava: “Este livro com que a Portugália Editora inicia esta nova coleção – *Aventura vivida*, nasceu em mim à medida que via crescer à minha beira o meu vizinho e amigo Constantino, de alcunha «Cantigas», por banda da mãe, e «Cuco» pelo sangue paterno. O contarelo a que dei o seu nome,

acrescentando-lhe ainda «guardador de vacas e de sonhos», é um tanto biográfico, embora não conte do seu passado muito mais do que julgo significativo na personalidade do meu amigo e das aventuras que a ilustram” (Redol, 1962b, p. 17).

Na obra, Alves Redol retrata a vida de um rapaz de doze anos, Constantino Cara-Linda, que não deitava muito corpo para a idade, mas esperteza não lhe faltava. Frequentava a escola primária da aldeia, com o seu amigo Manuel Coelho, mas gostava mais de andar a contar ninhos de pássaros, razão por que consegue apanhar uma raposa sem ir à caça. Esta expressão é utilizada quando o aluno reprova num exame, no caso do Constantino a reprovação foi no exame da 4.ª classe. Para Constantino, não era importante saber os afluentes do Guadiana; o único afluente que conhecia como ninguém era do Tejo, o Trancão. Enquanto ali aprendia a nadar, sonhava um dia construir um barco que o levaria até ao mar. Depois da escola, não podia ir para o largo brincar com as outras crianças, porque tinha de ajudar os pais e a avó, Ti Elvira, nas tarefas com os animais. No capítulo “Um bacalhau depois de uma raposa”, o autor retrata as festas do Freixial, com a garraizada, a quermesse de muitas rifas e poucos prémios e o jogo do pau de sebo, dando destaque à importância da oralidade da época. A avó, Ti Elvira, embora não tendo frequentado a escola, era detentora de muitos conhecimentos e, quando contava as suas histórias, os netos escutavam-na com muita atenção.

Notas sobre a contextualização histórica e geográfica

Na década de 60 do século passado, Portugal era um país diferente nos planos social e cultural e ao nível das mentalidades. Na região retratada na obra, as pessoas viviam com dificuldades, trabalhavam no campo e o pouco dinheiro que ganhavam mal dava para alimentarem as famílias numerosas. A maioria das crianças, quando terminava a 4ª classe, embora fizesse o exame de admissão ao nível seguinte, não continuava os estudos, pois, tinha de ajudar os pais nas tarefas agrícolas e a tomar conta dos irmãos mais novos. Muitos dos seniores da Freguesia de Bucelas, hoje com 70 e 80 anos, referem, com pena, o facto de terem abandonado os estudos: “naquela altura não havia tempo para brincar” ou “as nossas brincadeiras era ajudar os pais no trabalho no campo”. Nos tempos livres, nem todas as crianças podiam brincar.

Para a escolha do tema deste projeto, contribuiu a percepção de que as crianças que frequentam a biblioteca não conhecem o reportório de jogos identificado na obra de Redol, nem sabem jogar grande parte dos jogos tradicionais. De acordo com Carlos Neto, as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas alteraram significativamente a estrutura da vida familiar e as crianças, sem a imunidade que lhe é conferida pelo jogo espontâneo e pelo encontro com outras crianças num espaço livre, vão revelando menos capacidade de defesa e adaptabilidade a novas circunstâncias (Neto, 2003). Os jogos estão ligados a momentos lúdicos e de festa, que possibilitam o desenvolvimento da criança e o sentimento de pertença a um grupo. Os jogos e as brincadeiras tradicionais são uma forma de as crianças se identificarem com a cultura local, os seus usos e costumes.

Notas sobre a metodologia e o processo de implementação

Um dos principais objetivos do projeto era permitir que as crianças e os jovens de Bucelas conhecessem os jogos de antigamente e os seniores das Instituições Particulares de Solidariedade Social da Freguesia de Bucelas evocassem as suas memórias de infância, como eram as regras dos jogos e como eram construídos alguns desses brinquedos.

A sessão destinada ao 1.º ciclo foi organizada a partir da leitura de alguns excertos da obra de Redol e da apresentação de algumas imagens constantes na 1.ª edição, a única em que foram publicadas 56 fotografias, da autoria de Alves Redol e de António Neto. Para o projeto, foram escolhidas 14 fotos, para servirem de elemento de ligação entre os excertos lidos e os jogos e as brincadeiras tradicionais que o autor retrata. A

última parte da animação da história consistia na possibilidade de as crianças jogarem e brincarem, após a explicação das regras.

A sessão dos seniores também incluía a leitura dos excertos e a apresentação das fotos. A explicação das regras não era feita por quem animava a história, uma vez que se pretendia que os seniores, através das memórias de infância, recordassem os brinquedos que tinham, como eram as regras, quem os ajudava na construção dos brinquedos e, por fim, que voltassem a brincar/jogar com os recursos apresentados, nomeadamente, o jogo do pião, o carrinho de arame com cana ou o arco com gancheta.

Após a leitura da obra e a escolha dos excertos, considerou-se importante falar com quem conheceu o autor e conviveu com ele no Freixial. Dessas conversas resultou a criação de um pequeno livro e um melhor conhecimento sobre como era o dia a dia do Freixial na década de 60 do século passado, quais os brinquedos e as brincadeiras da altura e a forma como Redol gostava de conviver com a população, nos cafés, no largo da localidade e nas quintas que na época ali existiam. Numa dessas conversas, o interlocutor contou que Redol “criava laços de amizade com as gentes da aldeia e gostava de dar rebuçados às crianças quando por ele passavam depois das aulas”.

Na altura, as brincadeiras e os jogos eram feitos com o apoio das famílias. Os respetivos materiais eram simples e, normalmente, existiam na zona: canas, pedaços de madeira, roupas e meias usadas e, entre outros, pedaços de câmara de ar. As crianças do Freixial não tinham berlindes como os forasteiros que, no verão, aproveitavam os bons ares do campo para ali passarem férias. Um dos interlocutores no âmbito do projeto explicou como ele e os amigos conseguiam os berlindes: “Sabíamos jogar e ganhávamos aos lisboetas... quando nos davam algum dinheiro, comprávamos pirulitos, não pela bebida, mas porque a garrafa na parte superior trazia um berlinde”. E acrescenta: “Com recurso à imaginação conseguíamos criar brinquedos bonitos”. As canas serviam para fazer o nunú, mas só funcionava se fosse feito com um pedaço de cana verde, cortando junto ao nó uma pequena lasca da parte superior da cana até chegar a uma fina película que não podia ser cortada. Quando as crianças sopravam, fazia o som nu...nu...nu. Na capa da 1.ª edição de *Constantino, Guardador de Vacas e de Sonhos*, Constantino aparece sentado a tocar um nunú, acompanhado da sua cadela rasteira.

No início, o projeto debateu-se com a falta de alguns jogos para a realização da parte prática. O problema foi solucionado durante as conversas com residentes no Freixial e noutros locais da Freguesia, que gentilmente explicaram como eram construídos os brinquedos, mas também se disponibilizaram para fazerem alguns ou para os doar, de modo a serem utilizados nas várias sessões: um carrinho feito com cana e arame, um arco com gancheta, bolas de meias, uma físga, ratoeiras, um papagaio de papel feito com cana e um pião. Todas estas doações foram guardadas no talego dos jogos e das brincadeiras tradicionais. O projeto permitiu a criação de três pequenos livros: um com os excertos para leitura; um segundo com as regras dos jogos e das brincadeiras, que será usado em animações da história que venham a ser realizadas na Biblioteca Irene Cruz; e um terceiro onde foram registadas as conversas com os residentes na Freguesia.

Algumas considerações sobre os resultados alcançados

A apresentação final do projeto integrou, para além da sessão no âmbito da PGAH, quatro outras sessões: duas com alunos do 1.º ciclo das escolas da Bemposta e de Vila de Rei; uma sessão na Instituição de Apoio Social da Freguesia de Bucelas e outra na biblioteca Irene Cruz, para um grupo de alunos da Academia dos Saberes do Polo de Bucelas. As sessões nas escolas tiveram a duração de cerca de 30 a 40 minutos, enquanto a dos seniores durou cerca de duas horas. Parte da sessão serviu para recolha de testemunhos sobre as suas vivências na infância, sobre os jogos e as brincadeiras de antigamente.

Na sessão realizada na Escola de Bemposta, algumas crianças já conheciam os jogos e as brincadeiras de antigamente, porque fazem parte do rancho infantil “Os Ceifeiros da Bemposta”. Alguns dos jogos foram explicados aos colegas pelos alunos que participam nos ensaios e nas apresentações do rancho. Em Vila de Rei, a sessão constituiu um importante momento de partilha de conhecimento e experiências. A forma curiosa como as crianças olhavam para os artefactos apresentados e a vontade de experimentar brinquedos diferentes dos que atualmente estão presentes no seu dia a dia foi notória.

Na Instituição de Apoio Social da Freguesia de Bucelas, os séniores presentes na sessão conheciam a obra e alguns recordavam-se de ver Redol no Freixial. Fizeram uma descrição de como era a escola primária da localidade e, concretamente, o ensino naquela época, o qual, segundo um interlocutor, “era muito diferente dos dias de hoje (...), [sendo necessário] saber tudo, se não a palmatória [espécie de régua para castigo dos alunos] trabalhava”. Outro interlocutor lembrou que “brincadeiras só na hora do almoço e no regresso para casa, (...) com as caricas e as bolas feitas com meias, na estrada que era de terra batida”. Sobre a sessão, um dos participantes séniores concluiu: “foi uma manhã para recordar a nossa infância e os jogos da época... ainda sei fazer as bolas para jogar futebol”. Outra das recordações que surgiu durante a sessão foi a das festas populares que Alves Redol tão bem descreveu, cujo local, o largo do Freixial junto ao coreto, é onde as festas ainda se realizam.

Atualmente, as crianças passam demasiado tempo agarradas a tablets e computadores. As novas tecnologias vieram substituir o brincar na rua, levando a que os jogos tradicionais e as brincadeiras tenham perdido importância. Os brinquedos, que eram construídos pelas crianças, sozinhas ou com ajuda dos familiares, deram lugar aos brinquedos prontos, que, na dimensão da construção e da agilidade física, entre outras, limitam as práticas das crianças. O projeto permitiu lembrar os jogos e as brincadeiras de infância, mas também perceber que um mesmo jogo “sofria” algumas mudanças nas várias localidades da Freguesia de Bucelas. Por exemplo: o jogo da macaca, na Bemposta era designado de aeroplano. Os jogos e as brincadeiras tradicionais que Alves Redol descreve e apresenta na 1.ª edição de *Constantino Guardador de Vacas e de Sonhos* (alguns registados em fotografias), como o pião, as andas, o nunú ou o pau de sebo, eram iguais aos descritos pelas pessoas que colaboraram no projeto, ao darem testemunho das suas memórias de infância. As visitas aos locais descritos na obra possibilitaram assimilar e compreender melhor a obra de Alves Redol. As sessões foram momentos de convívio, de partilha de saberes, de memórias, mas também de sonhos de quem vive na Freguesia que acolheu o escritor. Os participantes recordaram com ternura as brincadeiras na rua e os brinquedos da sua infância. A pequena localidade do Freixial mudou pouco e ainda é possível fazer um “roteiro” pelos locais descritos na obra por Alves Redol.

Palavras-chave: Jogos tradicionais, animação de histórias, Memória, Constantino, Alves Redol

Referências

Cabral, A. (1998). *Jogos populares Infantis*. Editorial Notícias.

Figueiredo, A. de O. (2005). *A obra de Alves Redol para crianças* [Dissertação de Mestrado], Universidade Aberta. Repositórioaberto.uab.pt, <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/599>

Magalhães, V. (2009). *Sobressalto e espanto: Narrativas literárias sobre e para a infância, no Neo-Realismo Português*. Campos da Comunicação.

Neto, C. (ed.) (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. FMH.

Redol, A. (1962a). *Constantino, Guardador de Vacas e de Sonhos*. Portugalia Editora.

Redol, A. (1962b, 20 dezembro). Este livro nasceu em mim à medida que via crescer o meu vizinho e amigo Constantino, *Diário de Lisboa*, nº 229, pp. 17 e 27.

Santos, D. (coord) (2011). *Horizonte Revelado*. Assírio & Alvim.

O desenho como prática artística e educativa em contextos não formais

Marta Angelozzi

Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa

angelozzimarta@gmail.com

Kátia Sá

Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa

ksa@eselx.ipl.pt

Teresa Matos Pereira

Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa

tpereira@eselx.ipl.pt

Resumo

Problemática

O presente estudo prático realizado no âmbito do Mestrado em Educação Artística — Artes Plásticas na Educação inclui três laboratórios de desenho desenvolvidos em contextos educativos não formais. A grande motivação deste estudo situou-se no desejo de romper padrões relativos à prática do desenho, valorizando a ação de desenhar em conjunto, enquanto atividade que proporciona novas dinâmicas de relação e novas possibilidades de diálogo.

A minha prática de desenho envolve uma pesquisa constante de uma linguagem própria, que nasce de uma curiosidade pelo gesto e se manifesta em constante movimento e mudança. Vivo o desenho como uma ação transitória e única que se modifica ao longo do tempo e da prática. No decorrer do meu processo criativo, ao reconhecer o valor que reside na partilha da ação de desenhar com o outro, abriu-se uma dimensão participativa e colaborativa, passando por um processo de desmaterialização.

Com este projeto, quis explorar a dimensão educativa e experimental desta prática num processo de aproximação ao outro e do outro à prática do desenho. Tencionei valorizar o desenho, enquanto ação que pode proporcionar diferentes aprendizagens e descobertas sobre nós e os outros. O ato de desenhar, normalmente vivido como uma ação privada, ao passar a ser colaborativo alcança uma força diferente, sendo que o foco transita do desenho, enquanto objeto, para o desenho enquanto ação e experiência partilhada.

Objetivos

Ao sugerir uma ligação mais profunda e, ao mesmo tempo, lúdica com os elementos básicos do desenho, a minha intenção com este estudo foi abrir a prática do desenho e observar com um outro olhar. O projeto visou promover uma transformação, na perspectiva dos participantes, pretendendo: i) proporcionar novas perspectivas sobre a prática do desenho, desconstruindo estereótipos sobre a ideia de “saber desenhar”; ii) facilitar um espaço de criação artística através de práticas de desenho colaborativo em contexto não formal; iii) operacionalizar processos artísticos-educativos promovendo a criatividade e o pensamento crítico.

Houve questões que me pareceram essenciais para chegar a estes objetivos, nomeadamente, como despertar a curiosidade e o interesse do outro, para que possa estar aberto a novas aprendizagens e aceitar diferentes variantes, desconstruindo estereótipos sobre o desenho ao passar por uma experiência surpreendente.

Fundamentação

Este projeto envolveu pesquisa teórica sobre o desenho contemporâneo, procurando ampliar ideias estandardizadas ou normativas do desenho, repensando o que se considera “um bom desenho”. O desenho contém uma dimensão comunicacional, expressiva e experimental, que quando realizado como prática colaborativa e relacional, pode facilitar a exploração de questões sobre a natureza da interação humana. O ato de desenhar concretiza, de forma material e visual, a experiência de existir. Ao desenhar com o outro, questiono a forma de existir em conjunto.

Na educação artística — em contexto educativo formal e não formal — encontro um espaço essencial para descobrir outras formas de pensar e de estar, através do fazer e da reflexão crítica sobre a ação relativa à minha realidade, em cooperação com o outro.

As figuras e o pensamento de Will Eisner e Bruno Munari são referências centrais, no âmbito das artes plásticas, para pensar os processos educativos, nas suas componentes pedagógica, social e cultural, inerentes ao desenvolvimento integral do ser humano.

O método de Munari é um método didático que estimula a criatividade, parte da prática e ensina as regras básicas de como projetar através da aprendizagem dos materiais, das qualidades próprias dos mesmos e das ferramentas usadas.

Foi importante para mim pensar numa experiência artística na qual o participante pudesse atuar dentro de um contexto não formal estruturado, de modo autónomo e coparticipante, aproximando-se do processo de criação artística o mais possível e promovendo, desta forma, uma visão mais crítica do seu contexto ativo/realidade pessoal.

Metodologia

O projeto seguiu uma metodologia *a/r/tográfica*. A *A/r/tografia* ou *A/r/tography* em inglês, é uma metodologia de pesquisa e investigação baseada em arte, com características próprias. O modelo de *A/r/tography* tem por base as ligações indissociáveis entre a prática artística, a prática educativa e a investigação. Este modelo surge com um grupo de investigação em educação artística chefiado por Rita Irwin do Departamento de Curriculum e Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de British Columbia.

Encontro no método *a/r/tográfico* um campo onde expandir as minhas capacidades artísticas e expressivas e aumentar os meus conhecimentos educativos. Na investigação, encontro uma dimensão que me permite

refletir sobre o meu processo, questionar o conhecimento e reconstruí-lo — fortalecendo o decurso aberto de constante mudança — numa pesquisa ativa transversal à minha vida e vidas de quem encontro.

A partir da metodologia de A/r/tography, pensei um projeto educativo desde diferentes corpos de trabalhos, desenvolvidos ao longo da minha prática artística. Conceptualizei três laboratórios, realizados entre agosto 2020 e maio 2021 contando com a participação de diversas pessoas de diferentes faixas etárias. Numa fase piloto, realizei um laboratório chamado *De Onde Vem o traço?* no contexto do Festival *Bairro em Festa*, participaram dois grupos de conveniência: o grupo 1 composto por nove crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos. Importa contextualizar que se tratou de um grupo composto por pessoas de diferentes nacionalidades que estavam de passagem por Lisboa entre as quais franceses, americanos, belgas, portugueses, entre outras. O grupo 2 era composto por famílias com adultos e crianças dos quais, cinco adultos e seis crianças. Na fase maturada, idealizei dois laboratórios que se realizaram no meu atelier, *Roundabout.Lx* localizado nos anjos em Lisboa, *Desenhos A(r)riscados* (Fig. 2) e *In Vitro* (Fig. 1), pelo que foram contempladas séries de sessões individuais para cada um dos laboratórios implementados em contexto de pandemia, que influenciou o processo de ideação dos laboratórios e o desenvolvimento das atividades. As mesmas foram realizadas com pessoas voluntárias com idade entre os 10 e os 46 anos da rede do *Roundabout.Lx* que estivessem confortáveis e disponíveis para participar nos laboratórios, no contexto do meu atelier, garantindo um ambiente seguro para ambas as partes. Finalmente, considerei importante devolver aos participantes os resultados desta investigação, implicando-os num momento de partilha, pelo que organizei uma exposição dos desenhos colaborativos resultantes dos laboratórios, que teve lugar no meu atelier *Roundabout.Lx*, entre o dia 9 e o dia 11 de julho de 2021 (Fig. 3).

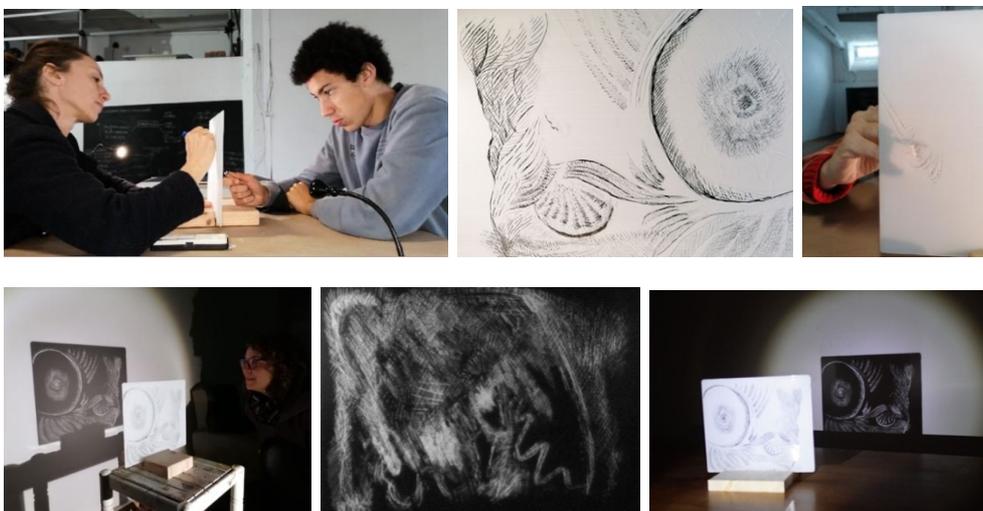


Figura 1 Processos e resultados de desenhos realizados nos Laboratórios *In Vitro*. Fonte: própria.



Figura 2 Processos e resultados nos Laboratórios *Desenhos A(r)iscados*. Fonte: própria.

Conclusão

Os laboratórios realizados conduziram ao questionamento ou mesmo à libertação de conceitos associados ao desenho — a que nos agarramos quando desenhamos sozinhos e que podem ser constrangedores — proporcionando, desta forma, novas perspectivas sobre a prática de desenhar.

Facilitei um espaço seguro de criação artística, em contexto de atelier, no qual nos expressamos livremente — eu e os participantes — sendo possível observar as nossas ações à medida que aconteceram, estimulando e refinando os nossos gestos, em relação, descobrindo algo novo sobre nós e os outros.

Desafiar a um percurso desconhecido proporcionou um maior foco no processo de desenhar, facilitando a suspensão de julgamento que pode ser inibidor.

Os processos artísticos e educativos realizados promoveram a criatividade, o diálogo e a reflexão. Considero que os laboratórios impactaram tanto os participantes como a mim própria, justificando com a riqueza das produções gráficas realizadas e testemunhos recolhidos. Reforço positivamente os processos colaborativos que, com a intenção de romper padrões relativos à prática do desenho, obtiveram grande entusiasmo de todos os envolvidos neste estudo.

Sair da própria prática solitária forneceu uma oportunidade para um maior discurso e experimentação. Experimentar, correr riscos, ser criativo e criar algo em conjunto é uma perspectiva entusiasmante para o futuro. O desenho enquanto ação colaborativa é uma ótima estratégia de aprendizagem e de descoberta sobre nós e os outros.



Figura 3 Documentação da exposição dos resultados dos laboratórios: *De onde vem o traço? Desenhos A(r) riscados e In Vitro*, no *Atelier Roundabout.Lx*. Fonte: Katia Sá, Edgar Oliveira e fonte própria.

Palavras-chave: Desenho colaborativo, A/r/tografia, educação não formal, laboratórios de desenho, prática artística.

Bibliografia

Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.

Irwin, L. R., Cosson, A. (2004). *A/r/tography, rendering Self Through Art Based Living Enquiry*. Pacific Educational Press.

Munari, B. (1996). *Prima del Disegno*. Corraini Edizioni.

Munari, B. (2008). *Verbale Scritto*. Corraini Edizioni.

Munari, B. (2017). *Design e comunicazione visiva, contributo a una metodologia didattica*. Economica Laterza.

Munari, A. (1986). Munari interroga Munari in occasione della mostra milanese a Palazzo Reale. *Domus n.677*.

Speranti, S. (2020). *Il Metodo Bruno Munari, assunti principali del metodo ed esempi di applicazione*. A.B.M.

https://incasaconmunari.it/pdf/Il_Metodo_Bruno_Munari.pdf

Estranhões e Bizarrocos: Processo de criação de um espetáculo de formas animadas para famílias

Pedro Giestas

Associação Cultural Noite do Fogo/ Teatro Invisível

noitedofogo@gmail.com

Miguel Falcão

ESELx-IPL/ CET-FLUL

miguelf@eselx.ipl.pt

Isabel Barros

Balleteatro/ Teatro de Marionetas do Porto

lbarros4@gmail.com

Resumo

Cada processo artístico tem a sua origem num ponto, muitas vezes obscuro e indefinido. Com o passar do tempo, os processos multiplicam-se, desdobram-se e sobrepõem-se às intenções iniciais, redesenhando-se e renovando-se. É nessa viagem que descobrimos a maravilha da arte, na qual nos fundimos com o propósito e as personagens, tornando-nos numa coisa entre ambas as coisas.

No caso de *Estranhões e Bizarrocos*, algumas das personagens são tão singulares e inimagináveis, que o espetáculo se torna um desafio infundável. O texto vai adquirindo a dimensão dos nossos desejos e inquietações, à medida que perdemos o domínio sobre ele. O espetáculo às vezes ultrapassa as próprias expectativas e avança num ritmo, muitas vezes, descontrolado.

Assim, a criação materializa-se num constante esforço de domar o indomável, e a vida das marionetas ganha uma autenticidade inquestionável. Tudo o mais torna-se impossível de exprimir em palavras, e é por isso que o teatro existe para além da literatura. O texto é uma porta que o criador abre, mas é o espectador que é convidado a entrar. O ator, nessa necessidade constante de alerta, vai perdendo o contacto com a terra e, assim, eleva-se e voa, levando consigo o espectador nessa viagem conjunta. É um convite para explorar o mundo da criação teatral, onde as palavras, a academia, podem ajudar a compreender, mas nunca substituirão a experiência de estar presente e participar ativamente.

A opção pela obra *Estranhões e Bizarrocos: Estórias para adormecer anjos*, de José Eduardo Agualusa (Agualusa, 2000), pareceu-nos, portanto, inevitável e o processo de criação começou pela sua adaptação a teatro. Este trabalho esteve na base da criação de um espetáculo, homónimo, que correspondeu aos requisitos do projeto final da edição de 2022-2023 da Pós-graduação em Marionetas e Formas Animadas (PGMFA) e, simultaneamente, às necessidades de programação artística do Teatro Invisível.

Convidamo-vos a embarcarmos connosco nesta aventura, onde o desconhecido se revela e o impossível se torna possível. Estão prontos para dar esse salto?

Enquadramento teórico, enquadramento artístico

Na criação, o autor/artista, submete-se a um limbo. São as dúvidas que o mantêm nesse limbo e não as certezas. Quando, de facto, procuramos respostas ou soluções, cénicas por exemplo, temos de nos libertar de convenções e esse exercício de desconstrução é quase contrário ao exercício de construção que estamos a levar a cabo. A teoria está, assim, resguardada no subconsciente de cada autor/artista, de forma a possibilitar essa liberdade criativa que ele tanto almeja.

A arte das marionetas e formas animadas é um universo fascinante que transcende os limites da realidade quotidiana, mergulhando-nos num reino de encanto e poesia. No contexto do espetáculo *Estranhões e Bizarrocos*, exploramos as profundezas dessa expressão artística única, onde as marionetas ganham vida e revelam a sua condição de animado e inanimado, de forma surpreendente.

Este espetáculo, acaba por “denunciar” uma forte componente teórica através de soluções experimentadas e analisadas nas aulas. Estas abordagens teóricas – em que se destacaram referências como Cameron (2022), Creag (2012) ou Harman (2018) – conduziram a reflexões sobre a natureza das marionetas e formas animadas, transcendendo a mera classificação de objetos inanimados. Mostraram que as marionetas possuem uma vida própria, um espírito que ganha vida nas mãos do manipulador e nos olhos do espectador. Por meio da sua autonomia ontológica, as marionetas levam-nos a questionar a nossa própria condição humana, a nossa relação com o mundo e a nossa capacidade de dar vida aquilo que está aparentemente inerte, ou, até, a vida inerente da daquilo que aparentemente é inerte.

Em *Estranhões e Bizarrocos*, mergulhamos num universo encantado das marionetas, explorando a dualidade entre o animado e o inanimado, entre o real e o imaginário. Convidamos o público a embarcar numa viagem onde o impossível se torna possível, onde as marionetas ganham voz e expressão e onde a magia da cena se mistura com as emoções e reflexões do espectador. Nesse encontro entre “seres intermédios” e seres humanos, somos convidados a refletir sobre a natureza da vida, da arte e do próprio ato criativo.

Metodologia... de criação artística

Além dos ensaios do espetáculo, procurávamos um desafio que nos permitisse colocar em prática tudo o que aprendemos até agora, ao mesmo tempo em que explorávamos novos caminhos criativos. Dessa forma, assumimos a responsabilidade de criar e construir todo o universo cénico de *Estranhões e Bizarrocos*, desde o cenário até aos adereços e figurinos.

Há dois momentos muito distintos neste processo: antes do curso – com o texto escolhido e o conceito definido (no âmbito do projeto “Anel das Fábulas” – e durante o contexto de frequência da pós-graduação. O desafio maior foi recentrar o conceito, pois, as novas ideias abundavam. A forma de chegar ao produto, quase final (pois nunca está pronto), é sempre com o texto a suportar as escolhas. São as leituras e releituras do texto que vão permitindo tomar decisões e fazer escolhas.

O projeto Anel das Fábulas, pretende explorar novas formas, tanto dos objetos animados como da sua manipulação. Por isso achei interessante a utilização da palavra forjador para esta prática.

Os materiais utilizados, continuando uma prática do Teatro Invisível, pretendem renovar linguagens da entidade cultural do nosso país, colocando estas técnicas e estes materiais ao lado de outras mais modernas e de outras

origens, fazendo sobressair a sua importância e capacidade de envolvimento emotivo e compreensão do espetáculo.

A reciclagem de materiais também está sempre presente. Os trapos, recolhidos em fábricas e lojas de decoração que os deitariam fora é um exemplo, tanto nos bonecos como no figurino e na tenda.

Resultados... em forma de espetáculo em circulação

Gostaríamos de destacar a profunda experiência de sermos conduzidos e manipulados pelas marionetas e pela estória, que nos transportam para um estado de relaxamento e crença de que chegámos ao fim. Essa sensação, embora intensa e emocionalmente desafiadora, é mágica e fascinante, entrelaçando-se em nós como se esses intrépidos seres de pano e sombra fossem parte da nossa própria família.

Considerando a nossa perspectiva como produtores e levando em conta uma abordagem comercial, estamos firmemente convictos de que criámos algo que pode atingir um elevado nível de qualidade e apresentar características únicas. Com o público-alvo em mente, acreditamos que temos a capacidade de vender e rentabilizar o espetáculo, amortizando o investimento feito. Essa projeção é assente na confiança do nosso projeto e na sua capacidade de conquistar e cativar o público, proporcionando uma experiência artística significativa.

Depois de cumprir o seu objetivo como projeto final da PGMFA, o espetáculo passou a ser apresentado em diferentes localidades: Amadora, Tomar, Lagos, Aveiro... A informação está disponível no sítio do Teatro Invisível (<https://teatroinvisivel.com/>) e o espetáculo pode ser apresentado em qualquer país da Europa, em português, francês, espanhol e inglês.

Conclusões (de um processo que continua)

Este trabalho representa verdadeiramente o corolário de uma formação que nos encantou profundamente. Sentimos que uma nova porta se abriu nos nossos percursos artísticos. *Estranhões e Bizarrocos* é não apenas um ponto de chegada, é também o ponto de partida para a imensidão do mundo das marionetas. É um espetáculo que permanece em aberto, desafiando-nos constantemente a aprimorar as nossas habilidades e a explorar novos detalhes.

Existe um estranho vórtice presente nesta história que nos inquieta e nos impulsiona a aprofundar ainda mais a sua narrativa. A cada ensaio e apresentação, vamos descobrindo novas nuances, nuances que nos inspiram a desenvolver ainda mais os detalhes e a aperfeiçoar mais e mais cada aspeto da encenação. Esse processo de constante refinamento fascina-nos e motiva-nos a explorar as possibilidades quase infinitas que o universo das marionetas oferece.

Com *Estranhões e Bizarrocos*, mergulhámos de cabeça nesse mundo mágico e magnético, abraçando a inquietação criativa e uma busca incessante por melhorar. Estamos determinados a continuar a expandir os nossos horizontes artísticos, explorando novas técnicas, aprofundando as emoções transmitidas pelas marionetas e ampliando formas de conexão com o público.

Este espetáculo representa o início de uma viagem que desejamos extraordinária, na qual nos comprometemos a explorar as fronteiras do teatro de marionetas e a contar histórias que emocionem e transformem. Estamos

ansiosos para embarcar nessa viagem, sabendo que cada passo será uma oportunidade para crescer como artistas e para encantar o público com a magia das marionetas.

Que este estranho vórtice, que nos envolve, continue a impulsionar-nos, a desafiar-nos e a guiar-nos na criação de espetáculos cada vez melhores. Estamos prontos para abraçar essa busca incessante pelo aperfeiçoamento e pela expressão artística, cientes de que as marionetas nos conduzem por caminhos surpreendentes e repletos de descobertas.

Palavras-chave: marionetas e formas animadas; espetáculo; histórias; infância; pós-graduação.

Referências

Agualusa, J. E. (2000). *Estranhões & Bizarrocos: Estórias para adormecer anjos*. Dom Quixote.

Cameron, J. (2022, 1992). *O caminho do artista*. Lua de Papel.

Craig, E. G. (2012). *Le théâtre des fous*. Entretemps.

Harman, G. (2018). *Object-Oriented Ontology: A new theory of everything*. Penguin Random House UK.

Sem... Cor!

Vanda Pascoal

ESEJPA-IPJPS/ ESELx-IPL

vanda.pascoal79@gmail.com

Miguel Falcão

ESELx-IPL/ CET-FLUL

miguelf@eselx.ipl.pt

Pedro Farinha Vidinha

AEJAL/ ESELx-IPL

pedro.farinha.vidinha@gmail.com

Introdução

No âmbito da Pós-graduação em Animação de Histórias, da Escola Superior de Educação de Lisboa, foi concebido e realizado o projeto final escrito e analisado neste resumo, que consistiu numa animação em *stop-motion* intitulada *Sem...Cor!*, tendo como público-alvo crianças em idade pré-escolar.

A motivação para a escolha da história baseou-se em experiências pessoais que moldaram a perspetiva da realizadora em relação aos estereótipos de género e ao impacto que estes podem ter no desenvolvimento infantil. Enquanto criança, muitas vezes foi rotulada de "Maria-rapaz" por causa dos interesses que incluíam atividades consideradas mais típicas de rapazes, como correr, saltar, praticar desporto e brincar com brinquedos tradicionalmente associados ao universo masculino. Além disso, o gosto por cores como o azul em vez do rosa, assim como a preferência por roupa prática em detrimento dos vestidos, mostravam uma desconexão entre os estereótipos de género e as próprias preferências.

Esta vivência tornou-se ainda mais relevante a propósito do nascimento dos seus filhos gémeos, um menino e uma menina. Ao testemunhar as suas interações, verificou a persistência de estereótipos e das expectativas sociais em relação aos comportamentos e interesses de cada género, desde tenra idade, quer nas conversas das crianças sobre o que é "de menino" e "de menina" quer na resistência em desafiar estas normas quando querem usar determinadas roupas ou brincar com determinados brinquedos.

Já a experiência profissional da realizadora, como auxiliar de educação, também contribuiu com a observação de situações semelhantes entre as crianças e as suas famílias, no uso, por exemplo, da expressão "Maria-rapaz". Segundo Cardona et al. (2011):

No caso particular do género, os estereótipos a ele associados (...) apresentam, como nos disse Susan Basow (1992), um forte poder normativo, na medida em que assumem não apenas uma função descritiva das supostas características dos homens e das mulheres, mas também consubstanciam uma visão prescritiva, se bem que não uniforme, dos comportamentos (papéis de género) que ambos os sexos deverão exibir, porque veiculam, ainda que implicitamente, normas de conduta. (p. 26)

A escolha desta história foi também, portanto, uma oportunidade para promover uma maior diversidade e inclusão no processo de desenvolvimento das crianças, enquanto contribuiu para uma abordagem interdisciplinar.

A escolha específica do *stop-motion*, seguindo a nomenclatura (com hífen) sugerida pelo artista que mais influenciou este projeto (Purves, 2011), foi fundamentada na possibilidade de dar “asas” à criatividade, pela busca incessante de soluções eficazes para os desafios técnicos, bem como pela exigência física por parte do manipulador dos objetos, construídos com diversos materiais, o que é particularmente adequado ao público infantil.

Enquadramento Teórico

O projeto *Sem...cor!*, por um lado, utilizou uma abordagem interdisciplinar baseada em princípios de aprendizagem ativa e metodologias educativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (PJBL) e, por outro lado, foi influenciado pelas teorias de aprendizagem de Vygotsky (Cole et al. 1991) e Ausubel (Teodoro, 2001), as quais enfatizam o papel do ambiente social e das interações no desenvolvimento global da criança.

O enquadramento teórico deste projeto incide na análise das referências estéticas e artísticas que fundamentam *Sem...Cor!*, contribuindo para a construção da narrativa e da estética visual da animação. O tema principal da animação desafia o público a reconsiderar a sua perceção sobre os estereótipos de género, explora a contradição e o exagero nas expressões comuns como “rosa” para meninas e “azul” para meninos. A animação – como é dito logo no seu início – pretende dar voz aos “gritos silenciosos” da sociedade e revelar os pensamentos contraditórios entre o discurso social explícito e os valores implícitos que realmente transformam o comportamento. É no ato de refletir e de questionar que *Sem...Cor!* desafia o público a adotar uma visão crítica sobre estas normas sociais.

Esteticamente, esta animação combina princípios da arte geométrica e naturalista com a influência de artistas como Piet Mondrian e Wassily Kandinsky. A geometria e a simplicidade dos elementos demonstram o lado “quadrado” das vozes da sociedade e a naturalidade com que propagam a sua visão sobre a temática abordada. A escolha por esta paleta de cores e as formas geométricas pretendem enfatizar o impacto visual do “rosa” e do “azul” na representação simbólica das expectativas de género.

Hoffmann (2021) refere Chris Jenks (1995) discutiu sobre a centralidade da imagem na sociedade atual, como intermediária de significados. Na década de 1990, a sua visão antecipou a mudança cultural que caracterizou a “virada pictórica ou visual” (Hall, 1997, p.2). Questões foram levantadas sobre o que é a imagem, como a utilizamos e seu impacto sobre nós. Este contexto visual proporcionou oportunidades de criação de conhecimentos, de cultura, de mobilização e de problematização, ao mesmo tempo que permitiu ao indivíduo escolher e marcar a sua posição em relação ao mesmo (Wulf, 2013).

Para transmitir a narrativa, *Sem...Cor!* utiliza a técnica de *stop-motion* que oferece um envolvimento que é feito sem recurso a meios sofisticados ou a técnicas elaboradas ou industriais, tornando-se acessível a todos. Foram aplicadas duas subtécnicas de *stop-motion*: *Cutout Animation*, com animações em papel e EVA, e *Object Motion*, com a animação de objetos do quotidiano, como brinquedos e lenços (Álvarez, 2021). Além disso, ainda incorpora elementos das animações de Lotte Reiniger e Nick Park, bem como os princípios de movimento de Rudolph Laban (1978) para dar vida às personagens, facilitando a comunicação das suas emoções e dilemas. O *stop-motion*, ao incluir materiais simples e objetos do quotidiano, torna-se numa ferramenta acessível que permite uma ligação próxima do público.

As referências literárias que sustentam a narrativa da animação, como *Meninos gostam de azul, meninas gostam de rosa. Ou não?* de Nívea Salgado (2014) e *O artista que pintou um cavalo azul* de Eric Carle

(2011), entre outras, incentivam a liberdade de expressão e das escolhas pessoais, indagando a imposição de cores, de brincadeiras e/ou de comportamentos baseados em estereótipos de género.

As trilhas sonoras selecionadas tiveram um papel importante na animação. Mais do que elementos de fundo, a música vinca as emoções das personagens e dá ênfase aos momentos de tensão. O uso estratégico do silêncio (Vitorino, 2014) proporciona uma pausa que incentiva a análise crítica das cenas e o início de uma reflexão sobre a mensagem transmitida.

Em suma, cada um dos elementos estéticos, técnicos e literários de *Sem...Cor!* entrelaçam-se para promover uma análise crítica sobre os estereótipos de género.

Processo de implementação

O processo de implementação da animação seguiu uma estrutura organizada e detalhada, em duas fases.

Na primeira fase, procedeu-se à categorização dos conceitos técnico-científicos: (i) *guião/brainstorming* – consistiu na definição clara do tema e das competências a serem exploradas, com o apoio do *brainstorming*; a descoberta dos interesses e competências individuais, como a habilidade na criação de histórias interativas e o uso da técnica de *stop-motion* guiou a criação dos elementos principais do projeto, como a construção das personagens e dos cenários; (ii) *storyboard* – foram construídos três *storyboards*, com diversos ajustes após a receção do *feedback* dos orientadores; a criação dos *storyboards* foi essencial para garantir a coerência da narrativa e a fluidez da animação; a experimentação de técnicas gráficas, como o uso de *post-its*, facilitou os ajustes ágeis no enredo e na ordem das cenas; (iii) “laboratório” de produção da animação – a técnica de *stop-motion* explorada em módulos anteriores da pós-graduação foi selecionada pela sua simplicidade e pelo impacto visual; a escolha de um espaço isolado em casa, o uso de iluminação artificial para controlo da luz e a construção de cenários adaptados ao tamanho das personagens garantiram um ambiente adequado para a produção; a animação utilizou objetos físicos e cenários detalhados, cuidadosamente desenhados e ajustados ao longo do tempo; (iv) desafios e soluções técnicas – ao longo da implementação enfrentaram-se desafios, como a necessidade de ajustar os cenários, as personagens e a iluminação; a leitura de Purves (2011) foi crucial para superar as dificuldades técnicas no processo de criação; além disso, a simplicidade dos materiais e o uso de ferramentas acessíveis foram enfatizados para manter a produção sustentável e pedagógica; e (v) recursos de pré e pós-edição – o projeto também incorporou o uso de recursos limitados e materiais reciclados, promovendo a sustentabilidade; além disso, o uso de *softwares* gratuitos, como o *Stop Motion Studio* e o *Hitfilm Express*, utilizados para a produção e edição da animação, possibilitaram alcançar resultados de qualidade.

A segunda fase incluiu: (vi) *feedback* e ajustes finais – no término da primeira animação, foi apresentada a um grupo de crianças em idade pré-escolar, o que gerou um *feedback valioso*; este retorno permitiu o ajuste da narrativa e melhorou a abordagem da temática, assegurando que a mensagem de inclusão e diversidade fosse mais bem compreendida; e (vii) apresentação e novo *feedback* – após as alterações realizadas com base no *feedback inicial*, a animação foi apresentada a uma nova amostragem opinática de crianças em idade pré-escolar; desta vez, a abordagem foi mais direta e centrada nas respostas espontâneas das crianças e sem introduzir previamente o tema, nem permitir a intervenção da educadora; ao utilizar perguntas abertas e cartões com cenas-chave, criou-se uma linha do tempo dos acontecimentos da animação e o foco foi estimular as crianças a refletirem sobre os estereótipos de género com ajuda da mediadora da apresentação; o resultado foi significativamente mais positivo e as crianças mostraram ser mais participativas, com uma compreensão mais clara da mensagem, evidenciando a eficácia das mudanças implementadas na animação e na estratégia de apresentação.

Metodologia

Este estudo utilizou uma abordagem qualitativa descritiva, em que se adotou o método de estudo de caso observável, centrado nas reações e interações de crianças em idade pré-escolar – amostragem opinática (Aires, 2011), com 17 crianças (9 do género masculino e 6 do feminino) de diversas realidades socioeconómicas, após a visualização da animação *Sem...Cor!*. Este tipo de investigação possibilita uma análise detalhada e contextualizada da compreensão das crianças sobre estereótipos de género e a sua receptividade à mensagem de inclusão, com o objetivo geral de perceberem a associação das cores ao estereótipo e os dois objetivos específicos, de identificarem as associações das cores ao género e de explorarem a animação *stop-motion* como incentivo à reflexão sobre a temática.

A principal técnica de recolha de dados foi a observação direta, complementada pelo uso de perguntas abertas e cartões com cenas-chave da animação. Para registar as respostas das crianças utilizou-se como instrumento a gravação de áudio, que permitiu capturar a espontaneidade das respostas. Esta abordagem possibilitou uma reflexão mais aprofundada sobre a compreensão das crianças em relação ao tema.

A análise de conteúdo consistiu em organizar e apresentar as respostas em categorias, segmentadas em positivas, neutras e negativas, com uma matriz para facilitar a análise de frequência e qualidade das interações. A opção por este formato de categorização e análise permite uma visão clara e sistematizada das tendências de resposta e das percepções das crianças em relação ao tema. Desta forma, a análise da temática e a autorreflexão dos dados observáveis (durante a observação e a intervenção) e entrevistas (crianças) permitiram, segundo Miles e Huberman (1994), apontar para os seguintes passos deste processo: a redução de dados e a transformação da informação recolhida em hipóteses ou conclusões.

Resultados

Durante a apresentação da animação, as crianças mantiveram-se atentas e participativas. O entusiasmo foi visível nas risadas, ao reconhecerem os colegas entre as personagens, e nas respostas espontâneas às perguntas. Das 17 crianças presentes, cerca de 10 participaram ativamente, levantando o braço e contribuindo com respostas para as questões colocadas, especialmente quando apoiadas pelos cartões com as cenas-chave da animação e em consonância com o uso de exemplos do quotidiano, ajudando a consolidar esta compreensão.

Tendo em conta as suas respostas, as crianças pareceram perceber que não há cores e brinquedos exclusivos de meninos ou meninas, o que é um passo essencial, a partir da idade pré-escolar, para a compreensão do conceito de estereótipos de género.

Comparando com a primeira apresentação, o novo formato, sem interferência da educadora e com perguntas mais abertas, resultou numa maior participação e melhor entendimento do conteúdo. A linha do tempo das cenas impressas ajudou a reforçar a sequência da animação e a utilização de exemplos práticos do dia-a-dia das crianças tornou a temática mais acessível e envolvente.

Além disso, as crianças tomaram maior consciência sobre a transversalidade das cores e das brincadeiras, fortalecendo o entendimento da inclusão. Esta intervenção tornou clara, para todos, incluindo a realizadora do filme, a importância de ajustar a apresentação e o método de interação com o público-alvo de forma a garantir que a mensagem seja clara e eficaz, valorizando o *feedback* e a participação ativa das crianças.

Conclusões

O projeto *Sem...Cor!* revelou-se uma abordagem eficaz para sensibilizar as crianças em idade pré-escolar sobre os estereótipos de gênero, promovendo uma reflexão crítica sobre a diversidade nas escolhas das cores e das brincadeiras. A utilização da animação com a técnica de *stop-motion*, aliada a métodos pedagógicos ativos, revelou-se adequada para captar a atenção e estimular a participação das crianças que se envolveram ativamente nas discussões e demonstraram compreensão em relação à mensagem principal da animação.

A comparação entre as duas apresentações mostrou que, ao adaptar as estratégias de comunicação, como o recurso a perguntas abertas e o uso da linha do tempo das cenas, aumentou a eficácia da mensagem transmitida. As crianças foram capazes de identificar e desafiar os estereótipos relacionados com o gênero, mostrando uma maior abertura para aceitar que cores e brinquedos são universais e não o exclusivo de um gênero.

Este projeto propõe-se a ser replicado em contextos educativos, incentivando as crianças a produzirem as suas próprias animações com a técnica de *stop-motion*. A implementação deste projeto visa não apenas sensibilizar sobre os estereótipos de gênero, mas também promover o pensamento crítico e criativo das crianças, assim como a sua participação ativa na sociedade desde tenra idade.

Palavras-chave: Animação *Stop-Motion*; Estereótipos de Gênero; Inclusão; Aprendizagem; Educação.

Referências

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Álvarez, V., Cerón, D., & Flórez, G. (2021). *(Ir) reconocible. Cortometraje de ficción animado en la técnica de stop motion, que evidencia las consecuencias de crecer en una familia disfuncional*. Universidad Autónoma de Occidente, Facultad de Humanidades y Artes.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T. C. (2011). *Guião de educação género e cidadania: 1º ciclo do ensino básico*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Carle, E. (2011). *O artista que pintou um cavalo azul*. Kalandraka.
- Cole, M. et al (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores de Vygotsky, L. S.*. Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, 22(2).
- Hoffmann, A. (2021). Infâncias, cultura visual e consumo: reflexões de pesquisas. *Cadernos CEDES*, 41(113). <https://doi.org/10.1590/CC232058>
- Laban, R. (1978). *Domínio do movimento*. Summus Editorial.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis* (2ª ed.). Sage
- Purves, B. (2011). *Basics Animation 02: Stop-motion*. AVA Publishing.
- Salgado, N. (2014). *Meninos gostam de azul, meninas gostam de rosa. Ou não?*. Callis.
- Teodoro, V. D. (2001). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva de Ausubel D.*. Plátano Edições Técnicas.

Vitorino, L. (2014). *Composição de bandas sonoras para filmes de animação: Aprendizagens musicais e sociais em jovens do 2º ciclo*. IPS.

Wulf, C. (2013). *Images of Social Life*. In *Dynamics and Performativity of Imagination*. Routledge.

A black and white photograph of a classical building facade. The building features a prominent triangular pediment at the top, supported by a series of columns. Below the pediment, there are several windows with arched tops. The facade is detailed with classical architectural elements, including pilasters and decorative moldings. The overall style is reminiscent of neoclassical or classical architecture.

PAINEL DE COMUNICAÇÕES 4

Papel do professor de Educação Especial na construção de uma Escola Inclusiva: percepções de diretores e coordenadores

Acácio José Coixão Duarte

Agrupamento de Escola Pioneiros da Aviação Portuguesa

professor.acacio@gmail.com

Isabel de Lacerda Pizarro Madureira

Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa

isabelmo@eselx.ipl.pt

Problemática

A educação inclusiva não é apenas um objetivo, é uma exigência inadiável para garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades. Embora a legislação atual preconize já a construção de uma escola inclusiva que garanta não apenas o acesso, mas sobretudo a participação e o sucesso de todos os alunos, persiste uma discrepância entre a teoria e a prática inclusiva nas escolas portuguesas. Surge então a questão: Como é que os órgãos de gestão escolar percebem o papel do Professor de Educação Especial (PEE) na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva?

Em Portugal, a aprovação do Decreto-Lei nº 54/2018 trouxe importantes avanços para a promoção da inclusão escolar. Este decreto estabelece que todos os alunos, independentemente das suas características individuais ou necessidades específicas, têm direito a uma educação inclusiva, na qual as escolas são incentivadas a adotar medidas de suporte à aprendizagem flexíveis e personalizadas. No entanto, a implementação das medidas previstas na legislação tem revelado algumas ambiguidades, especialmente quanto ao papel a desempenhar pelo PEE.

Com efeito, a falta de clareza em relação ao papel e funções específicas do PEE e a ausência de um entendimento comum entre os órgãos de gestão escolar, dificultam a construção de uma verdadeira escola inclusiva. Esta situação é agravada pela escassez de recursos e pela falta de formação especializada. Além disso, ainda se verifica por vezes, alguma resistência dos atores educativos em acolher todos os alunos no contexto de sala de aula.

Neste cenário, e enquanto professor de educação especial, consideramos importante e necessário realizar o presente estudo, no qual se procurou conhecer a opinião que Diretores de Agrupamento, Coordenadores de Diretores de Turma (CDT) e Coordenadores do Departamento do 1.º ciclo (CD1C) têm sobre o papel do PEE na construção de uma escola inclusiva.

Objetivos

Atendendo à problemática identificada e à aparente falta de clarificação relativamente ao Papel do PEE, definiu-se o objetivo geral: Conhecer as percepções de diretores e coordenadores de agrupamentos escolares sobre o papel e funções do PEE e sua importância na construção de uma escola inclusiva.

Decorrentes do objetivo geral anteriormente referido, emergiram os seguintes objetivos específicos:

(i) - Conhecer as perspetivas de Diretores e Coordenadores sobre o papel desempenhado pelos PEE; (ii) –Identificar semelhanças e diferenças entre as percepções dos Diretores e Coordenadores relativamente à construção de uma escola inclusiva e ao papel do PEE; (iii) – Identificar a articulação existente entre as perspetivas destes profissionais, o que está emanado no projeto educativo do agrupamento a que pertencem e a legislação atual sobre Educação Inclusiva.

Fundamentação

Na fundamentação teórica optou-se por aprofundar o que é a Educação Inclusiva; Escola Inclusiva; A importância do Diretor na construção de uma escola inclusiva – O líder Inclusivo; As lideranças intermédias no contexto escolar - os coordenadores como líderes e o Papel do Professor de Educação Especial.

A inclusão escolar visa garantir educação equitativa e de qualidade para todos, uma exigência claramente enunciada na Declaração de Salamanca, adotada pela UNESCO em 1994 - “compromisso em prol da Educação para Todos” (p.1). Este documento reforça o direito de cada aluno a uma educação adequada, defendendo que as escolas devem adaptar-se às necessidades dos seus alunos, ao invés de excluir aqueles que apresentam características ou necessidades diferenciadas.

Em Portugal, o Decreto-Lei nº 54/2018 representa um marco no processo de inclusão escolar, ao definir um conjunto de medidas e orientações que pretendem assegurar uma educação inclusiva e mais equitativa. Esta legislação não só estabelece a obrigatoriedade de escolas inclusivas, mas também incentiva o desenvolvimento de planos de intervenção que possam responder de forma eficaz às necessidades individuais. Contudo, a aplicação prática deste decreto tem revelado diversas lacunas, especialmente no que diz respeito ao papel dos diferentes profissionais envolvidos no processo, particularmente o PEE.

O PEE, enquanto profissional especializado em educação especial, desempenha um papel crucial como facilitador de uma escola inclusiva. De acordo com Prata e Santos (2019), o PEE é visto como um "mediador" e "facilitador" entre o aluno e o currículo, atuando como uma ponte para garantir que cada aluno tenha a oportunidade de aprender de acordo com as suas capacidades, competências e ritmos. No entanto, o trabalho deste profissional é frequentemente limitado por uma falta de recursos e pela indefinição das suas funções dentro da escola, o que gera desafios no cumprimento das suas funções de forma efetiva.

Na mesma linha, Leite e Madureira (2019) referem que analisando os diplomas portugueses, estes “mostram a natureza multidimensional e complexa do papel (...) do professor de educação especial numa escola que se quer inclusiva” (p. 7).

Para que a inclusão escolar seja realmente efetiva, Ainscow (2019) defende que é fundamental a existência de uma liderança colaborativa, onde diretores (estruturas superiores), coordenadores (estruturas intermédias) e professores (incluindo o PEE) partilhem uma visão comum de inclusão. Esta visão deve estar enraizada em práticas educativas que valorizem a diversidade e a aprendizagem coletiva, promovendo um ambiente escolar no qual todos os alunos, independentemente das suas diferenças, sintam que são acolhidos e valorizados.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e interpretativa para explorar as perceções de diretores e coordenadores sobre o papel do PEE. Para alcançar este objetivo, optou-se por realizar um estudo de caso múltiplo, executado em dois agrupamentos de escolas em diferentes contextos geográficos de Portugal, nomeadamente Lisboa e Viseu. A escolha destes agrupamentos visou garantir uma diversidade de perspetivas e experiências, permitindo uma replicação lógica dos dados, tal como sugerido por Yin (2010) e Coutinho (2022), e assim, conferindo maior validade e robustez aos resultados. Lüdke e André (2018) defendem que este é o método com características mais apropriadas ao desenvolvimento de estudos na área da educação.

A recolha de dados foi realizada através de 6 entrevistas semiestruturadas com diretores e coordenadores, proporcionando uma flexibilidade que permite explorar temas relevantes à medida que surgem, mantendo ao mesmo tempo um foco nos principais tópicos de interesse. Analisaram-se ainda, os projetos educativos e regulamentos internos, identificando como a inclusão está integrada na organização escolar.

A análise de conteúdo dos dados foi realizada através de uma abordagem mista, onde os dados recolhidos foram categorizados e analisados à luz da fundamentação teórica, procurando estabelecer relações entre as perceções dos participantes e as diretrizes teóricas e legislativas sobre inclusão escolar.

Principais resultados

Os Diretores e Coordenadores reconhecem o PEE como uma figura fundamental e “imprescindível” para o sucesso das práticas inclusivas, identificando-o como “especialista”, “mediador”, “facilitador” e “consultor”. Esta perceção positiva reflete o papel crucial que o PEE desempenha na construção de uma escola inclusiva.

No entanto, emergem também desafios e limitações que dificultam o exercício pleno destas funções. Primeiro, foi unânime a identificação de uma indefinição de papéis e responsabilidades, que leva a uma interpretação variável das funções do PEE entre diferentes agrupamentos, sendo que os Coordenadores (CD1C) também revelaram alguma confusão entre as funções desempenhadas pelo PEE e o professor de apoio educativo. Os entrevistados pedem mais transparência e uniformidade nas responsabilidades do PEE, citando lacunas nas orientações práticas fornecidas pela legislação. Esta indefinição gera expectativas divergentes e, por vezes, contrárias em relação ao trabalho do PEE, afetando o seu desempenho e a sua integração na equipa pedagógica.

Além disso, a insuficiência de recursos humanos e materiais foi unanimemente mencionada, dificultando uma atuação adequada do PEE, que muitas vezes acompanha um número excessivo de alunos. A carência de formação inicial e contínua dos professores do ensino regular direcionada para a inclusão foi também identificada como um dos maiores desafios para a implementação eficaz da legislação, colocando uma sobrecarga adicional no PEE, que quando é reconhecido como “consultor” tem o dever de ir esclarecendo os colegas. A falta de investimento na formação dos profissionais apresenta-se assim, como um obstáculo para o sucesso da escola inclusiva.

Por fim, observou-se que a colaboração entre o PEE, Coordenadores, Direção e restantes professores e assistentes operacionais é reconhecida como um fator crucial para a inclusão. Os Diretores identificaram também, alguma resistência por parte de alguns docentes (uma minoria) em se adaptar a um modelo de intervenção mais colaborativo e inclusivo, o que aponta para a necessidade de reforçar esta colaboração através de uma comunicação mais eficaz e de uma liderança que promova o trabalho em equipa e a partilha de responsabilidades.

Conclusões

Os dados revelam que, apesar de o PEE ser reconhecido como um elemento fundamental para a inclusão, a falta de clareza nas suas funções e a insuficiência de recursos comprometem a sua eficácia. Torna-se essencial investir na formação inicial e contínua, bem como na atualização das funções do PEE e dos demais intervenientes, para que a inclusão se concretize de forma eficaz.

É crucial destacar que o PEE não deve ser visto como o responsável por resolver todos os problemas da inclusão, nem como um intruso que impõe medidas consideradas por alguns como pouco viáveis. Pelo contrário, este profissional deve esforçar-se por ser percebido como um elemento “agregador, orientador, capacitador, consultor, especialista” e “facilitador” da inclusão. Promover uma cultura de colaboração e respeito mútuo é, portanto, fundamental para criar um ambiente inclusivo que favoreça o desenvolvimento de todos os alunos.

A construção de uma cultura inclusiva não implica apenas reconhecer a importância do PEE, mas também requer um compromisso ativo por parte dos Diretores e Coordenadores em fomentar uma liderança inclusiva e uma formação contínua para todos os intervenientes no meio escolar. A indefinição do papel do PEE, juntamente com a carência de recursos, representa um obstáculo significativo à inclusão escolar, que só poderá ser superado através de um investimento estratégico em recursos humanos e materiais, bem como na formação em serviço.

Assim, sugere-se que o MEC desenvolva orientações mais detalhadas, claras e objetivas sobre a função do PEE, de modo a uniformizar as práticas entre os agrupamentos escolares. Também é importante promover a formação contínua sobre inclusão escolar para todos os docentes. Dessa forma, poderemos construir uma escola inclusiva onde “todos os estudantes interessam e todos interessam de igual forma” (Ainscow, 2019, p. 8).

O caminho para a inclusão é desafiador, mas é incontornável. O futuro das nossas escolas depende da capacidade de integrar todos os alunos, com plena colaboração entre todos os profissionais. Sem uma definição clara sobre o papel e funções do PEE, o ideal de uma escola inclusiva corre o risco de se tornar uma utopia. A qualidade da nossa educação depende de ações concretas e estratégias que promovam uma inclusão verdadeira e sustentável. A inclusão não é apenas um ideal, mas uma responsabilidade coletiva que define a qualidade do nosso sistema educativo.

Palavras chave: Educação Inclusiva, Escola Inclusiva, Líder Inclusivo, Lideranças Intermédias, Papel do Professor de Educação Especial.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (2019). Todas as Escolas são inclusivas, em determinado grau. *Revista de Educação Inclusiva*, 10(2), 7-10.
- Coutinho, C. (2022). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática* (2ª ed. reimpressão). Coimbra: Almedina.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129.
- Lüdke, M., André, M. (2018). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (2ª ed. reimpressão). São Paulo: E.P.U.
- Madureira, I. & Leite, T. (2019). Educação inclusiva: qual o papel do professor de educação especial? *Revista Educação Inclusiva*, vol. 10 (1), IV-VII.
- Prata, M., & Santos, J. (2019). Propostas de reflexão a partir dos olhares e perspectivas dos Diretores, Coordenadores das EMAEI e dos DEE. *Revista Educação Inclusiva*, 10 (1), XXXIV-XXXIX.
- UNESCO, (1994). *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais*. Consultado a 25 de outubro de 2024 em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (4a ed.). Porto Alegre: Bookman.

O olhar e o papel das crianças no processo de inclusão escolar

Marta Constantino

Agrupamento de Escolas Aqua Alba, Sintra

martaisabelconstantino@gmail.com

Clarisse Nunes

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, CIED, CI&DEI

clarisse@eselx.ipl.pt

Resumo

Introdução e Enquadramento teórico

A presente comunicação pretende conhecer as perspetivas dos atores educativos sobre inclusão, dando voz a uma criança com Paralisia Cerebral (PC) e aos seus pares. Esta é uma linha de investigação emergente no campo da educação inclusiva e permite adicionar a perspetiva da criança, enquanto ser capaz de participar e pensar sobre inclusão, à dos profissionais de educação e pais já bastante estudada.

Sendo a Inclusão um direito de todos, importa que uma escola inclusiva garanta a todos os alunos oportunidade para desenvolverem competências académicas e sociais (Correia & Martins, 2022, Booth et al., 2006), de modo a se constituir como um lugar “... onde os alunos com incapacidades são valorizados e participantes ativos e onde recebem os apoios necessários para terem sucesso nas atividades académicas, sociais e extracurriculares da escola” (Algozzine et al., 2022, p.4). Relativamente às crianças com PC o relatório de 2022 do Programa Nacional de Vigilância da Paralisia Cerebral, aponta uma taxa de inclusão no ensino regular de 83%, sendo que 90% destas frequentam a tempo inteiro com os pares a sala de aula e as restantes permanecem a tempo inteiro no Centro de Apoio à Aprendizagem (Virella et al., 2022).

Vários estudos apontam como fatores importantes para a inclusão a atitude dos pares (Freer, 2021; Woodgate et al., 2019); a atitude dos professores (Freer, 2021); a formação do corpo docente (Freer, 2021; Knop, 2018); a existência de recursos materiais (Freer, 2021; Knop, 2018) e o “tipo de deficiência” (Freer, 2021; Virella et al., 2022; Woodgate et al., 2019). Estes aspetos podem funcionar como barreiras ou facilitadores da inclusão.

Considerando o fator relacionado com a atitude dos pares, Woodgate et al. (2019), numa revisão de literatura por si efetuada, menciona o recurso às seguintes estratégias: tomar a iniciativa na conversação; prestar ajuda ao colega durante a prática de desporto ou em jogos, ler para ele, incentivá-lo nas tarefas e dar-lhe conselhos; incluir o colega nas atividades deixando-o assumir um papel de destaque; selecionar tarefas/atividades procurando ajustá-las, de modo a facilitar a participação de todos; solicitar ajuda aos professores, de modo a facilitarem a comunicação; ajustar o ritmo para poderem acompanhar o colega que possui problemas ao nível da mobilidade; conversar sobre interesses mútuos e envolverem-se em atividades de forma colaborativa interagindo e partilhando tempo um com o outro.

Porque os pares podem ter um papel importante na construção de uma escola inclusiva importa perceber a perspectiva dos alunos sobre a inclusão (Porter, 1997); ou seja, é imprescindível conhecer-se o seu ponto de vista (Ainscow & Messiou, 2017).

Questões de investigação e objetivos

Atendendo ao exposto inquietou-nos saber “O que pensam as crianças do 3.º ano de escolaridade, de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobre inclusão a tempo integral de uma criança com Paralisia Cerebral (PC) no ensino regular e que papel assumem nesse processo?”

Como objetivos do estudo pretendeu-se: analisar que percepção têm as crianças participantes no estudo sobre a inclusão de um aluno com PC; analisar o papel dos pares no processo de inclusão desse aluno e caracterizar como se sente o aluno no dia a dia com os pares.

Metodologia

Optou-se por se realizar um estudo de caso qualitativo em que participaram 23 crianças do 3º ano do 1º CEB com DT e uma criança com PC, sendo 13 raparigas e 11 rapazes.

A recolha de dados envolveu o registo de 12 observações não participantes; 24 entrevistas semiestruturadas aos alunos (o aluno com PC usou o *Talking Mats*); 56 narrativas visuais (20 desenhos feitos pelos alunos da turma, ilustrativos da inclusão do colega com PC e 36 fotografias ilustrativas de diferentes espaços/situações de inclusão do colega); (iv) 6 registos de incidentes críticos e 40 testes sociométricos. Os dados recolhidos foram analisados, sobretudo, com recurso à análise de conteúdo, usando-se o software MAXQDA Analytcs Pro2022, e Microsoft Excel e Beyonluna para se analisar os dados dos testes sociométricos.

Principais resultados

Da análise das observações verificou-se a existência por parte dos pares, de uma consciência da existência de necessidade por parte do colega com PC em apoio ao nível de cuidados básicos. Para além da prestação desse apoio por parte dos pares há ainda evidências de que estes respeitavam a sua vontade e necessidades e promoviam uma participação ativa em atividades realizadas em comum, nos diferentes contextos, situações identificadas por Woodgate et al. (2019). Por parte do aluno verifica-se uma consciência da necessidade dessa ajuda, na medida em que há evidências de a solicitar aos colegas sempre que precisava, e satisfação ao participar nas atividades do grupo.

Dos resultados das entrevistas sobressai que por parte dos pares há contentamento por o colega com PC fazer parte da turma e por estar presente em todas as atividades. Demonstam ainda que os pares possuem conhecimento sobre o colega com PC, observando-se assim uma percepção positiva face à inclusão. Por parte do aluno com PC este manifestou agrado por estar com os colegas na sala de aula participando com eles em todas as atividades realizadas e de brincar com eles.

A importância dada pelos pares à frequência dos mesmos espaços por TODOS os alunos volta a ser evidenciada na análise das narrativas visuais, corroborando os resultados anteriores.

O recreio não foi nunca lugar de exclusão do aluno com PC, nem foi possível identificar nunca nenhuma situação de esquecimento ou de isolamento do aluno com PC em espaços exteriores, como Barreiras e Artur (2022) haviam referido nos seus estudos.

A análise dos incidentes críticos atesta a preocupação com a inclusão do colega, já evidenciada nas observações e nas entrevistas.

Os resultados dos testes sociométricos confirmam que o aluno com PC não é alvo de rejeição e se situou na média da turma. Estes resultados vêm sustentar também a importância dada pelos pares ao brincar, sendo a situação em que o aluno com PC foi mais escolhido.

Considerações finais

Os alunos do 1.º CEB manifestaram ter uma perceção muito positiva sobre a inclusão do colega com PC. É dada muita relevância ao facto de o colega ter amigos e brincar com eles. Os pares surgem como facilitadores do processo de inclusão e de aprendizagem do aluno com PC. Por sua vez, verificou-se que o aluno com PC se sentia acolhido e feliz na escola, apreciando particularmente os momentos de brincadeira com os pares.

Dar voz às crianças foi fundamental para se analisar a inclusão do ponto de vista das próprias e perceber qual o seu papel. Procurou-se enriquecer o corpo do conhecimento, com este estudo, possibilitando uma visão mais alargada do processo de inclusão e do papel dos pares, apesar de não serem resultados generalizáveis.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Paralisia Cerebral, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Dar Voz às Crianças, Papel dos alunos.

Referências

- Ainscow, M., & Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19 (1),1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Algozzine, B., Mcleskey, J., Spooner, F., & Waldron, N. L. (2022). *Handbook of effective inclusive elementary schools - Research and Practice*. Routledge.
- Barreiras, E., & Artur, A. (2022). A participação na voz de alunos com adaptações curriculares significativas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.11684>
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. [https://www.academia.edu/71173500/Index for Inclusion Developing Play Learning and Participati on in Early Years and Childcare?auto=download](https://www.academia.edu/71173500/Index_for_Inclusion_Developing_Play_Learning_and_Participati_on_in_Early_Years_and_Childcare?auto=download)
- Correia, L.M., & Martins, A.P.L. (2002). *Inclusão - um guia para educadores e professores*. Quadrado Azul.
- Decreto Lei 54/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série - N.º 129.
- Freer, J. R. R. (2021). Students' attitudes toward disability: a systematic literature review (2012-2019), *International Journal of Inclusive Education*, 27 (5), 652-670. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866688>
- Knop, I.M. (2018). *A inclusão dos alunos com paralisia cerebral - respostas educativas na escola: um estudo de caso múltiplos* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre]. <http://hdl.handle.net/10400.26/28225>
- Porter, G. (1997). What we Know about school inclusion. In *Implementing Inclusive Education*. (pp.55-64). Organization for Economic Cooperation and Development, Center for Educational Research and Innovation. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED413730.pdf>
- Virella, D., et al. (2022). Evolução dos fatores de risco da PC em Portugal no século XXI - crianças com Paralisia Cerebral entre 2006 e 2017 e crianças nascidas em Portugal entre 2001 e 2012. <https://www.fappc.pt/conhecimento/investigacao-e-recursos/pvnpc/pvnpc/category/14-pvnpc-2022>

Woodgate, R., Gonzalez, M., Demczuk, L., Snow, W., & Kirk, S. (2019). How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 42 (18), 2553-2577. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1561955>

Lugar que o brincar no espaço exterior ocupa na vida de crianças com atraso do desenvolvimento global e com perturbação do espectro do autismo

Ana Carla Aguiar Nogueira

Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa

anacarlacorreia1970@gmail.com

Clárisse Nunes

Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa, CIED, CI&DEI

clarisse@eselx.ipl.pt

Resumo

Introdução e Enquadramento teórico

A literatura da especialidade assinala serem inúmeros os benefícios do brincar para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social da criança; a autorregulação e atenção; a cooperação, a resolução de problemas e a criatividade; a saúde e o bem-estar, etc. (e.g. Bento, 2020; Neto, 2021). Mas nem todas as crianças se envolvem da mesma forma nesta atividade. Ora seja, algumas crianças revelam dificuldades no desenvolvimento de competências relacionadas com o brincar, nomeadamente em brincar com os pares. Hamm e seus colegas (2005) destacam que as crianças com Atraso Global de Desenvolvimento (AGD) revelam dificuldade em iniciar interações com objetos ou pessoas, aparentando desinteresse por brinquedos e em brincar. O estudo de Monteiro (2021) demonstra que as crianças com necessidades específicas apresentam: menor envolvimento, menor tempo de concentração e maior dificuldade em concluir as brincadeiras. Adriano (2020) reforça esta ideia, sublinhando que muitas vezes, estas crianças não participam nos momentos de brincadeira em grupo, revelam dificuldade no jogo simbólico e imaturidade nas suas brincadeiras. O estudo de Vieira (2018) salienta ainda que as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) mostram dificuldade na interação com o outro, na comunicação, na socialização e no desenvolvimento de competências relacionadas com o brincar.

São inúmeros os estudos que analisam as especificidades do brincar de crianças com PEA e com AGD no espaço educativo na educação pré-escolar, contudo, observa-se um menor enfoque no brincar de crianças com PEA e AGD no espaço exterior. Nesse sentido, no âmbito da dissertação do Curso de Mestrado em Educação Especial, realizou-se uma investigação que procura saber o lugar que o brincar no espaço exterior ocupa na vida de crianças com AGD e PEA, e como estas exploram os recursos e materiais ao seu dispor, considerando o contexto da educação pré-escolar.

Questões de investigação e objetivos

Foram definidas as seguintes questões de investigação para o nosso estudo:

- I. Quais as características dos espaços exteriores frequentados por crianças com PEA e com AGD?
- II. Em que brincadeiras as crianças com AGD e com PEA se envolvem e que interações estabelecem com os pares nesses momentos?
- III. Que percepções as famílias e os docentes de educação especial têm sobre as características das brincadeiras em que a criança com PEA e com AGD se envolve e que relevância atribuem a essa atividade na vida da criança.

Considerando as questões de investigação descritas definiram-se quatro objetivos para o presente estudo:

- I. Cartografar a qualidade dos espaços exteriores dos jardins de infância frequentados por crianças com AGD e com PEA;
- II. Mapear as brincadeiras livres e as interações estabelecidas entre as crianças com AGD e com PEA e os seus pares quando brincam no espaço exterior dos jardins de infância, bem como o modo como utilizam os brinquedos/materiais nesse espaço;
- III. Identificar as semelhanças e diferenças existentes entre o modo como as crianças com PEA e com AGD brincam quando estão no espaço exterior;
- IV. Conhecer as percepções das famílias e dos docentes de educação especial sobre o brincar e o modo como a criança com PEA e com AGD brinca quando está no espaço exterior.

Metodologia

Neste estudo, de natureza qualitativa e enquadrado no paradigma interpretativo (Coutinho, 2022), participaram seis crianças entre os cinco e os seis anos, três apresentam AGD e três PEA, e ainda três docentes de educação especial e cinco mães. Estas crianças frequentavam quatro jardins de infância de um mesmo agrupamento de escolas, situado perto da região da Grande Lisboa. Os dados foram recolhidos através de observação direta e da observação indireta, particularmente de entrevistas semiestruturadas.

Realizaram-se 24 observações das crianças a brincarem no contexto educativo (exterior), com e sem apresentação de um kit de brinquedos, durante a hora do recreio. Estas observações, registadas em vídeo, através de tecnologias móveis, permitiram estudar o modo como crianças com PEA e com ADG vivenciam e exploram o espaço exterior dos jardins de infância que frequentam. Estes dados foram analisados através da análise de conteúdo. Para se avaliar a qualidade do espaço exterior onde estas crianças brincavam utilizou-se a *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior* (Bento, 2020). As entrevistas semiestruturadas foram realizadas às mães e às docentes de educação especial, a fim de conhecer as suas percepções acerca dos comportamentos de brincadeira das crianças. As técnicas de recolha de dados usadas no estudo permitiram, de algum modo, triangular os resultados obtidos. A triangulação de dados possibilitou comprovar a validade dos resultados.

Em termos éticos importa assinalar o respeito pelos dois princípios éticos que as técnicas de observação impõem considerar: o consentimento informado e a confidencialidade. No caso, procurou-se tratar os participantes da mesma forma, respeitando os seus pontos de vista e cultura (Graham et al., 2013) e protegendo-os (Alderson, 2005), nomeadamente através dos direitos de privacidade e confidencialidade (Alderson & Morrow, 2020). Para proteger o anonimato, ocultaram-se os nomes dos participantes (adultos e crianças) e das instituições envolvidas atribuindo-lhes códigos.

Principais resultados

Os espaços exteriores dos quatro jardins de infância (JI) analisados apresentavam-se, no geral, como tendo condições favoráveis para as crianças brincarem livremente e de forma segura, considerando as estruturas e os materiais/equipamentos presentes. Importa, contudo, referir que também evidenciavam algumas fragilidades, ou áreas que podem e devem ser melhoradas, particularmente ao nível das Categorias C2. Dimensão e C4. Manutenção e segurança, nomeadamente o espaço exterior dois JI frequentados, um por

crianças com PEA e outro por crianças com AGD. A qualidade dos espaços exteriores frequentados pelas crianças com PEA era mais diversa, sendo que um dos espaços apresentava valores muito baixos em algumas categorias. A qualidade dos espaços exteriores dos JI frequentados pelas crianças com AGD era mais idêntico.

No geral obteve-se uma classificação percentual global com valores percentuais díspares, ainda que superiores a 50%, valor mínimo para se considerar como espaço com alguma qualidade. Em síntese, ainda que os espaços exteriores analisados fossem apreciados de forma positiva, os mesmos não se constituíam como contextos de alta qualidade. Nessa medida, e refletindo acerca das potencialidades dos espaços analisados, pensamos ser importante procurar melhorá-los, estruturá-los de forma cuidada e planeada, disponibilizando equipamentos e outros recursos de qualidade e seguros, de modo a contribuírem para desenvolver a criatividade e imaginação das crianças (Silva et al., 2016).

Os resultados evidenciam que as crianças com PEA utilizam brinquedos semelhantes aos pares, porém, utilizam-nos com menor frequência e, por vezes, com propósitos distintos. As crianças com AGD apresentam maior frequência de interações com os pares, enquanto as crianças com PEA revelam maior frequência de brincadeira solitária, assim como reduzida frequência de brincadeira em grupo. As brincadeiras funcionais foram mais observadas nas crianças com PEA, enquanto as brincadeiras exploratórias e construtivas foram mais frequentes nas crianças com AGD. Verificou-se que as crianças com PEA, por vezes, repetem sucessivamente determinadas brincadeiras e revelam um brincar pouco criativo, repetitivo e com pouca interação com os seus pares. Percebeu-se que os comportamentos de brincadeira das crianças com PEA e com AGD apresentam algumas características distintas.

Confrontando, estes resultados com a introdução de uma caixa de areia com diferentes brinquedos/objetos e materiais naturais nos espaços exteriores dos jardins de infância, verifica-se que estas manifestaram interesse por este tipo de recursos. De certo modo, a introdução destes materiais influenciou a natureza das escolhas das crianças, sendo que, quando apresentados, estas preferiram brincar com os brinquedos existentes no kit, do que com os outros existentes nos espaços exteriores. Provavelmente o facto de ser novidade exerceu influência nas escolhas das crianças. De facto, a areia da praia e as conchas do mar eram elementos muito pouco disponíveis nos quatro espaços exteriores observados.

Constatou-se que nos espaços observados apesar de existirem oportunidades e recursos que permitem brincadeiras diversificadas e estimulantes para um bom desenvolvimento das crianças, observámos que os mesmos foram pouco explorados pelas crianças com PEA e com AGD nas suas brincadeiras e que foi necessária a intervenção da primeira autora do estudo, nomeadamente com a apresentação de um Kit (Caixa de areia e diversos brinquedos e utensílios), para motivar as crianças a realizar outras brincadeiras e promover a interação com os seus pares. Perante os nossos resultados, infere-se não ser suficiente existirem espaços exteriores com boa qualidade para promover um brincar criativo nestas crianças.

Quanto à relevância que mães e professoras de educação especial atribuem ao brincar na vida das crianças com PEA e com AGD, estas reconhecem ser uma atividade fundamental na vida destas crianças e de grande relevância para o seu desenvolvimento cognitivo e social e promoção do bem-estar. As mães de todas as crianças referem a necessidade que estas terem o adulto presente e a necessidade de os acompanharem nas suas brincadeiras. Também as docentes de educação especial referem a importância de o adulto ser um mediador e incentivar as crianças nas suas brincadeiras, visto as crianças com AGD e com PEA revelarem, uma maior dificuldade em se envolverem em brincadeiras de jogo simbólico.

Todos os entrevistados, nomeadamente as docentes de educação especial mostraram preocupação, interesse e disponibilidade para brincarem com as crianças, procurando criar momentos lúdicos, prazerosos e de bem-estar. Apesar, de um modo geral, estas mães entenderem que os seus filhos revelam dificuldade no jogo simbólico e grande imaturidade nas suas brincadeiras, todas consideram que o brincar ocupa um lugar primordial para que estas tenham um desenvolvimento saudável.

Relativamente às perceções das famílias e dos docentes de educação especial sobre as características das brincadeiras em que a criança com PEA e AGD se envolveram constatou-se que as suas perceções coincidem, de alguma forma, com os dados das observações, o que em nosso entender valida os resultados obtidos.

Considerações finais

Dada a relevância que o brincar assume na vida de qualquer criança, importa olhar a brincadeira como um agente de promoção do seu desenvolvimento global. Para tanto, é essencial existirem oportunidades para que todas as crianças possam brincar no espaço exterior, incluindo as que manifestam características funcionais distintas, como é o caso das crianças com PEA e com AGD. A existência de espaços exteriores de qualidade é fundamental, mas por si só não garante um brincar criativo nestas crianças, inferindo-se ser necessário intervenção e suporte do adulto.

Palavras-chave: Brincar no espaço exterior; Perturbação do Espectro do Autismo; Atraso Global do Desenvolvimento; Perceções; Educação Pré-escolar.

Referências bibliográficas

Adriano, T. V. M. (2019). *O impacto da presença dos educadores de infância no brincar de crianças com desenvolvimento atípico* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/12781>

Alderson, P. (2005). Designing ethical research with children. *Ethical research with children*, 27–36.

Alderson, P., & Morrow, V. (2020). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. Sage.

Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO–Exterior*. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/29220/3/GO-Exterior_RIA.pdf

Coutinho, C. P. (2022). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.

Graham, A. P., Powell, M. A., Anderson, D., Fitzgerald, R., & Taylor, N. (2013). *Ethical research involving children*. UNICEF Office of Research Innocenti.

Hamm, E. M., Mistrett, S. G., & Ruffino, A. G. (2005). Play outcomes and satisfaction with toys and technology of young children with special needs. *Journal of Special Education Technology*, 21(1), 29–35.

Monteiro, A. J. S. (2021). *Representações dos profissionais de educação sobre o seu papel no brincar em crianças com desenvolvimento atípico* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/14441>

Neto, C. (2021). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação-Direção-Geral da Educação.

Vieira, M. S. (2018). *O brincar de crianças em idade pré-escolar com perturbação de espectro do autismo* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/9529>

Pensar o futuro à saída da escolaridade obrigatória na voz de jovens com perturbação do desenvolvimento intelectual

Marcelina Souschek

Associação Pais 21 - Down Portugal

marcelinasouschek@pais21.pt

Isabel Madureira

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

isabelmo@eselx.ipl.pt

Resumo

A dissertação *Pensar o futuro à saída da escolaridade obrigatória na voz de jovens com perturbação do desenvolvimento intelectual* apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Educação Especial pretendeu conhecer i) os sonhos de quatro jovens com trissomia 21 à saída da escolaridade obrigatória; ii) a percepção dos pais sobre esses sonhos e iii) analisar o envolvimento da escola na preparação da concretização dos seus sonhos. Procurou-se sobretudo compreender que impacto os sonhos dos jovens têm no seu percurso de vida e de que forma os próprios jovens participam na construção do seu projeto de vida. O trabalho teve ainda como objetivo desenvolver um estudo que se insere no paradigma da investigação inclusiva e, nessa medida, foi fundamental compreender este paradigma de investigação, as condições necessárias para a sua realização e de que forma se promove a participação e autodeterminação das pessoas com deficiência.

Metodologicamente optou-se pela realização de um estudo de caso. Os dados foram recolhidos por entrevista semiestruturada, pela realização de grupo focal e pela aplicação de making action plans (MAPS). O estudo permitiu concluir que os jovens conhecem os seus sonhos e sabem identificá-los. Também os pais e professores conhecem e identificam os sonhos dos jovens. Os resultados demonstram ainda que os sonhos referidos por pais e professores são os mesmos que os próprios jovens identificam. O conhecimento dos sonhos por parte dos pais e professores pode influenciar as práticas e permitir a planificação do futuro, tendo em conta a concretização dos sonhos.

Definição do Problema

A saída da escola continua a ser um momento de grande tensão para os jovens com deficiência intelectual e suas famílias. Gilbert (2004) considera-a como um dos momentos de maior tensão, por ser uma altura em que é preciso tomar decisões relativamente ao futuro. Os jovens e as famílias são confrontados com a necessidade de fazer escolhas profissionais, de estudos ou simplesmente de organização de apoios na comunidade (Wehmeyer et al., 2013), que devem assentar em escolhas e gostos pessoais. Contudo, é sabido que as pessoas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) continuam a ter uma ínfima participação nas questões que as envolvem, ou seja, pouco ou nada decidem sobre questões importantes da sua vida (Gilbert, 2004; Pernia, 2008; Díaz & Rovira; 2014). Não obstante a existência de diversos normativos que ressalvam a

necessidade da sua participação, as decisões continuam a ser tomadas, maioritariamente, pelas famílias e por profissionais. Partindo destas reflexões, o estudo procurou saber: Quais são os sonhos dos jovens com PDI à saída da escolaridade obrigatória e que conhecimento têm os pais e os professores sobre esses sonhos quando planificam o futuro? Partindo da questão orientadora, a investigação quis conhecer: i) Os sonhos dos jovens com PDI à saída da escolaridade obrigatória; ii) A percepção das famílias sobre os sonhos dos filhos e o processo da concretização desses mesmos sonhos; iii) As práticas desenvolvidas pelas escolas no processo de concretização dos sonhos dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Face às questões apresentadas, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: i) Conhecer os sonhos dos jovens relativamente ao seu futuro; ii) Conhecer o envolvimento dos jovens na planificação do seu futuro; iii) Conhecer as percepções e atitudes dos pais face aos sonhos dos seus filhos; iv) Conhecer as expectativas dos pais relativas ao futuro dos seus filhos; v) Identificar o papel do professor de educação especial na promoção dos sonhos dos jovens; vi) Conhecer as medidas tomadas pela família e pela escola na concretização dos sonhos do jovem; vii) Saber se os sonhos são tidos em conta na planificação do futuro.

Fundamentação

A investigação inclusiva (II) parte do pressuposto que as pessoas devem ser envolvidas nas pesquisas que podem impactar as suas vidas. Embora a investigação qualitativa tenha trazido para a academia as opiniões das pessoas, as opiniões de pessoas com deficiência intelectual continua sub-representada, aquando da comparação entre a participação destas e o resto da população. A sua participação em estudos é muito residual (Lloyd et. al., 2016), tornando a II um imperativo ético. O respeito pelas pessoas, as suas vidas, o conhecimento dos seus problemas e o reconhecimento daquilo que pretendem têm de ser o ponto de partida para a investigação. (Walmsley & Johnson, 2003; Nind, 2017; Chalachanová et al., 2020). A necessidade de adaptações de linguagem e a nível da comunicação têm tornado este processo de participação moroso e difícil. Muitas investigações dependem de apoios financeiros delimitadas no tempo e as pessoas com PDI necessitam do seu tempo. O próprio investigador tem alguma dificuldade em considerar a pessoa com determinadas características uma mais valia para a sua investigação.

Metodologia

A recolha de dados efetuou-se em três fases: i) Entrevistas aos pais; ii) Entrevista aos professores de Educação Especial; e iii) Realização do Grupo Focal e Aplicação do MAPS. Aos pais e professores foi ainda aplicado um questionário sociodemográfico. Após obtenção dos Consentimento Informado, realizaram-se as entrevistas recorrendo a um guião pré-elaborado. Posteriormente foi realizado um GF, seguido de um MAPS. Todas as entrevistas realizadas foram transcritas e validadas.

O Grupo Focal (GF) também teve como base um guião, que foi filmado, transcrito, entregue e lido aos jovens e, por fim, validado por estes. O desenho inicial do estudo, programava a realização de entrevistas semiestruturadas também aos jovens. Contudo, a revisão da literatura revelou-as como desadequadas para jovens com PDI, tendo sido substituídas pela realização de um GF, método aconselhado para o público em questão (McEvoy & Keenan, 2014). As dificuldades de linguagem comuns em pessoas com PDI também são colmatadas com o GF. Evita o desconforto da pergunta direta e a sensação de se estar a ser posto à prova, numa situação de pergunta-resposta, muitas vezes associada à existência de uma resposta certa ou errada (McEvoy & Keenan, 2014). O GF permitiu o desenvolvimento de uma dinâmica, aumentando a participação e o envolvimento (Gates & Waight, 2007; McEvoy & Keenan, 2014). Adicionalmente, realizou-se também um MAPS a cada um dos jovens, permitindo ajudar a identificar as preferências, as experiências, as capacidades, as necessidades de apoio, os seus desejos e as suas capacidades de autodeterminação.

Consentimento Informado

A obtenção de um Consentimento Informado (CI) para a realização de um estudo científico é um procedimento ético indispensável (Lloyd et al., 2006; Bigby, 2013; Coons & Watson, 2013). No estudo foram desenvolvidos dois CI diferenciados, um para os pais e professores e o outro para os jovens, sendo este último aquele que representou o maior desafio. As dificuldades linguísticas inerentes à trissomia 21, a compreensão, por vezes, insuficiente sobre as consequências da tomada de decisão, obrigaram a uma reflexão profunda sobre o significado de acesso à informação. Os métodos usados e a sua validação foram questionados, para garantir um real e consciente consentimento dos participantes. Apesar dos receios iniciais, a participação dos jovens e a obtenção do seu CI foi um processo rico e de construção conjunta. Durante o processo, considerou-se pertinente a introdução do Talking Mats (TM), como reforço e controle de compreensão (Cameron & Matthews, 2017). Além da elaboração do CI, realizou-se um vídeo com todas as explicações relativas ao estudo e desenvolveu-se a brochura “Consentimento Informado: O que é?”. A brochura foi impressa e disponibilizada, estando disponível em formato digital (<https://indd.adobe.com/view/c7a39356-f472-47ed-88da-555ac05f93c1>).

Participantes

O estudo contou com a colaboração de treze participantes: i) quatro jovens com trissomia 21, uma rapariga e três rapazes entre os 19 e 22 anos, que concluíram o 12º ano em junho de 2022, em escolas da Área Metropolitana de Lisboa; ii) os respetivos pais, participaram três mães e dois pais e iii) as quatro PEE, num dos casos a coordenadora da Educação Especial. Verificou-se ao longo das entrevistas que os pais estavam informados e conscientes da situação de transição pós-escolar dos seus filhos e todos aspiravam uma continuidade do percurso de vida em comunidade. Apesar da sua procura, ainda não tinham encontrado a resposta adequada que desse continuidade ao percurso dos jovens.

Principais Resultados e Conclusões

Analisaram-se no total oito entrevistas e o GF com apoio do software ATLAS.ti 22. Das entrevistas realizadas aos pais e professores emergiram seis temas: a escola, os apoios, o futuro, os sonhos, as competências e dificuldades, e a perceção sobre a implementação do PIT. Da realização do GF e MAPS aos jovens identificaram-se quatro categorias: a escola, os sonhos, os futuros e os apoios. O segundo tema mais abordado pelos pais foram os sonhos dos seus filhos, demonstrando uma grande vontade que estes tenham ocupações enriquecedoras e que os satisfaçam. O tema futuro também pareceu ser uma preocupação relevante para os pais, já que uma das suas maiores preocupações naquele momento se prendia com a ocupação futura dos filhos. O Plano Individual de Transição (PIT) apenas foi referido numa tentativa de indicar propostas de melhoria para a sua implementação, demonstrando insatisfação no que diz respeito a esta medida. Relativamente aos apoios, referiram claramente a precariedade e falta de confiança nos apoios futuros e institucionais.

À semelhança dos pais, também os professores deram ênfase ao tema escola, seguido do tema futuro e apoios, demonstrando uma grande preocupação nos apoios comunitários. A escassa menção aos sonhos dos alunos foi inesperada, já que 50% das professoras desconheciam os sonhos dos seus alunos. O tema escola também predominou nas respostas dos jovens. A menor preocupação deste grupo foram os apoios, que podem ser justificados com a sua dificuldade em planificar a longo prazo. No que diz respeito aos sonhos e futuro os jovens demonstraram ideias claras sobre aquilo que pretendiam para a sua vida. O estudo permitiu ainda perceber que pais e professores conhecem os sonhos dos jovens. Este conhecimento podia permitir uma planificação de futuro centrada na pessoa. Os jovens que participaram nesta pesquisa, integraram em 2022 o projeto piloto de profissionalização da Associação Pais 21-Down Portugal.

Atualmente, três jovens têm o seu lugar de trabalho com contrato assinado em empresas de renome como a Lusíadas Saúde, Zara (Inditex) Gino's (Alsea), o quarto encontra-se ainda em situação de estágio (Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa) por características inerentes à sua personalidade. Continua a ser de extrema

importância um levantamento do percurso dos jovens com PDI que terminam a escolaridade obrigatória e o caminho que seguiram após a conclusão da escola para todos. É preciso compreender que a resposta de futuro para os jovens que passam pela escola inclusiva não pode ser a segregação. Encarar também o ensino superior como uma das possibilidades de continuidade, de evolução e de participação para estes alunos é imperativo no nosso país, que ainda resiste à sua presença nestes níveis de ensino.

Palavras-chave: investigação inclusiva, autonomia, autodeterminação, transição para a vida adulta, planificação centrada na pessoa

Referências

- Bigby, C., Frawley, P., & Ramcharan, P. (2013). Conceptualizing Inclusive Research with People with Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 27, 3-12.
- Cameron, L., & Matthews, R. (2017). More than pictures: developing an accessible resource. *Tizard Learning Disability Review*. 22 (2), 57-65 <https://doi.org/10.1108/TLDR-10-2016-002> .
- Chalachanová, A., Nind, M., Østby, M., Power, A., Tilley, L., Walmsley, J., Westergård, B.-E., Heia, T., Gerhardsen, A.M., Oterhals, O.M., & King, M., (2020). Building Relationships in Inclusive Research in Diverse Contexts. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 147–157. <http://doi.org/10.16993/sjdr.681>
- Coons, K., & Watson, S. (2013). Conducting Research with Individuals Who Have Intellectual Disabilities: Ethical and Practical Implications for Qualitative Research. *Journal of Developmental Disabilities Bulletin*, 19 (2), 14-24.
- Correia, R., & Santos, M. (2017). Investigação qualitativa e deficiência: o contributo de pessoas com deficiência intelectual acerca da qualidade de vida familiar. *Investigação Qualitativa em Saúde* 2, 1461-1469.
- Díaz, M.L. & Rovira, C.P. (2014). La voz de las personas con discapacidad intelectual en la investigación: hacia el desarrollo de investigaciones inclusivas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 7 (2), 84-97.
- Gates, B., & Waight, M. (2007). Reflections on conducting focus groups with people with learning disabilities: Theoretical and practical issues. *Journal of Research in Nursing*, 12 (2), 111–126.
- Gilbert, T. (2004). Involving people with learning disabilities in research: issues and possibilities. *Health and Social Care in the Community* 12(4), 298–308.
- Lloyd, V., Gatherer, A., & Kalsy, S. (2016). Conducting Qualitative Interview Research with People with Expressive Language Difficulties. *Qualitative Health Research* 16 (10), 1386-1404.
- McEvoy, S. & Keenan, E. (2013). Attitudes towards people with disabilities – what do people with intellectual disabilities have to say? *British Journal of Learning Disabilities*, 42 (3), 221–227.
- Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative Research* 17(3), 278–288.
- Pernia, S. (2008), LA “VOZ” de las personas con discapacidad intelectual en investigación: repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 377-398.
- Trad, L. (2014). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Revista Lusófona de Educação* 26, 175-190.
- Walmsley, J. & Johnson, K. (2003). Inclusive Research with People with Learning Disabilities: Past, Present and Future.
- Wehmeyer, L., Verdugo, M., & Vicente, E. (2013). Autodeterminación. In Schallock, R., Verdugo M. (Coord.). *Discapacidad y inclusión-Manual para la docência*. Amaru Ediciones.

Implementação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão: perceções de professores e famílias

Teresa Rodrigues

Agrupamento de Escolas de Sampaio - Sesimbra

te.novo.rodrigues@gmail.com

Isabel Madureira

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

isabelmo@eselx.ipl.pt

Resumo

O nosso país tem vindo a definir um conjunto de normativos legais facilitadores e promotores da inclusão, entre os quais o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Numa análise mais atenta ao decreto, ressaltam três pontos importantes a considerar: em primeiro lugar, o Estado português assume efetivamente uma orientação inclusiva, reforçando o direito de cada um dos alunos a uma educação de acordo “com as suas potencialidades, expectativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade.” (DGE, 2018, p.7).

O segundo aspeto a sublinhar prende-se com os novos conceitos que integram o decreto-lei, onde sobressaem os que se relacionam com as medidas de gestão curricular a desenvolver, como as Acomodações Curriculares, as Adaptações Curriculares Não Significativas e as Adaptações Curriculares Significativas. Refere-se ainda que cabe a cada escola a identificação das barreiras à aprendizagem com que os alunos se deparam, afirmando que “as opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no DUA e na abordagem multinível no acesso ao currículo”, estabelecendo um “continuum de respostas para todos os alunos”. (DGE, 2018, p.12)

Por último, e interligada à ideia anterior, o terceiro aspeto refere-se à aplicação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), que podem ser mobilizadas para qualquer aluno, ao longo do seu percurso escolar. Neste ponto destaca-se a Equipa Multidisciplinar de

Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), que tem um papel fundamental, quer na identificação das MSAI mais adequadas para cada aluno, quer para o acompanhamento e monitorização da eficácia das mesmas.

Ora a publicação deste normativo veio lançar um desafio enorme a todos os docentes dado que a dicotomia teoria/prática é sempre complexa, exigindo mudanças quer aos professores, quer à escola, sobretudo na operacionalização concreta das MSAI e das estratégias preconizadas, quer no referido decreto, quer nos conceitos subjacentes ao mesmo para a construção de uma escola inclusiva.

A escola inclusiva implica uma mudança no pensamento sobre o processo de ensino /aprendizagem. Segundo Florian, (2010), Florian & Black-Hawkins, (2010), Florian & Kershner (2009), citados por Madureira (2017), é uma mudança que implica deixar de se ensinar tudo de igual forma para todos, onde o “diferente” ou “adicional” era só para alguns, para um outro tipo de prática pedagógica, “caracterizado por aulas onde as oportunidades de aprendizagem são suficientemente acessíveis e colocadas à disposição de todos, para que todos sejam capazes de participar na vida da sala de aula”.

Assim, o tema deste estudo surge de uma grande preocupação pessoal e profissional sobre as dificuldades sentidas, vividas e refletidas entre pares perante o desafio comum de construir uma escola inclusiva, impondo-se uma análise mais aprofundada sobre o que pensam os professores titulares de turma do 1º Ciclo e os professores de educação especial sobre os critérios de seleção e a implementação das referidas medidas. Impõe-se também auscultar a opinião das famílias dos alunos a quem são implementadas as MSAI, no sentido de perceber se são ouvidas e se participam verdadeiramente na realização do relatório técnico-pedagógico.

Posto isto, o estudo efetuado insere-se na temática da inclusão, tendo como objetivo geral conhecer a opinião de professores e famílias acerca da implementação das MSAI inscritas no Decreto-Lei nº 54/2018 e, como objetivos específicos (i) identificar os critérios utilizados pelos professores para a seleção das MSAI, (ii) quais as suas perceções sobre a eficácia da implementação das MSAI, (iii) como avaliam essa eficácia; (iv) e perceber qual a participação das famílias na definição/ implementação das MSAI.

Perante tais objetivos, optou-se por realizar um estudo de caso instrumental e exploratório, que se insere no paradigma qualitativo, e vai incidir num agrupamento de escolas de Lisboa e Vale do Tejo, tendo como participantes três professores titulares turma do 1º ciclo, três professores de educação especial e três pais/mães de alunos com MSAI.

Como metodologia de recolha de dados, optou-se pela pesquisa e análise documental de fontes primárias e secundárias (Cohen & Manion, 1985) que engloba como fontes primárias: (i) a análise do DL n.º 54/2018 de 6 de julho; (ii) o levantamento e análise documental do número de alunos com MSAI no 1º ciclo; (iii) o levantamento e análise documental dos dados

referentes às problemáticas dos alunos com medidas seletivas e medidas adicionais; (iv) e levantamento e análise documental do tipo de MSAI aplicadas a estes alunos do 1º Ciclo. Optou-se ainda pela realização de entrevistas semiestruturadas aos nove participantes do mesmo Agrupamento de escolas para, além de recolher as perceções e opiniões dos professores e pais sobre as MSAI e a sua implementação, permitir também fazer a triangulação com os dados dos resultados recolhidos através da pesquisa e análise documental já referida. No que diz respeito aos professores, a amostra por conveniência teve como único critério de seleção serem titulares de turma do 1º ciclo e terem alunos com MSAI. Quanto aos professores de educação especial, o critério foi serem docentes com alunos no 1º ciclo. Relativamente aos pais, o critério de seleção implementado foi serem pais/mães de alunos com MSAI.

A metodologia revelou-se adequada, permitindo atingir os objetivos do estudo. Segundo os participantes, a implementação das MSAI facilita a inclusão, traz vantagens para os alunos, respeitando as suas capacidades e promovendo a sua autoestima e bem-estar. Salientaram que as barreiras à sua implementação decorrem sobretudo da falta de recursos humanos, resultante do número excessivo de alunos com MSAI em cada grupo/turma, tendo-se apurando na análise documental que cerca de um quarto dos alunos do 1º Ciclo beneficia de MSAI.

Apesar de todos os professores demonstrarem cuidado quanto à seleção, implementação e avaliação da eficácia das MSAI, os resultados desta investigação evidenciam dimensões lacunares que importa considerar: por um lado, a falta de formação de alguns docentes sobre a escola inclusiva e opções metodológicas que assentam nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), no sentido de reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem de todos os alunos; por outro, a necessidade de incrementar uma cultura de maior envolvimento dos pais, nomeadamente na informação, seleção e implementação das MSAI, enquanto direito reforçado no decreto citado.

Palavras-chave: Inclusão; Participação; Desenho Universal para a Aprendizagem; Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão;

Referências bibliográficas:

Cohen. L. & Manion, L. (1985), *Research methods in education* (2nd ed.). London, UK: Routledge.

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, *Diário da República*, 1ª série – Nº 129

Direção Geral da Educação (2018), *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011); *Exploring inclusive pedagogy*, British Educational Research Journal, v.37, n.5, (p.813-828).

Florian, L. & Linklater, H. (2010). *Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all*. Cambridge Journal of Education, 40(4), (pp.369-386)

Florian, L. & Kershner, R. (2009), *Inclusive Pedagogy*. In Daniels, H; Lauder, H. Porter, J. (Eds). *Knowledge, values and educational policy: A critical perspective*. London: Routledge (p.173-183)

Madureira, I. (2017) *Pedagogia inclusiva – Princípios e práticas*, II Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares (pp. 42-51)

A Inclusão de Alunos com Problemáticas Graves – Preocupações e Práticas de uma Equipa Multidisciplinar em Tempos de Pandemia

Pedro Miguel Carolino Rodrigues

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial

Resumo

Esta investigação decorre da elaboração da dissertação do Curso de Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Trata-se de um estudo sobre as práticas e preocupações da Equipa Multidisciplinar de uma instituição que se dedica ao apoio de alunos com problemáticas graves, durante um período fortemente condicionado pela pandemia do Covid-19. Foi formulada a seguinte pergunta de partida:

Quais as práticas e preocupações da equipa multidisciplinar do Instituto perante o confinamento decorrente da pandemia do COVID-19?

Partindo da questão inicial, foi definido o seguinte objetivo geral:

Refletir sobre as preocupações e práticas de uma equipa multidisciplinar que se dedica à promoção da inclusão de alunos com problemáticas graves durante o período de confinamento que ocorreu entre março e abril de 2020.

A opção pelo verbo “refletir” procura capitalizar a oportunidade de estarem reunidas condições ímpares, nomeadamente estarmos a realizar uma investigação sobre o funcionamento de uma equipa multidisciplinar que procurava promover a inclusão de alunos com problemáticas graves durante um período de confinamento devido à pandemia do COVID-19. A motivação para estudar o funcionamento desta Equipa Multidisciplinar em particular decorre da nossa prática profissional e da disponibilidade manifestada pela Instituição. Existe uma forte vontade de aprofundar a reflexão sobre o funcionamento das equipas multidisciplinares que atuam na área da Educação Inclusiva, procurando desta forma contribuir para a melhoria da intervenção realizada.

Na revisão de literatura realizada, existiu a preocupação de clarificar alguns conceitos considerados essenciais para o enquadramento desta temática, tais como o conceito de Educação Especial, de Educação Inclusiva, de Equipa Multidisciplinar e de Inclusão de alunos com problemáticas graves. O contexto pandémico e o seu impacto na educação, os princípios de alguns documentos internacionais e um breve enquadramento da legislação desta área, foram também aspetos abordados.

Os valores da Educação Inclusiva ganharam força e aceitação internacional, com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Assumiu-se a prioridade de promover a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino, reconhecendo o propósito de conseguir uma “Escola para Todos” e de promover a “Escola Inclusiva”. A Estratégia sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência para o período de 2021-2030 (Comissão Europeia, 2021), atualmente em vigor, reconhece que as pessoas com deficiência correm um risco mais elevado de pobreza ou exclusão social (28,4%) em comparação com as pessoas sem deficiência (18,4%). A atual estratégia pretende melhorar a vida das pessoas com deficiência durante a próxima década, tanto na UE como fora das suas fronteiras. Para que tal seja possível, todos devemos assumir essa missão como uma prioridade.

Em 6 julho de 2018 foi publicado em Portugal o Decreto-Lei 54/2018, com conceitos e princípios como o Desenho Universal para a Aprendizagem, a Abordagem Multinível no acesso ao currículo e a criação dos Centros de Apoio à Aprendizagem. Clarificaram-se também detalhes sobre o processo de constituição e funcionamento das equipas multidisciplinares em contexto escolar. Esta e outras alterações legislativas procuraram deixar claro que para o sistema educativo português a Educação Inclusiva é uma prioridade, abandonando-se a perspetiva anterior, mais focada nas problemáticas.

E quando não estamos dentro do sistema educativo?

Em Portugal, quando o nível de incapacidade de uma pessoa impede a vida independente, são as famílias que normalmente assumem a responsabilidade de assegurar os cuidados necessários. A sociedade civil criou algumas organizações com a missão de apoiar as famílias das pessoas com deficiências incapacitantes (Mesquita, 2001) e em 1989 o Decreto-Lei n.º 18/89 definiu o regime das atividades ocupacionais para as pessoas com deficiência grave, cujas capacidades não lhes permitiam o exercício de uma atividade produtiva. Posteriormente, o Despacho n.º 52/SESS/90 regulamentou a implantação, criação e funcionamento dos serviços e equipamentos que desenvolvem atividades de apoio ocupacional. Surgiram assim os Centros de Atividades Ocupacionais (CAO), que inicialmente tinham a missão de “ocupar” as pessoas com deficiência, perspetiva que foi evoluindo e incorporando os princípios de inclusão, reabilitação e capacitação. Com a Portaria n.º 70/2021, publicada a 26 de março, o Governo português procurou promover uma mudança no paradigma de intervenção desta área, criando uma resposta social para suceder e substituir os CAO, os Centros de Atividades e Capacitação para a Inclusão (CACI). Esta alteração legislativa reforça a perspetiva de que as atividades ocupacionais devem ser, sempre que possível, um meio de capacitação para a inclusão.

O propósito de desenvolver uma educação mais inclusiva tornou-se num objetivo da agenda política global (Parrilla Latas, 2011). Uma perspetiva (na qual nos revemos) defende que a Educação Inclusiva deve transcender o espaço escolar. Os órgãos de poder local (juntas de freguesia e câmaras municipais) devem trabalhar de forma concertada com as escolas, famílias e com todas as organizações locais que poderão ter um papel relevante nesta área (Parrilla Latas, 2011).

São ainda relevantes os conceitos de “deficiência” e “incapacidade”, pois continuam a ser centrais nos normativos legais portugueses e no acesso a apoios. Não ignoramos que alguns autores usam outras designações, até porque as terminologias vão mudando ao longo do tempo (Lobo Antunes et al., 2018). Optámos por utilizar o conceito de “alunos com problemáticas graves”, usado por Silva (2012) de uma forma semelhante ao conceito de “alunos com problemáticas de baixa incidência e alta intensidade” (Simeonsson, 1994, citado por Silva, 2012). Este autor refere-se aos alunos que eram referenciados para as Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita e para as Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, segundo os termos definidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008.

Com o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, surge a obrigatoriedade de criar uma equipa multidisciplinar que se dedica ao apoio da educação inclusiva, como se pode ler no ponto 1 do Artigo 12.º “Em cada escola é constituída uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva”.

Outro conceito que valorizámos foi o de “percursos inclusivos”, que começam muitas vezes no nascimento (ou quando surge a condição específica ou o diagnóstico) e que só terminam com a morte da pessoa (Franco,

2011). Numa perspetiva ecológica e holística, sublinha-se a importância do conjunto de influências do contexto e a sua complexidade (Pimentel, 1997; Bairrão, 1998; Bailey, 1998, citados por Madureira & Leite, 2003).

Por fim, destacamos a importância de estudar estes fenómenos durante o contexto pandémico, pois o estudo de situações passadas e presentes possibilita o planeamento prévio e uma melhor preparação para situações futuras (Duarte et al, 2022). Reconhecendo o impacto negativo da pandemia ao nível da saúde pública, na saúde mental, nos processos de socialização e na educação, recordamos que ao longo da história já fomos confrontados com diversos fenómenos que, de início, pareciam incontrolláveis (Strecht, 2020).

Foi realizada uma análise dos documentos disponibilizados pela organização, de forma a permitir a caracterização do contexto institucional. Os documentos considerados mais relevantes neste processo foram o Projeto Institucional e o Plano de Contingência, consultados através do site da instituição.

As quatro reuniões decorreram entre 30 de março e 29 de abril de 2020, tendo sido observadas e gravadas através de um registo de áudio, sendo posteriormente transcritas e analisadas.

O questionário utilizado no presente estudo foi elaborado com base na análise dos dados recolhidos nas reuniões, dando a possibilidade de cada elemento da equipa expressar individualmente a sua opinião em relação às preocupações e práticas que foram identificadas na análise de conteúdo. Recordamos que entre o momento das reuniões e a aplicação do questionário decorreu um determinado período, existindo a saída de alguns elementos e a entrada de novos colaboradores.

A análise de conteúdo é uma técnica considerada adequada para decifrar fenómenos comunicacionais, em estudos de natureza qualitativa, nomeadamente em estudos de caso (Costa & Souza, 2015, citados por Carvalho & Santos, 2020). No entanto, não ignoramos os possíveis problemas de ambiguidade e subjetividade inerentes ao processo (Fraenkel et al., 2012; Ghiglione & Matalon, 2001; Krippendorff, 2004; Lima, 2013, citados por Carvalho & Santos, 2020). Mas na perspetiva de Shaw (1999, citado por Coutinho, 2015), quem realiza um estudo de caso não procura generalizar, mas sim particularizar, ao estudar uma situação concreta para a partir dela construir teoria.

Conforme explicitado nos documentos institucionais, a instituição procura implementar um modelo educacional com uma visão holística e uma abordagem centrada na família, apoiada no funcionamento da equipa multidisciplinar, seguindo os valores Franciscanos e o exemplo da fundadora das Irmãs Franciscanas da Imaculada. O instituto recebe alunos da educação pré-escolar e do 1º ciclo que, por várias razões, não puderam ser incluídos no sistema de ensino regular, oferecendo respostas sociais complementares. O instituto parece ter vindo a afastar-se de uma abordagem segregacionista, encaminhando alunos para o ensino regular e recebendo alunos que foram expulsos ou de alguma forma rejeitados do percurso educativo regular, que estão em casa, em contextos hospitalares ou em outras respostas sociais. Parece-nos que a instituição tem vindo a especializar-se no apoio a alunos com problemáticas graves, procurando promover a sua inclusão no sistema educativo.

Na sequência da decisão do Governo de encerrar as atividades presenciais das escolas, o instituto reorganizou a atribuição de tarefas dos seus colaboradores, colocou em teletrabalho os funcionários com competências e funções compatíveis, reforçou o acompanhamento à distância dos alunos e das suas famílias e estabeleceu uma parceria com a junta de freguesia e com uma instituição social local. Com estas medidas, a direção da organização possibilitou a implementação de um programa de apoio alimentar de emergência e reforçou a sua capacidade de apoio personalizado à distância.

A análise das reuniões da Equipa Multidisciplinar permitiu a identificação de quatro categorias de preocupações/práticas: “Funcionamento interno”; “Reações emocionais”; “Apoios a alunos e suas famílias”; “Cooperação com outras instituições”. A análise conjunta das reuniões e do questionário permitiu-nos

concluir que as principais preocupações da Equipa se relacionaram com o seu “Funcionamento Interno” e com os “Apoios a alunos e suas famílias”. Concluímos que os membros da Equipa estavam preocupados com as dificuldades sociais com que as famílias dos seus alunos se confrontaram durante este período, privilegiando as práticas de apoio social, tendo as preocupações pedagógicas assumido um lugar secundário. Verificámos também que coexistem diferentes prioridades e visões na equipa, e que a prática desta Equipa Multidisciplinar parece caminhar para uma abordagem transdisciplinar, beneficiando do processo reflexivo dos seus elementos para melhorar a qualidade da intervenção (Carvalho et al, 2018).

Verificámos que a Equipa Multidisciplinar estudada procurou implementar os princípios previstos no Decreto-Lei 54/2018 ao mesmo tempo que se adaptava à vida em pandemia e ao impacto que esta teve no quotidiano da Instituição. A elaboração, implementação e atualização do Plano de Contingência, na nossa perspetiva, seguiu as diretrizes disponíveis na altura, indo ao encontro do esforço nacional de contenção do COVID-19, prevenindo o surgimento de um surto no Instituto durante o período analisado e criando as condições para um posterior período de retoma das atividades presenciais.

A Equipa Multidisciplinar procurou promover uma intervenção adequada às necessidades específicas do aluno e sua família, numa visão holística que não se limita à área educativa, privilegiando nesta fase a resposta a questões sociais, familiares e de saúde. Na nossa perspetiva, a Equipa funcionou como um espaço indutor de uma reflexão fluida e flexível, com a capacidade de se adaptar às situações complexas com que se foi confrontando, promovendo dentro das limitações da situação a dinamização de intervenções com os alunos e suas famílias. Não sendo o único espaço de tomada de decisão da organização, assumiu um caráter central nesse processo em alguns aspetos, facilitando a identificação de casos prioritários e de situações que necessitavam de uma intervenção mais personalizada.

A investigação termina reconhecendo as suas fragilidades e limitações, em função das opções metodológicas, das características do investigador e das condicionantes da situação. Ainda assim, destaca-se o propósito de se ter contribuído para melhorar a compreensão do funcionamento das equipas multidisciplinares que se dedicam ao apoio e promoção dos percursos inclusivos de alunos com problemáticas graves durante situações complexas, como a pandemia do COVID-19.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Equipa Multidisciplinar; Inclusão de alunos com problemáticas graves; Pandemia do COVID-19.

REFERÊNCIAS

- Carvalho, A. R., & Santos, C. (2020). A CENTRALIDADE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO ASSISTIDA POR WEBQDA NUM ESTUDO DE CASO COLETIVO: COMO AFERIR A PERCEÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS MENTORES PARTICIPANTES EM PROJETOS DE MENTORIA ENTRE PARES. *New Trends in Qualitative Research*, 239–255. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.239-255>
- Carvalho, L., Almeida, I. C., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P. C., Serrano, A., Brito, A. T., Lança, C., Pimentel, J. S., Pinto, A. I., Grande, C., Brandão, T., Franco, V. (2018). Práticas recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: um guia para profissionais (2ª ed.). Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce.
- Comissão Europeia (2021). União da Igualdade: Estratégia sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2021-2030. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social

Europeu e ao Comité das regiões Empty. EUR-Lex - 52021DC0101 - EN - EUR-Lex. (n.d.). Eur-Lex.europa.eu. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=COM:2021:101:FIN#PP4Contents>

- Coutinho, C. P. (2015). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Coimbra: Almedina.

- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. (n.d.). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>

- Duarte, R., Lopes, F., Alves, F., Aguiar, A., Monteiro, H., Pinto, M., Felgueiras, O. (2022) COVID-19 em Portugal – a estratégia. Braga: UMinho Editora.

- Franco, V. (2011) Capítulo VIII – A Inclusão começa em casa... .in D. Rodrigues Educação Inclusiva (157-170). Lisboa: Instituto Piaget.

- Lobo Antunes, N. e a equipa técnica do PIN (2018) Sentidos. Alfragide: Lua de Papel.

- Madureira, Isabel Pizarro e Leite, Teresa Santos (2003). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Universidade Aberta.

- Mesquita, M. H. (2001). Educação especial em Portugal no último quarto do século XX. Salamanca: US. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. 301 f. Tese de Doutoramento. <http://hdl.handle.net/10400.11/1506>

- Parrilla Latas, A. (2011) Capítulo I – O Desenvolvimento Local - um argumento para uma Educação mais Inclusiva. in D. Rodrigues Educação Inclusiva (pp. 17-28). Lisboa: Instituto Piaget.

- Silva, Francisco Vaz da (2012). A Inclusão de Alunos com Problemáticas Graves: revisão de dissertações e projetos de investigação realizados no âmbito do Mestrado em Educação Especial da ESELx. Da Investigação às Práticas, II (II). 3-17.

- Strecht, P. (2020). COVID-19: Uma Lição de Esperança no Futuro – Análise Psicossocial da Pandemia. Lisboa: Manufatura.

Legislação consultada:

- Decreto-Lei n.º 18/89 de 11 de janeiro. Diário da República n.º 9/1989 – Série I. Ministério do Emprego e da Segurança Social, Lisboa. <https://files.dre.pt/1s/1989/01/00900/01250127.pdf>

- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008 – Série I.

Ministério da Educação, Lisboa. <https://files.dre.pt/1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>

- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I.

Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

- Despacho n.º 52/SESS/90 de 16 de julho. Diário da República n.º 162/1990 – Série II. Secretário de Estado da Segurança Social-Ministério do Emprego e da Segurança Social, Lisboa.

https://www.seg-social.pt/documents/10152/21554/Desp_52_90/1b90a3a7-80c4-48ba-95c9-a992c2eb7465/1b90a3a7-80c4-48ba-95c9-a992c2eb7465

- Portaria n.º 70/2021 de 26 de março. Diário da República n.º 60/2021– Série I. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Lisboa. <https://files.dre.pt/1s/2021/03/06000/0002300040.pdf>



PAINEL DE COMUNICAÇÕES 5

Desenvolvimento de competências colaborativas no ensino e aprendizagem da História e Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Cláudia Pereira*, Maria João Hortas**, Alfredo Dias***

* Agrupamento de Escolas Miguel Torga, Amadora/Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa

**

Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa; Centro de Estudos Geográficos, IGOT-Universidade de Lisboa

**

Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa; Centro de Estudos Geográficos, IGOT-Universidade de Lisboa

*paiva.claudia5991@gmail.com

** mjhortas@eselx.ipl.pt

***adias@eselx.ipl.pt

Resumo

A presente comunicação tem por base o estudo realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, que decorreu em duas turmas do 5.º ano, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, com um total de 33 alunos com idades compreendidas entre 9 e 13 anos. O estudo sobre o desenvolvimento de competências colaborativas no ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal, emergiu (i) das características observadas nos grupos de alunos, em particular das relações pessoais que mantinham, evidenciando dificuldades em colaborar e interagir; e (ii) das dificuldades que revelavam ter na mobilização de competências ao nível do conhecimento, da leitura, da análise e da interpretação em História e Geografia de Portugal (HGP). O contexto observado suscitou a questão inicial que desencadeou a definição da problemática e objetivos investigativos do estudo: *De que modo o trabalho colaborativo permite o desenvolvimento de competências em História e Geografia?*

A investigação realizada objetivou responder a esta questão, recorrendo a diferentes situações de aprendizagem em HGP em que as atividades investigativas em pequeno grupo foram a estratégia fundamental para o desenvolvimento de competências colaborativas. O estudo, *Desenvolvimento de competências colaborativas no ensino e aprendizagem da História e Geografia*, organizou-se a partir da problemática: *O recurso ao trabalho investigativo no ensino e aprendizagem da HGP promove o desenvolvimento de competências colaborativas*, tendo como objetivos: (i) Analisar os momentos de ensino e aprendizagem que recorreram ao trabalho colaborativo; (ii) Analisar as aprendizagens de HGP realizadas a partir do trabalho investigativo; e (iii) Refletir sobre as competências colaborativas desenvolvidas a partir do trabalho investigativo.

O ensino e aprendizagem baseado em atividades investigativas tem a sua génese em teorias construtivistas e integra o aluno como sujeito ativo e crítico na construção da sua aprendizagem (Cachinho, 2000). Esta perspetiva impõe a mobilização de conhecimentos prévios para construção de novo conhecimento através da

interação entre os pares, valorização da autonomia e da aprendizagem através de experiências do dia-a-dia. Numa lógica de saber, saber-fazer e saber-ser, “os alunos são conduzidos no desenvolvimento de capacidades para compreender o mundo, explicar e atuar sobre ele de um modo consciente e criativo” (Dias & Hortas, 2015, p.193). Numa aproximação às dimensões da construção do conhecimento em História e Geografia os autores Dias e Hortas (2017) apresentam um conjunto de competências, comuns ao trabalho de investigação, numa perspetiva histórico-geográfica:

(a) problematizar, revelando a capacidade de formular uma questão de partida, evidenciando a sua atualidade e fundamentando a sua pertinência científica; (b) conceptualizar, construindo um edifício conceptual a partir do qual se permite delinear as linhas de análise do seu estudo; (c) recolher e tratar a informação, em documentos escritos ou na paisagem, num mapa histórico ou numa imagem, sistematizando, organizando os dados em que assenta a sua investigação empírica; (d) analisar, partindo do quadro conceptual definido; (e) comunicar, sintetizando os resultados alcançados e divulgando as conclusões possíveis, reconhecendo-as como sendo, sempre, provisórias (p. 193).

Assim, implementar atividades investigativas em sala de aula, como estratégia didática, promove o desenvolvimento de competências histórico-geográficas (CHG) como a problematização e investigação sobre a realidade, a recolha, análise e síntese de informação, e a procura de explicações e soluções para questões intrínsecas ao saber histórico-geográfico, pelo confronto de pontos de vista, reflexão crítica e comunicação (Dias & Hortas, 2017). O trabalho investigativo, como abordagem ao ensino e aprendizagem, “promove o desenvolvimento de competências utilizadas no trabalho colaborativo, o debate de ideias e análise de informação diversificada” (Rodrigues, 2010, p. 16), ao envolver os alunos em situações de trabalho de grupo, integrando a pesquisa, seleção e organização da informação e a apresentação/comunicação dos resultados. Por sua vez, o trabalho colaborativo apresenta-se como facilitador de aprendizagens, uma vez que é, de acordo com Roldão (2007), referida por Teixeira (2012), “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (p.47).

A investigação realizada caracteriza-se, metodologicamente, por se aproximar de uma Investigação-Ação, a metodologia de investigação preferencial em educação e que se relaciona e decorre da e na prática educativa. Para dar resposta aos objetivos delineados, enveredou-se pela realização de um estudo de natureza mista, tendo por base a recolha de informação de dados qualitativos e quantitativos. Os dados qualitativos foram recolhidos a partir das planificações do professor nas sessões de trabalho colaborativo, produções escritas dos alunos e “observação participante”, com a “recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” de aprendizagem (Aires, 2011, p.24). Por sua vez, os dados quantitativos foram recolhidos através das fichas de avaliação sumativa e respetivas grelhas de correção, grelhas de registo de observação do professor e de grelhas de autoavaliação dos alunos.

Relativamente ao primeiro objetivo – *Analisar os momentos de ensino e aprendizagem que recorrem ao trabalho colaborativo* – a partir das diferentes planificações foi possível compreender que as atividades realizadas pelos alunos tiveram como foco principal o trabalho colaborativo com o objetivo de os alunos alcançarem objetivos comuns de aprendizagem e desenvolverem competências. Estes momentos de ensino e aprendizagem possibilitaram aos alunos mobilizar conhecimentos prévios, explorar novos conhecimentos e conceitos, de modo a construir conhecimento de forma ativa e significativa. As atividades dinamizadas em pequenos grupos possibilitaram, também, (i) a promoção do respeito pelo outro, (ii) a comunicação e expressão de ideias e opiniões, (iii) a aceitação das ideias dos outros, e (iv) a interajuda e colaboração entre pares, ou seja, possibilitou que os alunos desenvolvessem competências colaborativas. Estas atividades integram o aluno como sujeito ativo e crítico na construção da sua aprendizagem através da (i) mobilização de conhecimentos prévios, (ii) construção de novos conhecimentos (Cachinho, 2000) e (iii) da interação entre os

pares. Simultaneamente, foi possível promover “o debate de ideias e análise de informação diversificada” (Rodrigues, 2010, p. 16), assim como, a seleção, organização e tratamento de informação de natureza diversa, a mobilização de conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações, a utilização do vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia (Dias & Hortas, 2017).

Sobre o objetivo – *Analisar as aprendizagens de HGP realizadas a partir do trabalho investigativo* – os resultados evidenciam que o recurso a atividades investigativas potenciou a análise e compreensão de conteúdos histórico-geográficos, nos diversos momentos, visíveis pelo sucesso dos alunos na maior parte dos objetivos específicos definidos para os conteúdos explorados. Foi potenciado também o desenvolvimento de CHG, evidenciando-se a competência selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa (iconográfica, tabelas/esquemas, escrita). No entanto, importa reconhecer que, embora positivas, as taxas de sucesso alcançadas ficaram aquém do que era esperado, tendo sido a taxa geral de sucesso das aprendizagens de 59,18% e a taxa de sucesso global das CHG de 57,19%. A competência mobilizar conhecimentos histórico-geográfico para analisar e problematizar novas situações apresentou uma taxa de sucesso mais baixa tendo para isso contribuído a baixa taxa de sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem e com medidas de diferenciação pedagógica (47,78%).

Os resultados alcançados podem justificar-se, possivelmente, por dois fatores: o primeiro remete para o número elevado de alunos identificados com dificuldades de aprendizagem, o segundo remete para o facto de as atividades investigativas não serem uma prática comum na sala de aula. Assim, importa sublinhar que, apesar das potencialidades das atividades investigativas para o desenvolvimento de CHG, não se pode deixar de referir que, para alguns alunos, a tarefa de mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações e mobilizar o vocabulário histórico-geográficos na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia, ainda representa uma dificuldade condicionando o seu processo de aprendizagem.

Por último, no que importa ao terceiro objetivo – *Refletir sobre as competências colaborativas desenvolvidas a partir do trabalho investigativo* – verifica-se que o desenvolvimento de atividades investigativas proporciona o desenvolvimento de competência colaborativas, pois ao potenciar a realização de trabalho em pequenos grupos, implica um trabalho articulado e refletido em conjunto, no qual os alunos, pela corresponsabilização, alcançam o seu objetivo comum (Teixeira, 2012). Para além disso, a integração da pesquisa, seleção, organização e tratamento de informação, promove a negociação, o debate, a argumentação e chegada a um consenso, os quais contribuem para o desenvolvimento de capacidades fundamentais, nomeadamente, saber escutar para interagir com adequação ao contexto e o trabalhar em grupo.

Relembrando a problemática que orientou o estudo realizado – *O recurso ao trabalho investigativo no ensino e aprendizagem da HGP promove o desenvolvimento de competências colaborativas* – é possível concluir que os diferentes momentos de ensino e aprendizagem em que os alunos foram envolvidos permitiram desenvolver competências colaborativas fundamentais para a formação de cidadãos democráticos, e, “histórica e geograficamente competentes” (Dias & Hortas, 2017, p. 289). Em continuidade, revela-se pertinente e importante, o proporcionar momentos de ensino e aprendizagem com recurso a atividades investigativas, em sala de aula, incentivando a colaboração entre os alunos, sendo esta uma abordagem que reforça a construção do conhecimento, a mobilização e comunicação de vocabulário específico de História e Geografia e o desenvolvimento das competências histórico-geográficas, em particular no que concerne à recolha, seleção e tratamento de informação em fontes com diversas linguagens.

Palavras-chave: *trabalho cooperativo, competências histórico geográficas, didática das ciências sociais, História e Geografia de Portugal, 2.º CEB*

Referências

- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Universidade Aberta
- Cachinho, H. (2000). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didática. *Inforgo* 15, 65–90. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/260593351>
- Dias, A. G., & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: Abordagens a partir da didática da História e Geografia. *Saber & Educar*, 20, 188-200
- Dias, A. G., & Hortas, M. J. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. *II Encontro Internacional de Formação Na Docência (INCTE): Livro de Atas*, 285–293
- Rodrigues, I. (2010). Olhar o ensino da História e da Geografia: um estudo de caso. Relatório de estágio. Mestrado em Ensino da História e Geografia no 3.º CEB. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga. Disponível em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15101/1/Isabel Maria Fernandes Rodrigues.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15101/1/Isabel_Maria_Fernandes_Rodrigues.pdf)
- Teixeira, M. (2012). Trabalho colaborativo e o desenvolvimento do professor de matemática. Trabalho de Projeto. Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Disponível em https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/3031/1/Trabalho_Projeto_MJTeixeira.pdf

As rubricas de avaliação como ferramenta de promoção de competências de autorregulação no processo de ensino- aprendizagem numa turma do 4.º ano

Inês da Costa Valente Simões Franco e Tiago Bruno Correia Tempera

Escola Superior de Educação de Lisboa

ines-franco2000@hotmail.com, tiagot@eselx.ipl.pt

Resumo

As rubricas de avaliação são um instrumento de avaliação que pode ser um excelente auxílio na realização da avaliação formativa, mas também da sumativa. Este instrumento de avaliação permite um feedback rápido aos discentes sobre o seu trabalho, de forma a dar-lhes autonomia para gerirem e trabalharem nas suas dificuldades sem estarem constantemente dependentes do professor (Fernandes, 2021).

A presente investigação foi desenvolvida numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo de Ensino Básico, com o intuito de dar a conhecer outros instrumentos de avaliação formativa, para além dos já existentes, bem como potencializar a autonomia que existia nos discentes de forma a diminuir as suas dificuldades individuais. Assim, o cenário existente levou à definição da seguinte questão de investigação: *De que forma as rubricas de avaliação podem promover competências de autorregulação no processo de ensino-aprendizagem numa turma de 4.º ano?*

Para dar resposta à questão de investigação construída foi fundamental atender às necessidades da turma, de modo que todo o processo investigativo fosse integrado no modelo de ensino-aprendizagem existente. Desta forma, foram definidos três objetivos específicos, nomeadamente (i) Analisar as estratégias/competências de autorregulação que existem na sala de aula; (ii) Identificar as rubricas que os alunos considerem importantes nas disciplinas de português e matemática; e, (iii) Compreender as influências que as rubricas têm na autorregulação do processo de ensino-aprendizagem.

Após a definição dos objetivos, tornou-se fulcral a procura de autores de referência nesta área, pois só assim seria possível desenvolver toda a investigação.

Sendo as rubricas um instrumento de avaliação formativa, é importante perceber a definição deste conceito.

Quando falamos de avaliação, falamos da necessidade que o ser humano tem de quantificar ou qualificar algo relacionado com a sua vida, seja no campo profissional, seja no campo pessoal (Neves & Ferreira, 2015). Assim, podemos perceber que “a avaliação está intimamente articulada com a actividade [sic] humana e, como tal, a sua história parece ser também bastante antiga” (Hadjji, 1989, citado por Silva & Lopes, 2015, p.11). Desta forma, e considerado autores como Neves e Ferreira (2015), avaliar consiste em recolher informação para que, a partir dessa recolha sejam formulados juízos e, posteriormente, tomadas decisões, sempre que estas sejam necessárias ou exigidas pelo contexto.

Sendo o conceito de avaliação tão extenso a diversas áreas, importa destaca a avaliação educacional, nomeadamente a avaliação formativa, tipo de avaliação utilizado durante o processo investigativo através da aplicação das rubricas de avaliação. Segundo Neves e Ferreira (2015) “a avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos. É antes o interrogar-se sobre um processo; é o refazer do caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado” (p.43). Desta forma, conclui-se que a avaliação formativa está integrada nas avaliações que são consideradas para as aprendizagens.

As rubricas de avaliação são uma técnica utilizada para avaliar os discentes, quer de forma formativa quer de forma sumativa, garantindo, no caso da avaliação formativa, uma regulação dos discentes sobre as suas aprendizagens (Fernandes, 2021).

Estas técnicas de avaliação são “esquemas explícitos para classificar produtos ou comportamentos, em categorias que variam ao longo de um contínuo” (Soares, s.d, citado por Biagiotti, 2005, p.2). Por outras palavras, as rubricas são ferramentas que permitem classificar comportamentos ou produtos, sendo compostas por diferentes níveis e critérios que apresentam uma tendência crescente (Biagiotti, 2005). Para Ludke (2003) citado por Biagiotti (2005) “as rubricas partem dos critérios estabelecidos especificamente para cada curso, programa ou tarefa a ser executada pelos alunos e estes eram avaliados em relação a esses critérios” (p.2). Outro autor como Marchetti (2020) afirma que as rubricas podem ser definidas como “(...) uma ferramenta de avaliação que define claramente as expectativas para o trabalho do discente enquanto padroniza e objetiva a função de correção do docente (...)” (p.16). Para além disso, o mesmo autor considera que as rubricas devem “(...) descrever quais desempenhos serão avaliados e especificar os critérios para avaliá-los.” (p.16), ou seja, uma ferramenta que contém um conjunto de critérios, definidos, *a priori*, e que são passíveis de serem observados pelo professor, mas acima de tudo identificados e reconhecidos pelos alunos. Segundo Alves (2004), este tipo de ferramentas fornece ao aluno “uma regulação da atividade (...) que permite tomar consciência das dificuldades com que se depara no seu percurso (...) a fim de reconhecer e de corrigir os erros” (p.61).

Tal como mencionado anteriormente, a avaliação formativa promove a autorregulação das aprendizagens (Pedrosa et al., s.d). Quando falamos de autorregulação falamos da capacidade individual que cada aluno tem de gerir as suas aprendizagens através da remediação dos erros. Ou seja, através das rubricas de avaliação, por exemplo, o discente num determinado momento consegue perceber se adquiriu as aprendizagens previstas pelo docente e, caso não tenha acontecido, identificar o que lhe falta para adquirir essas aprendizagens na totalidade. Zimmerman (1989) explica que a autorregulação:

In general, students can be described as self-regulated to the degree that they are metacognitively, motivationally, and behaviorally active participants in their own learning process. Such students personally initiate and direct their own efforts to acquire knowledge and skill rather than relying on teachers, parents, or other agents of instruction. To qualify specifically as self-regulated in my account, students* learning must involve the use of specified strategies to achieve academic goals on the basis of self-efficacy perceptions” (p.1).

No que concerne à metodologia praticada, e considerando os objetivos descritos anteriormente, o presente estudo tem um caráter qualitativo com um design de investigação sobre a prática, baseado nos princípios de uma investigação-ação. Relativamente às técnicas de recolha de dados, considera-se que se deu primazia à observação participante, à análise das produções dos discentes e à entrevista em grupo focal, permitindo assim a triangulação de todos os dados.

Tal como referido nos parágrafos anteriores, para a presente investigação foram definidos três grandes objetivos que acabaram por orientar todo o processo metodológico. A primeira etapa de recolha de dados procurou dar resposta ao 1.º objetivo, nomeadamente, *Analisar as estratégias/competências de autorregulação que existem na sala de aula*. A segunda etapa procurou dar resposta ao 2.º objetivo e, para isso, foi necessário definir as rubricas de avaliação com os participantes, bem como aplicá-las. Por último, e para dar resposta ao 3.º e último objetivo, foi fundamental perceber, junto dos participantes, o impacto que as rubricas de avaliação nos seus trabalhos, bem como no seu processo de ensino-aprendizagem.

A análise e interpretação dos resultados permitiu compreender a influência que as rubricas de avaliação podem ter na promoção de competências de autorregulação no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, nomeadamente nas produções textuais e resolução de problemas, contribuindo para uma melhoria do desempenho das produções dos alunos, do espírito crítico e da autonomia.

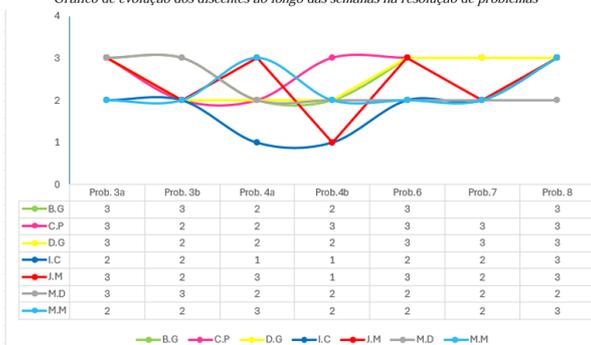
No que concerne ao primeiro objetivo específico, *Analisar as estratégias/competências de autorregulação que existem na sala de aula*, foi possível identificar que, antes da realização da investigação, as estratégias de autorregulação existentes eram muito reduzidas, bem como pouco diversificadas. Por outras palavras, antes de serem implementadas as rubricas de avaliação, os discentes, relativamente às suas aprendizagens, apenas tinham acesso a um feedback proveniente de autocolantes motivacionais ou então através da observação dos seus erros nas

questões-aula realizadas. Para além disto, foi identificado pelos discentes a ausência de momentos individuais para o aperfeiçoamento e melhoria das suas dificuldades, existindo apenas alguns momentos coletivos. Face às estratégias de autorregulação identificadas, concluiu-se que, apesar de os discentes terem algum conhecimento das suas dificuldades e aprendizagens e de as trabalharem em casa ou coletivamente dentro da sala de aula, sempre que possível, não existiam propriamente estratégias de autorregulação dentro da sala de aula, ou seja, estratégias que envolvessem os discentes durante o seu processo de aprendizagem e que lhes permitissem identificar de imediato os aspetos a melhorar em trabalhos futuros, bem como um tempo dedicado à prática dos mesmos de forma individual.

Relativamente ao segundo objetivo específico, *Identificar as rubricas que os alunos considerem importantes nas disciplinas de português e matemática*, a discussão inicial, em grande grupo, contribuiu em muito para identificar os domínios em que os discentes gostariam de ver aplicadas as rubricas de avaliação, dado que para esta investigação era fundamental existir uma participação direta de todos os discentes na identificação e criação das rubricas a utilizar. Desta maneira, e após todos os discentes darem o seu parecer ficou decidido que as rubricas de avaliação seriam implementadas nos domínios de produção textual e resolução de problemas, por serem domínios em que existiam dificuldades durante a realização, mas também na compreensão os descritores de desempenho para terem “um bom texto” e “um bom problema”.

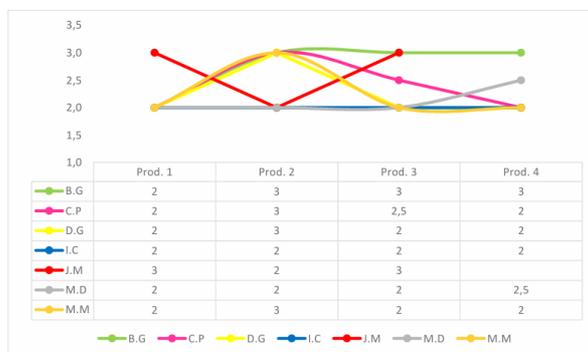
Por último, para o terceiro objetivo específico, *Compreender as influências que as rubricas têm na autorregulação do processo de ensino-aprendizagem* foi possível concluir que as rubricas influenciaram o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que através do reconhecimento dos aspetos a melhorar, os discentes conseguiram trabalhar nos mesmos e evoluir ao longo das semanas, quer para níveis distintos, quer dentro do mesmo nível. Os gráficos que se seguem mostram a evolução dos discentes tanto na resolução de problemas, como nas produções textuais ao longo das semanas.

Gráfico de evolução dos discentes ao longo das semanas na resolução de problemas



Nota. realizado pela autora

Gráfico de evolução dos discentes ao longo das semanas nas produções textuais



Nota. realizado pela autora

Desta forma, e considerando as conclusões retiradas para cada um dos objetivos específicos, é possível responder à questão de investigação *De que forma as rubricas de avaliação podem promover competências de autorregulação no processo de ensino-aprendizagem numa turma do 4.º ano?* afirmando que o uso de rubricas promoveu competências de autorregulação no processo de ensino-aprendizagem destes alunos, uma vez que proporcionou um conhecimento rápido e claro dos aspetos a melhorar nos trabalhos realizados dando espaço aos alunos para trabalharem as suas fragilidades de forma autónoma, sem estarem dependentes da professora.

Em suma, é possível afirmar que as rubricas de avaliação puderam efetivamente contribuir para a promoção de competências de autorregulação no processo de ensino aprendizagem destes alunos, através de um feedback rápido e bastante rico aos discentes, permitindo que os mesmos trabalhassem os aspetos em que apresentavam maiores dificuldades.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Rubricas de avaliação; Autorregulação; processo de ensino-aprendizagem; 1.º Ciclo do Ensino Básico

Referências:

Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspetiva integrada*. Porto Editora.

Biagiotti, L. (2005). Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações. *Congresso Internacional de Ensino à Distância (12)*. Consultado a 9 de abril de 2024 em <https://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/007tcf5.pdf>

Fernandes, D. (2021). *Rubricas de Avaliação. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. Consultado a 9 de abril de 2024.

Marcheti, A. (2020). Rubricas: um importante instrumento para a correção de desempenho discente. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 6 (16), 58-76.

Neves, A., & Ferreira, A. (2015). *Avaliar é preciso?. Guia prático de avaliação para p professores e formadores*.

Pedrosa, J., Leite, C., Rosa, M., Pinho, I., Vieira, C., & Marinho, P. (s.d). *Avaliação de Aprendizagens em Instituições Educativas*. Fundação Calouste Gulbenkian

Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto*. Pactor.

Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. Consultado a 9 de abril de 2024 em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o%20Ac%c3%a7%c3%a3o%20Metodologias.PDF>

A utilização de metodologias ativas na promoção do desenvolvimento das competências sociais e da motivação em alunos do 2.ºCEB

Maria Madalena Guerra*, Maria João Silva** e Margarida Rodrigues***

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, CI&DEI

Mariamadalenaguerra99@gmail.com* mjsilva@eselx.ipl.pt** margaridar@eselx.ipl.pt***

Resumo

Palavras-chave: Metodologias ativas de aprendizagem; Competências Sociais; Motivação; Matemática e Ciências Naturais; 2.ºCiclo

Introdução

Para promover uma educação de qualidade para todos, torna-se fulcral abordar e refletir sobre a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação e a criatividade (Monteiro et al., 2017). Também o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) defende que cabe ao docente criar as condições de adaptabilidade e estabilidade que visem a compreensão, a valorização do saber e dos valores fundamentais à dignidade humana, capazes de tornar o aluno, num cidadão “livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia” (p.15). Por isso, importa utilizar metodologias ativas e inovadoras, capazes de fomentar nos discentes o gosto pela escola e pela aprendizagem (Ramos, 2019).

A presente comunicação incide sobre um estudo realizado ao longo do ano letivo de 2023/2024, no âmbito da “Prática de Ensino Supervisionada II” do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. A investigação centrou-se na prática de intervenção numa turma de 6.º ano do 2.ºCEB, em que foi detetada, para além de uma carência ao nível das competências sociais, uma desmotivação geral dos alunos para com as disciplinas de Matemática e Ciências Naturais. Neste contexto, foi colocada a seguinte questão de investigação: De que forma é que a utilização de metodologias ativas pode promover o desenvolvimento das competências sociais e a motivação dos alunos, nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais?

Enquadramento teórico

As metodologias ativas de aprendizagem surgem como uma proposta alternativa às metodologias de ensino centradas no professor, rompendo com o ensino tradicional e passando o aluno para uma postura ativa no seu processo de aprendizagem (Paiva et al., 2016). Através das metodologias ativas, os docentes procuram proporcionar experiências de aprendizagem significativas. Ademais, este tipo de metodologias promove nos alunos diferentes competências e coloca o professor num papel de mediador e facilitador das aprendizagens e do currículo, sendo responsável por selecionar as estratégias mais adequadas aos objetivos propostos (Gonçalves, 2021)

Neste estudo, reconhece-se, com Santos et al. (2023), que a escola é um espaço de socialização crucial no desenvolvimento pessoal e interpessoal das crianças, uma vez que as mesmas interagem com os colegas, partilham experiências e aprendem a viver em sociedade. Relativamente ao papel do Professor, no desenvolvimento destas competências, Webster-Stratton (2018) assume como essencial a construção de uma relação positiva, com os alunos, com base na confiança, compreensão e atenção, tornando-se fulcral que o mesmo conheça as crianças enquanto indivíduos e mostre interesse por aquilo que as fascina.

A motivação assume um papel central no processo de aprendizagem dos alunos, enquanto impulsionadora para agir, persistir e serem bem-sucedidos (Veríssimo, 2013). A promoção da motivação é essencial nas diversas disciplinas, mas especialmente em áreas desafiantes como Matemática e Ciências Naturais. Assim, é fulcral criar um ambiente estimulante, e oferecer, aos alunos, ferramentas e estratégias passíveis de ser utilizadas, ao longo do seu percurso académico, promovendo assim a motivação extrínseca e intrínseca.

Metodologia

O contexto educativo em que foi realizada a presente investigação situa-se no distrito de Lisboa. A turma em questão pertencia ao 6.º ano de escolaridade, constituída por 23 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa com características de um estudo de caso e de uma investigação ação. A recolha de dados foi realizada através da observação direta e participante, mediante o registo nas notas de campo e nas grelhas de observação, o inquérito por entrevista e por questionário e ainda as gravações de áudio resultantes de conversas informais entre os alunos e a investigadora.

Para a avaliação do impacto das diferentes metodologias, foram analisadas as aulas que se consideram mais relevantes na promoção das competências sociais e na promoção da motivação nos alunos. Foram analisadas três aulas, cada uma referente a uma metodologia diferente: uma aula com base na aprendizagem por simulação, na qual os alunos trabalharam de forma cooperativa e colaborativa; uma aula com base no ensino exploratório, que envolveu o trabalho a pares; e uma aula com base no trabalho por estações.

A técnica de análise dos dados privilegiada foi a análise de conteúdo. As notas de campo recolhidas, assim como o questionário implementado, a entrevista e conversas informais realizadas e gravadas em áudio, constituíram-se como o *corpus* do material para a análise de conteúdo realizada.

Resultados

i) Aprendizagem por simulação e trabalho cooperativo

A presente tarefa foi implementada numa aula de Ciências Naturais com o intuito de abordar as doenças respiratórias. Na implementação desta metodologia, os alunos demonstraram inicialmente algum receio em relação à tarefa. Apesar disso, a grande maioria dos alunos participou, trabalhou de forma autónoma e cooperou com os colegas de grupo, contribuindo assim para as suas aprendizagens (Tabela 1).

Tabela I - Dados registados na Grelha de Observação de Competências – Atividade Congresso Pneumologistas

Competências	Total de alunos = 23	
	Nº de alunos que revelaram essas competências	Percentagem %
Interesse	19	82,6
Participação	16	69,6
Autonomia	14	60,9
Colaboração	19	82,6

Apesar dos grupos terem sido escolhidos de forma aleatória, o facto de ser uma dinâmica fora da rotina e de lhes ter sido dada a oportunidade de colaborar e cooperar com os colegas, facilitou e beneficiou a concretização da tarefa, contribuindo assim para a motivação extrínseca e entusiasmo dos mesmos. Ao longo

de toda a tarefa, as diferentes situações observadas e registadas ilustraram as potencialidades destas estratégias, na promoção das competências sociais dos alunos e sua motivação.

ii) Ensino exploratório e trabalho a pares

Esta metodologia teve como objetivo introduzir o tema de organização de dados na disciplina de Matemática. Ao nível das competências sociais, esta atividade permitiu a avaliação das diferenças de comportamento dos alunos no trabalho em pequeno grupo e no trabalho a pares, uma vez que, até então, os alunos apenas tinham trabalhado em pequeno grupo. Destacam-se as competências de participação e colaboração, também evidenciadas nas notas de campo, através de momentos de discussão de ideias entre alunos. As notas de campo revelaram que a interação entre colegas e o trabalho a pares contribuíram para a motivação extrínseca dos alunos, revelando, assim, um gosto pela troca e discussão de ideias.

iii) Aprendizagem por estações

Na implementação desta metodologia, os dados recolhidos (Tabela 2) revelam melhorias ao nível das competências de participação dos alunos. No entanto, o facto de serem os alunos a escolher o seu grupo de trabalho e também de os grupos terem um maior número de elementos, em comparação às restantes aulas com trabalho de grupo, pode ter influenciado negativamente a autonomia e colaboração entre colegas, levando a que os alunos estivessem mais distraídos e dispersos.

Tabela 2 - Dados registados na Grelha de Observação de Competências – Atividade Estações do Sangue

Competências	Total de alunos = 22	
	Nº de alunos que revelaram essas competências	Percentagem %
Interesse	17	77,3
Participação	18	81,8
Autonomia	13	59,1
Colaboração	16	72,7

No que concerne à motivação, para além de se tratar de um trabalho de grupo, muito apreciado pelos alunos, a possibilidade de manusear e observar uma amostra de sangue através do microscópio revelou-se um fator determinante na motivação dos alunos. A motivação dos alunos foi revelada na cooperação, e até colaboração, sendo que nas estações foram observadas várias interações entre colegas que revelaram a troca de ideias e de conhecimentos, para a resolução dos desafios propostos. Foi também possível observar alunos a oferecer auxílio aos colegas com dificuldade na compreensão dos conteúdos.

iv) Análise do questionário e da entrevista semiestruturada

Os resultados obtidos através das respostas dos alunos e ilustrados nas Figuras 1 e 2, permitem aferir que a maioria dos alunos prefere trabalhar em grupo, indicando um apreço e uma valorização da colaboração e interação social em sala de aula.

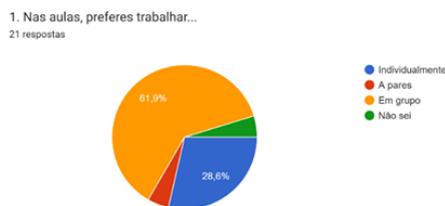


Figura 1 - Resultados obtidos na pergunta 1 do questionário implementado aos alunos

As respostas à pergunta sobre as estratégias de ensino/aprendizagem (Figura 2) demonstram que os alunos preferem atividades de grupo, trabalhar por estações e utilizar as tecnologias, o que revela que tanto o trabalho cooperativo, como a aprendizagem por estações e o recurso às tecnologias se constituem como formas e metodologias de trabalho apreciadas pelos alunos e, por isso, promotoras da motivação extrínseca.

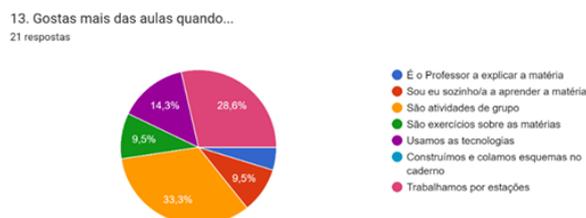


Figura 2 - Resultados obtidos na pergunta 13 do questionário administrado aos alunos

Em concordância, a análise de conteúdo das respostas da Orientadora Cooperante (OC), realizada após transcrição da entrevista à mesma, permitiu concluir que a docente constatou mudanças ao nível do desenvolvimento das competências sociais e da motivação dos alunos, com a implementação de metodologias ativas. As atividades em pequenos grupos foram caracterizadas como eficazes na promoção do trabalho cooperativo e no desenvolvimento de empatia dos alunos. A OC aponta o aumento da motivação e a melhoria das competências de comunicação e entreajuda como os principais benefícios das metodologias ativas.

Conclusão

No que se refere à questão geradora da investigação - “De que forma é que a utilização de metodologias ativas pode promover o desenvolvimento das competências sociais e a motivação dos alunos nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais?”, é possível concluir que a utilização deste tipo de metodologias, no presente estudo, promoveu e influenciou, de forma positiva, o desenvolvimento das mesmas. Assim, pelo trabalho cooperativo, exploração, colaboração e o envolvimento, os alunos desenvolveram competências, nomeadamente relativas à autonomia, responsabilidade e comunicação, e atribuíram outro significado às suas aprendizagens, encarando-as como mais relevantes e motivadoras.

Bibliografia

Gonçalves, H. I. F. (2021). Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino da Geografia [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio.aberto.up.pt/bitstream/10216/135846/2/490240.pdf>

Martins, G. O. (Coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. 90 da T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade Obrigatória. Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Monteiro, R. (Coord.), Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. V., Santos, S. A., & Macedo, E. (setembro de 2017). Estratégia nacional de educação para a cidadania. Direção-Geral da Educação. https://www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2017/09/Estrat%C3%A9gia_Cidadania_Original.pdf

Paiva, M. R. F., Parente, J. R. F., Brandão, I. R., & Queiroz, A. H. B. (2016). Metodologias Ativas de Aprendizagem: Revisão integrativa. *SANARE*, 15(2), 145-153.

Ramos, V. A. B. (2019). A motivação e o sucesso escolar. *Psicologia.pt*. pp. 1-9. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1363.pdf>

Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In Machafo, J. & Alves, J. M. J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. *Motivar os alunos, motivar os professores- Faces de uma mesma moeda.PDF (ucp.pt)*

Webster-Stratton, C. (2018). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. (2.ª ed.), Psiquibrios Edições.

Flexibilidade Curricular e Património: pontos de convergência para a aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico

Ana Joaquim¹ e Nuno Martins Ferreira²

¹ Colégio O Pelicano; ² Escola Superior de Educação de Lisboa

¹ anarcj@gmail.com; ² nunoferreira@eselx.ipl.pt

Enquadramento teórico

No presente estudo, aplicado a uma turma de 3.º ano e a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) de uma instituição privada, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, pretende-se compreender de que forma a flexibilidade curricular, aliada aos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) e usando o património como recurso, promove a aprendizagem dos alunos de um contexto de 1.º CEB.

A Flexibilidade Curricular é cada vez mais uma realidade nas escolas e surge como uma resposta às necessidades da sociedade, cada vez mais heterogénea e multicultural, e à consequente necessidade de adaptação do currículo a essas necessidades, permitindo uma “[...] clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem.” (Roldão, 1999, p. 54). Já os DAC são definidos como “[...] áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade.” (artigo 3.º, alínea e) do Decreto-Lei n.º 55/2018).

A educação deve, cada vez mais, permitir às crianças desenvolverem um conjunto de competências e que as levem a “[...] interpretar os fenómenos políticos, económicos, sociais e culturais que se registam nos diferentes tempos e espaços” (Hortas & Dias, 2017, p. 285), que contribuem para caracterizar uma determinada sociedade. A forma como a sociedade vive e experiencia esses fenómenos prende-se com a sua matriz de valores que, por sua vez, irá influenciar também a construção do currículo de uma determinada sociedade (Ferreira et al., 2011). A esta matriz de valores pode dar-se o nome de património, que é definido por Palacios e Giménez (2016) como o resultado “[...] de la construcción convivencial y ciudadana de grupos humanos, que son a su vez complejos y heterogéneos y que se desplazan de unos lugares a otros llevando consigo sus propios legados culturales, sociales e identitários” (p. 90).

Por isso, cabe ao professor interligar a vida do aluno, o seu meio e tudo o que ele representa, proporcionando

[...] recursos e atividades desafiadoras das concepções prévias dos alunos; – selecionar conteúdos relacionados com a história local, introduzindo de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem do património [...]; – usar fontes patrimoniais de forma a desenvolver a compreensão dos conceitos históricos pelos alunos e a interpretação dos contributos culturais, sociais e económicos de diversos grupos nas suas comunidades.” (Pinto, 2017, p. 211).

O Estudo

O estudo partiu de um DAC que articulava as áreas de Artes Visuais, de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e de Matemática e tinha como foco as simetrias. A preparação deste DAC levantou questões

quanto à sua aplicação: Será que estas dinâmicas promovem a aprendizagem? De que forma esta gestão de conteúdos de e áreas curriculares concorre para a aprendizagem? A articulação promove uma aprendizagem mais significativa? O uso do património e meio local promove aprendizagem? Será que os alunos conseguem ver as potencialidades de um elemento do património, no dia-a-dia, com estas dinâmicas? Ferreira et al. (2011) colocam uma questão pertinente, que se enquadra noutras suprarreferidas: de que forma pode o currículo adaptar-se à constante, e necessária, “[...] adequação à diversidade cultural, social e pessoal, própria das diferentes histórias e geografias culturais que hoje se cruzam no espaço escolar, tornando a aprendizagem mais significativa e, simultaneamente, facilitando o acesso a saberes mais universais e valorizados socialmente?” (p. 501).

Assim, emergiu a problemática deste estudo: *De que forma a flexibilidade curricular, a partir dos Domínios de Autonomia Curricular e do património, influencia a aprendizagem dos alunos do 1.º CEB?* O estudo pretende relacionar estes quatro conceitos - flexibilidade curricular, DAC, património e aprendizagem – por diferentes motivos: o facto da flexibilidade curricular ser uma estratégia considerada pela autora como central na educação do século XXI, que pode conduzir à multidisciplinaridade e ser aplicada a partir de um DAC; o património como ligação entre a flexibilidade curricular e o DAC, e por se reconhecer a sua importância na sociedade e na identidade de um povo, bem como a possibilidade didática que acarreta para o ensino e aprendizagem dos alunos; por último, o da aprendizagem, por ser aquilo que os alunos levam consigo para a vida.

Partindo desta problemática, definiu-se um objetivo geral: Compreender o contributo da articulação entre flexibilidade curricular e património para a aprendizagem num contexto de sala de aula do 1.º CEB. Com este, pretende-se compreender de que forma esta articulação promove a aquisição ou desenvolvimento de aprendizagens significativas nos alunos. A partir da problemática e do objetivo geral do estudo, surgiram os seguintes objetivos específicos: (i) identificar a importância da flexibilidade na aprendizagem dos alunos, na perspetiva dos alunos; (ii) identificar a importância da flexibilidade na aprendizagem dos alunos, na perspetiva dos docentes/agentes educativos; (iii) identificar aprendizagens significativas nos alunos, a partir de atividades de FC e com recurso ao património.

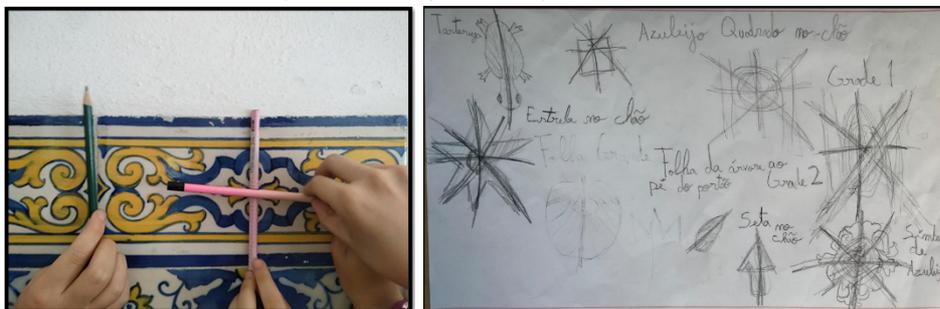
Metodologia

O presente estudo tem um carácter qualitativo e partiu da análise documental das produções dos alunos, obtidas através da dinamização de atividades pela autora do estudo, tendo em conta a problemática. Foi aplicado um inquérito, sob a forma de questionário, aos doze professores de 1.º CEB da instituição cooperante e aos sete professores coadjuvantes, com o intuito de recolher dados sobre a opinião dos docentes sobre a Flexibilidade Curricular, os DAC e a influência que estes têm, ou podem ter, na aprendizagem dos alunos. As respostas a este inquérito, bem como do inquérito realizado aos alunos no final da implementação, foram analisadas segundo uma análise de conteúdo simplificada.

Resultados

Uma das atividades dinamizadas – *Caça às simetrias* – pretendia que os alunos identificassem e classificassem simetrias no meio local (Figura 1A), comunicando com os colegas sempre que julgassem encontrar uma simetria, registando-a numa folha sob a forma de desenho (Figura 1B). O estabelecimento de conexões entre os conteúdos matemáticos, as diferentes áreas do conhecimento e situações de contextos reais “[...] possibilitam que os conhecimentos matemáticos sejam usados para compreender, modelar e atuar em várias áreas ou disciplinas.” (Canavarro et al., 2021, p. 4).

Figura 1A - Simetrias encontradas pelos alunos. Figura 1B –Registo das simetrias sob a forma de desenho.



Outra das atividades dinamizadas – *Bilhete de identidade – monumento* – requeria a análise de textos informativos, no caso sobre monumentos portugueses, cuja informação deveria ser sintetizada num bilhete de identidade desse monumento, indicando o seu nome, a data de construção e características. O bilhete continha também uma área onde deveriam desenhar o monumento selecionado. Verificou-se que a escolha do monumento teve por base um de dois motivos: tamanho do texto a analisar e o aspeto do monumento em si.

Figura 2 – Registo fotográfico de exemplos de bilhetes de identidade de museus preenchidos pelos alunos.



Outra atividade dinamizada – *Brainstorming – Património* – tinha como objetivo sistematizar alguns conceitos que tinham sido trabalhados até aquele momento e a identificação das diferentes representações de património. A atividade foi iniciada com a escrita da palavra “património” no centro de uma cartolina, criando-se em conjunto uma teia das ideias referidas pelos alunos. As primeiras palavras que os alunos associaram ao conceito de “património” foram: *lendas, monumentos, água, vida, coisas importantes, comida, passado, coisas da história de Portugal, sacramentos, festas, celebrações, animais e plantas*. Ainda, os alunos referiram que família poderia ser uma representação de património pelos *valores, emoções, sentimentos*. e *costumes*, que passam para as gerações seguintes. Concluíram também que *peçoas* seriam os veículos através dos quais estas características poderiam ser transmitidas ao longo dos tempos.

Tendo em conta as atividades apresentadas e o *feedback* dado pelos alunos no inquérito final, o recurso à arte foi visto pelos alunos como positivo, tendo alguns referido no inquérito final: *“Sim, foi importante porque aprendemos de formas divertidas”, “Sim, porque tínhamos de fazer arte, descobrir e criar”, “Adoro estas atividades porque acho que as atividades me ajudaram a entender a matéria”*.

Conclusões

De acordo com as respostas dos alunos ao inquérito final, as palavras mais usadas para descrever as atividades foram: *divertida, criativa e trabalho de equipa*. Pode-se inferir que os alunos preferem aprender de forma divertida e que gostaram das atividades por isso mesmo. Este *feedback* dos alunos quanto à criatividade e recurso à arte, como meio de aprendizagem de conteúdos, concorre para dois dos objetivos do presente estudo: *“Conhecer a importância da flexibilidade na aprendizagem dos alunos, na perspetiva dos alunos”* e *“Identificar aprendizagens significativas nos alunos, a partir de atividades de FC e com recurso ao património”*. Pode-se assim deduzir que os alunos reconhecem que a articulação entre diferentes áreas curriculares os ajuda na sua aprendizagem, facilitando a compreensão e a mobilização dos conteúdos. Quanto ao objetivo *“Conhecer a importância da flexibilidade na aprendizagem dos alunos, na perspetiva dos alunos”*, este também foi conseguido na sua totalidade. Os alunos não foram questionados diretamente sobre esta articulação, contudo, é curioso que alguns acabaram por referi-la nos questionários, ao dizerem que aprender com arte ajuda a compreender as “coisas”.

A interpretação dos questionários dos professores concorreu apenas para a análise dos dados quanto ao seguinte objetivo do estudo: *“Conhecer a importância da flexibilidade na aprendizagem dos alunos, na perspetiva dos docentes/agentes educativos.”*, pois o inquérito não incluía o centro do estudo – o património. Mesmo assim, foi possível perceber que os professores consideram que a flexibilidade e a articulação curricular são bons promotores das aprendizagens nos alunos.

Infelizmente o estudo ficou aquém do expectável quanto ao uso do património como ferramenta a favor do DAC e da flexibilidade curricular, o que comprometeu a recolha de dados para este estudo, não se cumprindo assim o objetivo *“Identificar aprendizagens significativas nos alunos, a partir de atividades de FC e com recurso ao património”*.

O estudo sofreu alguns constrangimentos, como a mudança de professora cooperante no decurso do estágio, a realização de atividades escolares “obrigatórias” e que retiravam tempo de aplicação do estudo, os conteúdos a lecionar e o facto de apenas três professores terem respondido ao inquérito. No entanto, foi possível tecer conclusões dos resultados obtidos.

Palavras-chave: Flexibilidade Curricular; Património; Domínios de Autonomia Curricular; Interdisciplinaridade; 1º CEB.

Referências

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª Série — N.º 129. Consultado em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>.

Canavarro, A. P. (Coord.), Mestre, C., Gomes, D., Santos, E., Santos, L., Brunheira, L., Vicente, M., Gouveia, M. J., Correia, P., Marques, P. M. & Espadeiro, R. G. (2021). *Aprendizagens Essenciais - Matemática - 3.º Ano*. Consultado em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf

Ferreira, N., Martins, C., Hortas, M. J. & Dias, A. (2011). Do património local ao currículo nacional: análise de projetos no âmbito das metodologias de ensino de história e geografia para o 1.º e 2.º CEB. In *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade* (pp. 499-512). CIED - Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em: <http://hdl.handle.net/10400.21/1739>

- Palacios, L. L. & Giménez, J. E. (2016). Identidad, valores cívicos y participación ciudadana en la didáctica del patrimonio. Aprendizaje y enseñanza. In S. M. Pucho, A. Escribano-Miralles & J. Díaz-Serranoa (eds.). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. (pp. 89-100). Universidad de Murcia.
- Pinto, H. (2017). A interculturalidade em Educação Patrimonial: desafios e contributos para o ensino de História. *Educar em Revista*, (63), 205-220. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.48650>
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.



PAINEL DE COMUNICAÇÕES 6

Explorando sequências de crescimento: Um estudo no 6.º ano

Rita Costa

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa

rita.rc.cr@gmail.com

Margarida Rodrigues

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, CI&DEI

margaridar@eselx.ipl.pt

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o estudo realizado no ano letivo de 2022-2023, no contexto da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Esta prática decorreu numa turma de 6.º ano, do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), entre 3 de fevereiro de 2023 e 1 de março de 2023.

A investigação realizada teve como objetivo analisar o pensamento algébrico dos alunos, na progressão do uso de estratégias em tarefas de exploração de sequências de crescimento numéricas e figurativas. Tendo em consideração o objetivo geral deste estudo, foram então formuladas três questões orientadoras: i) Quais as estratégias utilizadas pelos alunos nas sequências figurativas de crescimento?; ii) Quais as estratégias utilizadas pelos alunos nas sequências numéricas de crescimento?; e iii) De que forma evoluem as estratégias utilizadas pelos alunos em relação ao tipo de sequência?.

De forma a desenvolver o estudo, tornou-se imperativo realizar uma revisão bibliográfica acerca dos conceitos inerentes à problemática definida. Como tal, autores como Kieran (2007) defendem que a álgebra não é apenas uma técnica, mas sim uma forma de pensar, de raciocinar e representar diferentes situações matemáticas, relações, padrões e regras. Tendo esta ideia em consideração, Blanton e Kaput (2005) defendem que o pensamento algébrico consiste na generalização de ideias matemáticas através da argumentação e de representações cada vez mais adequadas à idade de um determinado indivíduo, partindo de situações específicas. O tema da álgebra e do pensamento algébrico tem vindo a assumir cada vez mais destaque nos documentos orientadores da prática docente, como é o caso das Aprendizagens Essenciais (Canavarro et al., 2021), que salientam as capacidades a desenvolver ao longo do Ensino Básico. Neste documento, é ainda realçado que a realização de tarefas de exploração sobre sequências e a utilização de materiais manipuláveis permitem aos alunos desenvolver o pensamento algébrico, por incentivar a reconhecer e exprimir relações e generalizações, utilizando diferentes estratégias. Nunes e Rodrigues (2016) consideram que ao trabalhar as sequências de crescimento, torna-se possível desenvolver dois tipos de raciocínios: i) recursivo, que se centra na variação da sequência; e ii) funcional, em que é estabelecida uma ligação entre um dado termo e a sua ordem. Por fim, podemos dividir as sequências de crescimento de acordo com a sua natureza: i) figurativas; e ii) numéricas.

No estudo apresentado, foi utilizada uma metodologia de natureza qualitativa, baseada no paradigma interpretativo, tendo sido realizado um Estudo de Caso. Este pode ser caracterizado, de acordo com Aires (2011), como a análise de uma determinada situação, de um contexto ou de um sujeito, sendo que neste estudo, o caso foi um grupo de alunos, composto por quatro elementos. Foram realizadas quatro tarefas de exploração que envolveram toda a turma, embora o objeto de estudo tenha sido o caso atrás referido. Assim, a observação apresenta um carácter naturalista, que a mesma autora defende ser realizada no contexto natural dos participantes e em que as suas interações seguem o processo natural da sua vida. Adicionalmente, a observação foi participante, dada a existência de participação ativa por parte da investigadora (primeira autora) no decorrer da realização das tarefas de exploração, que levou à aquisição de um nível mais preciso de informação (Pardal & Lopes, 2011). Como tal, os alunos foram observados nos diversos momentos de cada tarefa de exploração: no decorrer do trabalho de grupo, em momentos de discussão e reflexão coletiva, no esclarecimento de dúvidas que foram surgindo e ainda nas discussões informais entre pares. Além da técnica de observação direta e participante, foram utilizados instrumentos de recolha de dados, nomeadamente gravações áudio durante as fases de exploração e de discussão coletiva e a redação de notas de campo após cada sessão. De forma a complementar estes dados, foi realizada a recolha documental de produções dos alunos. A diversidade de técnicas de recolha de dados permitiu realizar a triangulação dos diferentes dados, levando a uma validação e contraste da informação obtida e conduzindo à garantia de fiabilidade do estudo (Coutinho, 2014; Yin, 2001). Deste modo, as produções dos alunos, as notas de campo e as transcrições dos registos de áudio foram objeto de análise. Além desta análise e de forma a tratar os dados recolhidos, foi realizado o cruzamento de todos os documentos já referidos. Com base na fundamentação teórica presente no referido estudo, nomeadamente Ponte et al. (2009) e Alvarenga e Vale (2007), foi elaborada, pelas autoras, uma tabela de categorias analíticas (Tabela 1) apresentadas de forma hierárquica, com o intuito de organizar e categorizar as informações obtidas.

Tabela 1
Categorias analíticas

Categorias:	Descritores:
Estratégia da representação e contagem	O aluno representa todos os termos até ao termo solicitado.
Estratégia aditiva	O aluno compara termos consecutivos, identificando as suas diferenças.
Estratégia da proporcionalidade direta	O aluno assume que os termos variam sempre na mesma proporção e utilizam os múltiplos para calcular os seguintes.
Estratégia linear	O aluno determina uma regra, a partir da identificação da relação entre os termos e respetivas ordens, determinando termos de ordem distante. No caso das sequências figurativas o aluno realiza a decomposição das figuras (termos) para compreender a sua estrutura.

Tendo em consideração o objetivo central e as questões orientadoras da investigação, foram realizadas quatro tarefas de exploração: duas acerca das sequências figurativas de crescimento (tarefas 1 e 3) e duas acerca das sequências numéricas de crescimento (tarefas 2 e 4), implementadas de forma alternada. Estas foram planeadas e elaboradas tendo em consideração o grau de dificuldade gradualmente maior, tanto dentro de cada tarefa, como de tarefa para tarefa, fator defendido por autores como Kieran (2007). De seguida, podemos observar nas figuras 1 e 2, as sequências figurativas de crescimento que serviram como ponto de partida para as tarefas 1 e 3 respetivamente. Já nas figuras 3 e 4, é possível observar as sequências numéricas de crescimento que serviram como ponto de partida para as tarefas 2 e 4 respetivamente:

Figura 1.
Sequência figurativa de crescimento da tarefa 1

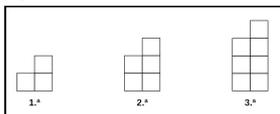


Figura 2.
Sequência figurativa de crescimento da tarefa 3

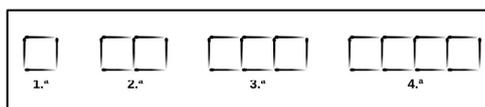


Figura 3.
Sequência numérica de crescimento da tarefa 2

- a) 16, 18, 20, 22, ...
- b) 4, 8, 12, 16, ...
- c) 7, 11, 15, 19, ...
- d) 6, 11, 16, 21, ...

Figura 4.
Sequência numérica de crescimento da tarefa 4

- a) 3, 5, 7, 9, 11, ...
- b) 5, 8, 11, 14, 17, ...
- c) 1, 3, 5, 7, 9, ...
- d) 1, 4, 7, 10, 13, ...

Para a realização das tarefas de exploração, os alunos estavam distribuídos por cinco grupos, de quatro elementos cada e utilizaram material manipulável em duas delas: na tarefa 1 utilizaram quadrados de esponja e na tarefa 3, utilizaram paus de madeira, similares a paus de gelado. Relativamente à organização das sessões, foram adotados dois momentos cruciais para o decorrer do estudo: i) discussão e trabalho em pequenos grupos, com a resolução das tarefas e a ii) discussão em grande grupo e partilha de ideias e resoluções. Após a recolha de todos os dados, foi realizada a sua análise, tendo obtido resultados que permitiram dar resposta às questões orientadoras do estudo. Com base nessa análise, na tabela 2, é apresentada uma síntese comparativa das estratégias utilizadas pelos alunos nas tarefas de sequências numéricas e figurativas de crescimento, nos diversos itens que compunham o enunciado das tarefas:

Tabela 2
Síntese comparativa das estratégias utilizadas pelos alunos nas tarefas de sequências numéricas e figurativas de crescimento

Natureza da Tarefa	Tarefa 1. Figurativa					Tarefa 2. Numérica					Tarefa 3. Figurativa				Tarefa 4. Numérica				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	
Representação e Contagem	x	x						x		x	x		x						
Aditiva	x			x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x			
Proporcionalidade Direta								x					x						
Linear		x	x		x				x	x			x					x	x

Utilizando a análise da tabela 2 como ponto de partida, é possível verificar que a estratégia aditiva foi a que se manteve como constante ao longo de todas as tarefas, quer de sequências numéricas, como figurativas de crescimento. Em contraste, a estratégia da proporcionalidade direta foi a menos utilizada pelos alunos, na resolução das tarefas. Desde o início que os alunos revelaram um grande à vontade com a utilização da estratégia aditiva, sendo que num primeiro momento de cada sequência figurativa, os alunos utilizavam o material manipulável e a estratégia da representação e contagem, como ferramentas para atingirem a estratégia aditiva. A utilização do material manipulável nestas tarefas, permitiu aos alunos visualizarem a sequência e as suas variações, de forma a estabelecer relações entre ideias matemáticas e estabelecer generalizações (Warren & Cooper, 2008; Blanton & Kaput, 2005). A transição entre os dois tipos de raciocínios, o recursivo e o funcional, revelou ser mais célere nas tarefas de sequências figurativas de crescimento, em que os alunos recorrem a estratégias menos complexas, como um meio para atingir as mais sofisticadas, como a estratégia linear. Isto pode ser explicado pelo facto deste tipo de sequências serem as primeiras a serem abordadas no percurso escolar dos alunos, ainda no 1.º CEB, além de que o raciocínio funcional é, muitas vezes,

espoletado pela decomposição das figuras que compõem os termos. A partir da sua exploração, os alunos desenvolvem o pensamento algébrico (Vale & Pimentel, 2013). Já as sequências numéricas de crescimento, devido ao maior grau de abstração que requerem, apenas são iniciadas no 2.º CEB, em que os alunos estarão mais aptos a estabelecerem relações entre ideias matemáticas e desenvolverem uma maior capacidade de generalização (Ponte et al., 2009).

Palavras-chave: Matemática; pensamento algébrico; sequências de crescimento; tarefas de exploração; estratégias

Referências

- Alvarenga, D., & Vale, I. (2007). A exploração de problemas de padrão: um contributo para o desenvolvimento do pensamento algébrico. *Quadrante*, 15(1), 27-55. <https://doi.org/10.48489/quadrante.22813>
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Blanton, M. L., & Kaput, J. J. (2005). Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 36(5), 412-446. <http://dx.doi.org/10.2307/30034944>
- Canavarro, A. P., Mestre, C., Gomes, D., Santos, E., Santos, L., Brunheira, L., Vicente, M., Gouveia, M. J., Correia, P., Marques, P. M., & Espadeiro, R. G. (2021). *Aprendizagens Essenciais 6.º Ano | 2.º CEB Matemática*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/ae_mat_6.o_a_no.pdf
- Coutinho, C. P. (2014). Recolha de Dados. In C. P. Coutinho (Ed.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2.ª ed.) (pp. 112-163). Almedina.
- Kieran, C. (2007). Developing algebraic reasoning: The role of sequenced tasks and teacher question from the primary to the early secondary school levels. *Quadrante*, 16(1), 5-26. <https://doi.org/10.48489/quadrante.22814>
- Nunes, S., & Rodrigues, M. (2016, novembro). Desenvolver o pensamento algébrico utilizando material manipulável. In A. P. Canavarro, A. Borralho, J. Brocardo, & L. Santos (Eds.), *Livro de Atas do EIEM 2016 - Encontro em Investigação em Educação Matemática: Recursos na Educação Matemática* (pp. 67-82). Universidade de Évora. https://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/atas_EIEM_2016.pdf
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). Técnicas de Investigação Social. In L. Pardal, & E. S. Lopes (Eds.), *Métodos e Técnicas de Investigação Social* (pp.69-105). Areal Editores.
- Ponte, J. P., Branco, N., & Matos, A. (2009). *Álgebra no Ensino Básico*. Ministério da Educação. <http://hdl.handle.net/10451/7105>
- Vale, I. & Pimentel, T. (2013, setembro). O pensamento algébrico e a descoberta de padrões na formação de professores. *Da Investigação às Práticas*, 3(2), 98-124. <http://hdl.handle.net/10400.21/3098>
- Warren, E., & Cooper, T. (2008). Generalising the pattern rule for visual growth patterns: Actions that support 8-year olds' thinking. *Educational Studies in Mathematics*, 67, 171-185. <https://doi.org/10.1007/s10649-007-9092-2>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planeamento e Métodos* (D. Grassi, Trad.). Bookman. (Obra original publicada em 1994).

O contributo do estudo de aula nas práticas de ensino visando a melhoria da aprendizagem dos números racionais

Maria Simas e Margarida Rodrigues

Escola Básica 2, 3 Barbosa Du Bocage e Escola Superior de Educação de Lisboa

marialsimas@gmail.com e margaridar@eselx.ipl.pt

Palavras-chave: números racionais, estudo de aula, formação de professores, educação matemática realista

Problemática

O presente estudo foi desenvolvido no contexto da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB e foi motivado pela necessidade e interesse em ajudar os alunos a ultrapassarem as dificuldades que demonstravam na aprendizagem dos números racionais. As dificuldades foram identificadas, sobretudo, quando envolviam cálculos matemáticos descontextualizados da realidade dos alunos e, por conseguinte, que exigiam um pensamento abstrato, algo que não se revelava facilitador ao desenvolvimento de outras competências, como a resolução de problemas e o estabelecer conexões matemáticas, dentro da própria matemática e com outras áreas do conhecimento, ou seja, em compreender a matemática articulada na resolução de problemas em contextos diversos da vida quotidiana.

Objetivos

Para responder à problemática, dando sentido à relação da díade do ensino-aprendizagem, optei por realizar um Estudo de Aula (EA), que teve como objetivo a dupla função de incidir no bom desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, como também, de contribuir para a melhoria da minha prática formativa enquanto estagiária, considerando não só o contexto da turma, como igualmente, o meu interesse profissional. Assim, defini o objetivo deste estudo : “Compreender de que forma o estudo de aula, na Prática de Ensino Supervisionada, contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para desenvolver boas práticas enquanto estagiária, num contexto de aprendizagem no 5.º ano envolvendo os números racionais.”

Fundamentação

Este estudo centra-se essencialmente na compreensão da fração como operador multiplicativo de uma unidade contínua ou de um conjunto discreto. O cálculo da multiplicação envolvendo frações implica mais do que uma operação entre dois ou mais elementos, já que a fração tem subjacente uma dimensão relacional, não só de “parte-todo”, como também, de razão (Monteiro & Pinto, 2005). Estas duas dimensões relacionais são muito importantes na aprendizagem da multiplicação de frações, contudo a sua compreensão nem sempre é fácil devido ao nível de abstração a que obriga, que não está ainda ao alcance da maioria dos alunos dos primeiros ciclos da educação básica. Assim, torna-se importante trabalhar na progressão da aprendizagem dos alunos, numa primeira fase, rica em contextos significativos, até uma fase final, que implica uma matemática mais formal e sofisticada, processo este teorizado pela metodologia da Educação Matemática Realista (Fosnot & Dolk, 2002).

Relativamente ao EA, tratando-se de um processo formativo para melhorar a prática do professor (Quaresma & Ponte, 2019), centra-se, obrigatoriamente, nas aprendizagens dos alunos (Ponte et al., 2016), com ênfase nas suas dificuldades emergentes, permitindo ao professor tornar a sua prática cada vez mais pedagógica e eficaz na compreensão pelos alunos dos conteúdos a lecionar.

Metodologia

Este estudo situa-se no paradigma interpretativo de natureza qualitativa e a técnica de recolha de dados consiste na observação participante com a recolha de notas de campo para o tratamento de dados, complementada por registos em fotografia e em vídeo, para captação das produções dos alunos e dos diálogos durante a discussão das tarefas.

Foi realizado numa instituição de ensino público localizada na cidade de Lisboa. Os participantes constituíam uma turma do 5.º ano do 2.º CEB, de 21 alunos, 13 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos.

Relativamente à análise de dados, na aprendizagem sobre números racionais foram consideradas as seguintes categorias analíticas: representação da realidade, modelo de pensar e modelo para pensar.

No que concerne à contribuição do EA para a melhoria das práticas da professora estagiária, primeira autora desta comunicação, as categorias analíticas consideradas foram as seguintes: seleção/conceção de tarefas e materiais, abordagem metodológica das aulas, antecipação de dificuldades dos alunos, antecipação de estratégias dos alunos, condução da discussão coletiva, reflexão, e colaboração entre o par de estágio.

Os dados selecionados – unidades de análise – foram organizados em categorias conceptuais e colocados em tabelas de modo a facilitar a sua consulta.

Principais resultados e conclusões

Nos processos dos alunos na aprendizagem da multiplicação de uma fração por um número natural, partiu-se de tarefas que envolveram a fração com o sentido de operador, que pressupõe o sentido de partição, isto é, de partir o todo e contabilizar os grupos que contém. Por fim, foram propostas tarefas de reconstrução da unidade, a qual pressupõe também o sentido de partição, isto é, de partir a parte apresentada no número de grupos correspondente ao numerador e completar com os grupos que faltam para constituir o todo.

A Tabela1 apresenta as médias de desempenho, obtidas na avaliação dos alunos da turma, de acordo com os respetivos indicadores.

Tabela 1

Tabela de observação de desempenho dos alunos da turma com as médias dos indicadores em estudo

Observação de desempenho dos alunos da turma					
Indicadores	É capaz de reconstruir a unidade a partir de um problema em que se utiliza uma variável contínua	É capaz de reconstruir a unidade a partir de um problema em que se utiliza uma variável discreta	Calcula utilizando a fração como operador de uma multiplicação com um número natural	Estabelece a correspondência entre diferentes formas de representação da fração	É capaz de estabelecer relações com o cálculo que está a realizar e os cálculos

					realizados anteriormente
Avaliação da turma	1,8	2,4	2,5	3,4	3,3

Nota: 1 – Revela muitas dificuldades/ ainda não ser capaz; 2 – Revela algumas dificuldades/ nem sempre ser capaz; 3 – Revela poucas dificuldades/ ser capaz na maioria das vezes; 4 – Revela já ser capaz

A Tabela 2 apresenta, em percentagem, a representação/modelo matemático utilizado pelos alunos da turma, relativamente à representação da realidade, ao modelo de pensar e ao modelo para pensar. Foi considerado o total das resoluções (64) nas quatro tarefas exploradas no EA.

Tabela 2

Tabela referente às frequências de utilização por representação/modelo

Representação/modelo	Freq. abs.	%
Representação da realidade	44	69
Modelo de pensar	12	19
Modelo para pensar	8	12

A Tabela 3 apresenta as frequências absolutas do sucesso e do insucesso nas resoluções convertidas em percentagens.

Tabela 3

Tabela referente às percentagens de sucesso e insucesso na aplicação da representação/modelo

Representação/modelos	Sucesso (freq. abs.)	Sucesso (%)	Insucesso (freq. abs.)	Insucesso (%)
Representação da realidade	30	68	14	32
Modelo de pensar	11	92	1	8
Modelo para pensar	8	100	0	0

Conclui-se que a abordagem que os alunos utilizaram com maior frequência foi a da ligação aos contextos da realidade, em oposição às estratégias apoiadas em “modelos para pensar”, mais abstratos. Foi um número reduzido de alunos que usou os “modelos de pensar” e os “modelos para pensar”, tendo tido uma elevada taxa de sucesso na resolução das tarefas.

Na resolução de problemas em que a reconstrução da unidade implica uma unidade discreta, os alunos tiveram sucesso, em termos médios. Ainda no caso de problemas com este tipo de unidade, a maioria dos alunos utilizou uma estratégia assente na representação da realidade, ao invés de uma abordagem abstrata, subjacente aos “modelos para pensar”. Relativamente à resolução do problema de unidade contínua, os alunos obtiveram menor sucesso. A dificuldade sentida pelos alunos a determinar o todo, dada a parte de uma unidade contínua, pode dever-se à complexidade do raciocínio inversivo que este tipo de situações exige.

Relativamente à contribuição do EA para a melhoria das aprendizagens dos alunos, os resultados obtidos permitem concluir que os alunos desenvolveram a sua compreensão dos significados da fração, que são

inerentes e contribuem para construção do sentido de número, uma aquisição que se vai fazendo em contexto formal de ensino e mesmo ao longo da vida (Abrantes et al., 1999), tendo desenvolvido também a compreensão operatória da multiplicação envolvendo frações.

No que concerne ao contributo do EA, na PES, para a melhoria da prática pedagógica da estagiária, efetivamente os processos de trabalho que envolvem esta metodologia promoveram esta melhoria. Destacamos: o trabalho de parceria com as professoras que formaram a equipa do EA para o desenvolvimento do processo da aula de investigação, que resultou num contributo produtivo para a formação da futura professora; o processo de seleção e conceção de tarefas e materiais de trabalho, dando-lhe um conhecimento mais aprofundado dos conteúdos de aprendizagem do currículo nacional; a abordagem metodológica, muito trabalhada no sentido de ir ao encontro das necessidades e gostos dos alunos, procurando a melhor abordagem para a construção do seu ensino-aprendizagem, o que constituiu um benefício para alunos e para a didática da estagiária; a conceção da planificação, que sendo desenvolvida ao detalhe, possibilitou-lhe perceber a importância de prever a forma como os alunos interpretaram os problemas, bem como desenvolver expectativas ponderadas sobre as estratégias dos alunos orientando-os nas aprendizagens (Stein et al., 2008). Este aspeto refletiu-se de forma profícua na gestão da lecionação em sala de aula, conduzindo à melhoria da intencionalidade pedagógica das suas decisões enquanto professora estagiária; as reflexões, após a aula de investigação, focadas nas aprendizagens dos alunos, conduziram a uma melhoria das metodologias de ensino-aprendizagem.

Referências

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Obtido de Academia.edu: https://www.academia.edu/21700435/A_Matemática_na_Educação_Básica
- DGE. (2021). *Aprendizagens Essenciais Matemática 5.º Ano do 2.º Ciclo*. Obtido de Direção-Geral da Educação: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/ae_mat_5_o_ano.pdf
- Fosnot, C. T., & Dolk, M. (2002). *Young Mathematicians at Work*. Heinemann.
- Fujii, T. (2018). *Lesson Study and Teaching Mathematics Through Problem Solving: The Two Wheels of a Cart*. Obtido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/323960819_Lesson_Study_and_Teaching_Mathematics_Through_Problem_Solving_The_Two_Wheels_of_a_Cart
- Monteiro, C., & Pinto, H. (2005). A Aprendizagem dos números racionais. *Quadrante, Revista de Investigação em Educação Matemática*, 89-107.
- Ponte, J. P., Quaresma, M., Mata-Pereira, J., & Baptista, M. (2016). O estudo de aula como processo de desenvolvimento profissional de professores de matemática. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 868-891.
- Quaresma, M., & Ponte, J. P. (2019). Dinâmicas de Reflexão e Colaboração entre Professores do 1.º Ciclo num Estudo de Aula de Matemática. *Bolema, Rio Claro (SP)*, 368-388. Obtido de Bolema - Boletim de Educação Matemática: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/YDRhdGmpwptfFwtXGr4RmcN/abstract/?lang=pt>
- Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S., & Hughes, E. K. (2008). Orchestrating Productive Mathematical Discussions: Five Practices for Helping Teachers Move Beyond Show and Tell. *Mathematical Thinking and Learning*, 313-340.

As dinâmicas de trabalho de grupo em Matemática: Um estudo no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Carlota Conceição* e Margarida Rodrigues

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação

* carlotacjgc@gmail.com

Resumo

O presente texto tem por base o estudo realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, realizada numa turma de 2º Ciclo do Ensino Básico, com valências de 5º e 6º anos, com um grupo de 50 alunos, com idades entre os nove e os treze anos, no âmbito do Mestrado em Ensino de 1º Clico do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ao longo de aproximadamente, dois meses, no ano letivo de 2023/2024.

Com a caracterização do contexto socioeducativo, revelou-se importante desenvolver uma investigação focalizada na realização, em pequeno grupo, de tarefas, no contexto de Ensino Exploratório da Matemática, com o fim de analisar a relação que os alunos estabelecem entre si nestes momentos de discussão e partilha de ideias. Assim surgiu o objetivo do estudo: *compreender as dinâmicas de trabalho de grupo no contexto de ensino exploratório da matemática*. A partir deste objetivo delinear-se duas questões de investigação: **Q1** - *Quais as conceções de “trabalho de grupo” por parte dos alunos do 2.º CEB no contexto do ensino exploratório da matemática?* e **Q2** - *Como é que os alunos interagem entre si no desenrolar das tarefas exploratórias de matemática?*

Durante toda a minha intervenção, regi-me por um conjunto de dez princípios éticos e deontológicos, definidos por Tomás (2011), referidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), mais concretamente, os princípios e orientações práticas na relação com os participantes propostos na Carta de Ética (2014), sendo esta um instrumento de regulação ético-deontológica da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).

O trabalho de grupo foi a metodologia de ensino-aprendizagem, na qual o estudo se centrou, bem como na envolvimento dos alunos no mesmo, uma vez que o aluno não constrói o seu conhecimento por processos individuais, mas sim através de socialização (Rodrigues, 2012). A concretização desta metodologia exige que haja distinção relativamente aos modelos pedagógicos tradicionais, enfatizando a participação ativa do aluno e um ensino centrado no mesmo (Pato, 1995). Para além disso, os alunos desenvolvem também competências sociais, que na vida adulta lhes permitirão integrar e saber viver em sociedade. Liljedahl (2016) defende a alteração dos grupos contribui para as dinâmicas de trabalho de grupo, na medida em que os alunos desenvolvem competências de comunicação, tolerância e colaboração. O estudo que realizou evidencia que esta dinâmica contribui ainda para a melhoria do comportamento dos estudantes, bem como das suas competências sociais. A par desta metodologia surge a Aprendizagem Colaborativa, assumida, no presente estudo, como uma aprendizagem em que os alunos partilham e discutem as suas ideias com o grupo, existindo uma interação constate entre os elementos do grupo (Kemczinski et al, 2007). O Ensino Exploratório da Matemática defende que os alunos aprendem a partir da exploração de tarefas desafiantes, das quais

emergem ideias matemáticas que são posteriormente sintetizadas na discussão coletiva, num diálogo orientado pelo professor e que se estabelece entre ele e os alunos (Ponte, 2005). Para além de se tratar de um modelo que requer muita preparação e planificação, de acordo com Stein et al. (2008), este normalmente é pensado para se realizar em quatro fases: (i) lançamento da tarefa, (ii) exploração feita pelos alunos, (iii) discussão e (iv) sistematização. Dada a importância da criteriosa seleção das tarefas matemáticas, o National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (1994) sublinha as características que lhes devem ser inerentes, por forma a desenvolver nos alunos o raciocínio matemático: (a) apelar à inteligência dos alunos; (b) desenvolver a compreensão e aptidão matemática; (c) estimular os alunos para o estabelecimento de conexões e desenvolvimento de um enquadramento teórico das ideias matemáticas; (d) promover a comunicação matemática; (e) mostrar aos alunos que a matemática está permanentemente presente na vida humana; (f) ter em atenção as diferentes experiências e vontades dos alunos; e (g) desenvolver nos alunos proatividade para fazer matemática.

Para dar resposta às questões de investigação delineadas enveredou-se por um estudo de natureza qualitativa enquadrada num paradigma interpretativo, e centrada na “compreensão dos problemas, analisando os comportamentos” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56) dos alunos e da minha prática enquanto professora – estagiária – investigadora, dando significado aos conhecimentos (Bogdan & Biklen, 1994). Recorreu-se a diversas técnicas de recolha de dados: inquérito por entrevista à DC; observação direta; recolha documental, por intermédio das gravações das discussões dos alunos, na resolução das tarefas; entrevistas *focus group* aos grupos participantes no estudo, dois iniciais e dois finais, num total de 10 alunos. A composição dos grupos de participantes no estudo foi alterada uma vez, seguindo a perspetiva de Liljedahl (2016). A multiplicidade de instrumentos e técnicas de recolha de dados são fundamentais no processo de investigação, por forma a existir uma maior proximidade da veracidade dos dados obtidos, sendo assim crucial o cruzamento de dados (Becker, citado por Tomás, 2011). É através da triangulação de dados que estes são confrontados, fornecendo assim diferentes perspetivas e avaliações sobre o tema (Yin, 2005), o que por sua vez contribui para a consolidação de informação. Após a recolha de dados foi relevante, tratar e analisar os mesmos, por forma a responder às questões de investigação. Com este fim recorreu-se à análise de conteúdo que é um processo composto por inúmeras técnicas que permite aos investigadores filtrar a informação proveniente de dados, de diferentes naturezas. É este agrupamento de estratégias que promove um rastreio categorizado que permite tipificar informação, que leva a que haja uma interpretação inferencial que é enriquecida pela triangulação de dados (Bardin, 1977). Para a análise de conteúdo, foram criadas as seguintes categorias de análise: **C1.** Discussão das ideias com o grupo, **C2.** Apresentação e defesa das suas ideias, **C3.** Participação e colaboração na realização das tarefas, **C4.** Convite aos colegas para participar, e **C5.** Apoio aos colegas.

Este estudo mostrou que os participantes, de uma forma geral, têm uma opinião consensual sobre o que é trabalhar em grupo, referindo ideias como “trabalhar em conjunto”, “colaborar com os outros” e “aprender a ajudar os outros”. No entanto, houve também quem fizesse referência à parte social. Aliado à conceção de trabalho de grupo dos alunos, surge a opinião dos mesmos sobre se esta metodologia tem vantagens ou desvantagens para eles. E aqui já surgem algumas opiniões díspares, na medida em que alguns referem que trabalhar em grupo só tem vantagens, e outros referem que também tem desvantagens. Nem todos os alunos justificaram as vantagens, mas as justificações que foram dadas vão ao encontro daquilo que eles usaram para definir trabalho de grupo, ou seja, há partilha de conhecimento e entreaajuda, o que os permite aprender mais. Em contrapartida, as desvantagens foram justificadas pela possibilidade de existir brincadeira e/ou conflitos, que poderão ser gerados por não existir respeito pelas opiniões dos outros, e também por não haver colaboração entre o grupo, o que não seria nada vantajoso.

Com a implementação da primeira tarefa de cariz exploratório geraram-se inúmeras questões e dificuldades por parte dos alunos, quer ao nível matemático, quer na organização do trabalho. Os alunos revelaram ter dificuldades na interpretação do enunciado da tarefa, e a introdução da tarefa também se mostrou

insuficiente. Pois, embora longa, os alunos não conseguiram estabelecer ligação com os seus conhecimentos prévios, o que os impossibilitou de os mobilizar e encarar a tarefa com confiança (Ronis, 2008). Na realização da tarefa, os alunos, para além das dificuldades apontadas, mostraram ainda ter dificuldades em trabalhar com os seus colegas do grupo. Desta forma, nas tarefas seguintes, na introdução da tarefa, fez-se uma explicação mais detalhada daquilo que os alunos tinham de fazer, por vezes até se acrescentavam exemplos, por forma a facilitar a interpretação do enunciado, mas evitando a redução do nível cognitivo da tarefa (Anghileri, 2006). Pretendia-se, assim, criar as condições de trabalho necessárias para os discentes implementarem estratégias que lhes fizessem sentido para a resolução das tarefas, e que posteriormente fossem discutidas, em grande grupo. No que diz respeito à interação dos alunos, durante o desenvolvimento das tarefas foi evidente que os alunos têm bastantes dificuldades em comunicar as suas ideias, e por isso, por vezes, acabam por resolver as tarefas individualmente ou ficam à espera que algum colega resolva, para depois as escreverem, apenas. Ou seja, apesar de os alunos estarem dispostos por grupos de trabalho, a maioria tem dificuldade em trabalhar em grupo e em estabelecer interações com os colegas.

Em suma, apesar de apenas ter conseguido alterar a constituição dos grupos uma vez durante toda a prática, admito que a frequente alteração da constituição dos grupos seria benéfica para a turma, nomeadamente para os alunos mais individualistas, pois permitiria a troca de conhecimento entre todos, e o desenvolvimento da colaboração (Liljedahl, 2016). Ou seja, a alteração dos grupos contribui para as dinâmicas de trabalho de grupo, na medida em que os alunos desenvolvem competências de comunicação, tolerância e colaboração.

Palavras-chave: Ensino Exploratório da Matemática; trabalho de grupo; relacionamento interpessoal.

Referências

- Anghileri, J. (2006). Scaffolding practices that enhance mathematics learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 33-52.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Acedido em: <http://apei.pt/edicoes/cei/index.php?ide=1028&sort=2011>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Kemczinski, A., Marek, J., Hounsell, M., Gasparini, I. (2007). Colaboração e Cooperação – Pertinência, Concorrências Ou Complementaridade. *Revista Produção*, 7(3).
- Liljedahl, P. (2016). Building Thinking Classrooms: Conditions for Problem-Solving. In Liljedahl (Ed), *Posing and Solving Mathematical Problems* (361–386). Research in Mathematics Education. Acedido em: <https://peterliljedahl.com/wp-content/uploads/Building-Thinking-Classrooms-Feb-14-20151.pdf>
- National Council of Teachers of Mathematics (1994). Normas profissionais para o ensino da matemática. NCTM.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico: Guia prático para professores*. Texto Editora.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular*. (pp. 11–34). APM.

- Rodrigues, P. B. (2012). *Aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Bragança. Consultada em <http://tinyurl.com/gxuefzn>.
- Ronis, D. L. (2008). *Problem-based learning for math & science: integrating inquiry and the Internet*. Corwin Press.
- Sousa, M. J., & Batista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Pactor. SPCE (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação). (2014). *Carta de Ética da SPCE*. Porto.
- Stein, M., Engle, R., Smith, M., & Hughes, E. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: five practices for helping teachers move beyond show and tell. *Mathematical Thinking and Learning*, 10(4), 313–340.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman.



PAINEL DE COMUNICAÇÕES 7

ESCOLHER ACOLHER: História com V(ida)

Representações de hospitalidade e acolhimento/inclusão de refugiados

Sara Pinto e Luís Prata Gomes

ESE Paula Frassinetti

saraasantospinto@gmail.com e mpg@esepf.pt

Resumo

O acolhimento e inclusão de refugiados têm sido temas de grande importância e destaque nos últimos anos, na medida em que o mundo enfrenta um acréscimo de deslocamentos forçados. O interesse na exploração da presente temática advém do facto de ser relevante pensarmos e construirmos em conjunto estratégias de acolhimento e inclusão dos refugiados.

Partindo deste interesse formulamos a seguinte pergunta de partida: “De que forma as representações comunitárias de conceitos ligados à hospitalidade (tanto por parte dos jovens do país de acolhimento como dos refugiados) podem impactar nos processos de inclusão?” Tendo como objetivos gerais: refletir sobre as necessidades dos diferentes agentes comunitários no acolhimento e inclusão; comparar as representações dessas necessidades em grupos culturais diversos e sensibilizar para a valorização e estratégias do potencial do acolhimento e inclusão a nível comunitário.

Iniciamos a nossa fundamentação refletindo sobre a importância da intervenção comunitária como promotora de inclusão. Acreditamos que esse tipo de intervenção deve provocar mudanças significativas na comunidade, o que se torna possível através da participação ativa dos seus membros. Como bem ilustra Trevisan (2008, p. 3)¹, “em nenhuma intervenção dessa natureza existe recurso mais valioso do que as próprias pessoas”. Além dessa reflexão, consideramos crucial situar algumas questões fundamentais relativas às migrações. Segundo Soguk (1999, p. 4)², “há mil experiências variadas de refugiados e mil figuras de refugiados cujos significados e identidades são negociados no processo de deslocamento no tempo e no espaço”. Essa diversidade de experiências leva-nos a compreender a complexidade da situação dos migrantes e refugiados, bem como a necessidade de abordagens que respeitem e valorizem essa pluralidade. Nesse contexto, ressaltamos a importância da mediação e da educação intercultural como ferramentas essenciais para a construção de uma sociedade que valorize a diversidade. A mediação pode facilitar o diálogo entre diferentes culturas e promover a convivência harmoniosa, enquanto a educação intercultural contribui para a formação de cidadãos conscientes e respeitadores das diferenças. Não esquecendo que a migração das populações acompanha o próprio desenvolvimento humano, neste sentido consideramos importante abordar a temática do acolhimento e inclusão, explorando os facilitadores e os obstáculos como elementos que devem ser considerados no processo de acolhimento. Desta forma defendemos um modelo de inclusão de refugiados que abrange os laços, as pontes e as ligações sociais. Sabendo que não existe modelo definitivo e perfeito de hospitalidade, o verdadeiro desafio passará então por procurar instituir, em todos os planos da vida humana, dinâmicas de relação positiva com o outro. Identificamos alguns possíveis obstáculos ao acolhimento e inclusão: discriminação, tráfico de seres humanos, língua, assistencialismo, acesso ao emprego. E como facilitadores o sentimento de pertença, bem-estar e suporte social, educação para a paz e hospitalidade. Estes foram os conceitos que mais tarde se plasmaram nas representações. Por último, achamos importante refletir sobre a potencialidade do escutismo português e sobre os jovens como agentes construtores de inclusão. O escutismo pode desempenhar um papel de extrema importância no acolhimento de refugiados, através do fornecimento de apoio logístico, emocional e social. Seguindo um sistema de educação não-formal devidamente adaptado às características locais, a comunidade e sociedade em geral, também beneficia do movimento escutista. Como visa a 8ª maravilha do método escutista, o envolvimento na comunidade, tem como foco a cidadania ativa e a responsabilidade de cada escuteiro em conhecer o seu papel envolvendo-se na comunidade a que pertence.

Após a apresentação dos principais conceitos teóricos que sustentaram o trabalho de investigação e com a finalidade de termos uma perspetiva da realidade, decidimos dar início à dimensão prática da investigação. Recordando o que falamos anteriormente relativamente à nossa posição sobre intervenção comunitária, a escolha de seguir por uma

¹ Trevisan, G. (2008). Intervenção comunitária e inclusão social: o educador e os actores. Cadernos de Estudo, 14, 1-5.

² Soguk, N., (1999) States and strangers: Refugees and Displacements of Statecraft. Minneapolis, University of Minnesota Press.

metodologia qualitativa é justificada pela necessidade de compreender um fenómeno social a partir da perspectiva dos próprios intervenientes. Desta forma focamos a nossa recolha em duas técnicas: a História de Vida (tendo como participante um refugiado Sírio) e no Focus group (grupo composto por 10 jovens escuteiros).

Através da análise dos dados recolhidos foi possível averiguar que as representações podem impactar positivamente os processos de inclusão ao promoverem: cultura de acolhimento motivando toda a comunidade de acolhimento a unir-se para enfrentar os desafios da inclusão e promovendo um ambiente acolhedor e inclusivo para todos sem distinção; Fortalecimento/ construção de redes de suporte informal ajudando a quebrar barreiras, a construir laços de confiança, levando a uma maior interação e colaboração; Aprendizagem mútua, isso pode incluir a troca de experiências, habilidades e conhecimentos, o que pode enriquecer a comunidade como um todo e promover relações de respeito e igualdade; Redução de estigmas e preconceitos levando a uma aceitação mais ampla e uma maior vontade de se envolver em processos de inclusão. Empoderamento da comunidade destacando/ valorizando as competências, conhecimentos e atitudes de cada cidadão.

No seguimento do enquadramento e dos resultados da investigação apresentamos uma proposta final de intervenção denominada #APlace4All. Este, é um projeto de intervenção comunitária que nasceu dos resultados da investigação realizada e com o objetivo de promover o diálogo intercultural e a troca de experiências entre os grupos culturais, visando o fortalecimento da compreensão e cooperação na procura por uma acolhimento e inclusão mais efetivos. Pretende através de sessões de sensibilização, educação, partilha de experiências, diálogo intercultural, construir uma comunidade onde todos são agentes de transformação social, criando e/ou fortalecendo redes de suporte informal sólidas.

E sendo o título deste nosso trabalho “Escolher acolher: história com vida”, não podemos terminar sem deixar de referir de que era nosso propósito contribuir com um abrir portas para novas visões, novos desafios e novas práticas que certamente poderão tornar-se numa mais-valia para as práticas de inclusão e acolhimento daqueles a quem a Vida os trouxe até Portugal.

Palavras-chave: Acolhimento; Inclusão; Hospitalidade; Intervenção Comunitária; Educação Intercultural

A Receção dos Relatórios de Avaliação Externa pelos Diretores de Agrupamentos de Escolas¹

Sónia Marina Esteves Antão Almeida

Escola Superior de Educação de Lisboa

sonia.antao.almeida@gmail.com

Nesta comunicação, ao VII Encontro de Mestrados e Pós-Graduações na Escola Superior de Educação de Lisboa, proponho-me refletir sobre os Relatórios da Avaliação Externa de Escolas, mais especificamente nas implicações dos mesmos, no domínio “Liderança e Gestão”, nas representações dos Diretores.

Palavras-chave: Avaliação Externa de Escolas; Relatórios de Avaliação Externa; Diretor de Escola; Domínio Liderança e Gestão.

PROBLEMÁTICA

No âmbito desta comunicação, a abordagem à avaliação de escolas permitirá entender a evolução do sistema de avaliação da educação, como instrumento de regulação, os paradigmas de avaliação, a compreensão do significado e função da avaliação.

Com a publicação da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, a Avaliação Externa de Escolas (AEE) assumiu um papel de mecanismo de regulação do trabalho desenvolvido nas e pelas escolas, mas só em 2006 foi iniciado o 1.º ciclo avaliativo. Os quadros de referência e a estrutura dos relatórios realizados pela equipa de AEE, têm sofrido alterações devido à implementação de políticas públicas díspares dos vários governos.

Em 2008, com a interrupção do modelo colegial e a introdução do modelo unipessoal, o Diretor de escola passou a ter uma liderança mais solitária e designado como o primeiro responsável. A análise do Decreto-Lei n.º 75/2008, possibilitará compreender os papéis e as funções do Diretor, relacionando a liderança e gestão com a Avaliação Externa de Escolas (AEE).

OBJETIVOS

Os objetivos delineados neste estudo: (i) relacionar a avaliação externa de escolas com a figura do Diretor; (ii) analisar a forma como são recebidos e interpretados os relatórios de Avaliação Externa de Escolas pelo Diretor; (iii) analisar as implicações dos relatórios de AEE na liderança e na gestão exercidas pelo Diretor, remeteram-me para um estudo de investigação que tem como objeto de análise, as implicações, na ação do Diretor, na representação das suas conceções e modos de regulação, no domínio “Liderança e Gestão”, após a receção, interpretação e análise do relatório de Avaliação Externa de Escolas.

¹ Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa a 19 de dezembro de 2023, <http://hdl.handle.net/10400.21/17141>

FUNDAMENTAÇÃO

Para apresentar este estudo sobre a “Avaliação Externa de Escolas” realizei abordagens: à avaliação de escolas em Portugal; avaliação externa de escolas em Portugal; avaliação externa de escolas e modos de regulação. Na “Avaliação de Escolas em Portugal”: às conceções de avaliação, ao significado e à função da avaliação para os três paradigmas de avaliação. Também farei referência aos dois programas e dois projetos de avaliação de escolas, desde 1992.

Abordarei o Decreto-Lei n.º 31/2002, que aprova o sistema de avaliação da educação, formulado ao nível das políticas educativas como instrumento de regulação e o papel e as funções do Diretor, a partir do Decreto-Lei n.º 75/2008. A liderança e gestão do Diretor na organização, como o primeiro responsável, será abordada e relacionada com a avaliação externa, tal como as conceções de um Diretor.

METODOLOGIA

Após a análise dos relatórios publicados no site da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), realizei um estudo de natureza qualitativa, concretizando entrevistas semiestruturadas realizadas a quatro diretores de agrupamentos dos distritos de Lisboa e/ou Setúbal e uma análise documental aos relatórios de AEE dos Agrupamentos dos diretores entrevistados, mais especificamente no domínio “Liderança e Gestão”.

PRINCIPAIS RESULTADOS

Tendo como ponto de partida a “estrutura da análise de conteúdo”, verificámos a existência de três dimensões: o cargo do Diretor, representações da AEE e receção dos relatórios de AEE.

Na primeira dimensão, “o cargo de Diretor”, procurámos analisar as motivações para o cargo, as funções, representações e conceções de liderança do Diretor.

Na dimensão, “representações da AEE”, analisámos as conceções da AEE, perceções no 3.º ciclo da AEE e a respetiva metodologia.

Na última dimensão, “receção do relatório de AEE”, pretendemos entender a posição face ao relatório, as reações, a apreciação, a divulgação, a interpretação, as implicações do mesmo, os juízos avaliativos, as medidas após receção, a divulgação e as reações ao quadro resumo das classificações.

CONCLUSÕES

Este estudo permitiu-nos concluir que os quatro diretores entrevistados, em linha com esta conceção, aceitam outras opiniões, discutem coletivamente e por vezes tomam decisões em parceria, embora a responsabilidade e a tomada de decisão final seja solitária e somente sua.

Relativamente à receção do relatório enviado aos AE pela IGEC, os diretores, os primeiros a tomar contacto com o mesmo, partilharam-no com diversos intervenientes na organização. Fizeram a análise e a interpretação do relatório de diferentes formas: um afirma que primeiramente com os elementos da direção e divulgação posterior a outros intervenientes; um outro, com a validação de todos os intervenientes nos painéis.

Os relatórios de AEE dos AE dos diretores entrevistados, apreciados, interpretados e analisados por várias estruturas intermédias, stakeholders, Conselho Pedagógico, elementos da direção e Conselho Geral permitem ao Diretor tomar a decisão de apresentar um contraditório ao relatório da AEE.

Constatámos alterações em todos os AE dos diretores entrevistados após a receção do relatório de AEE. Um dos diretores, já tinha consciência que tinha de fazer alterações, outros após a análise do relatório e com a intervenção de outros no processo, reconheceram as fragilidades e iniciaram a sua ação na organização.

O PERFIL E AS FUNÇÕES DO SUBDIRETOR DE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Maria Virgínia Graça Frade Mesquita

Escola Superior de Educação de Lisboa

ginamesquita8@gmail.com

RESUMO

No domínio da administração escolar, o papel dos subdiretores nos agrupamentos de escolas é um domínio fundamental, mas pouco explorado. A presente dissertação analisa o perfil e as funções destes subdiretores, esclarecendo o significado da gestão intermédia nas instituições de ensino. A escassez de estudos exaustivos sobre esta função reforça a importância deste trabalho de investigação. Utilizando uma metodologia qualitativa, este estudo realizou entrevistas semiestruturadas a 7 subdiretores e 6 professores de um agrupamento de escolas situado no distrito de Lisboa. A investigação revela um papel multifacetado e intrincado que cabe aos subdiretores, integrando um espectro de responsabilidades, relações e expectativas. A ascensão a este cargo está dependente de uma base de experiência e de uma formação alargada. A competência do subdiretor engloba uma mistura de liderança pedagógica e gestão administrativa, atravessando os domínios da supervisão pedagógica e da tomada de decisões com nuances e adaptações. No entanto, este papel não está isento de desafios, como evidenciado pela presença de resistência à mudança e pelos confinamentos de uma autonomia limitada. O advento da pandemia da covid-19 provocou mudanças transformadoras, catalisando uma mudança sísmica em direção às interações virtuais. Este momento crucial destaca a resiliência incorporada nos subdiretores, uma vez que estes navegaram sem problemas nesta transição, assegurando a continuidade de interações essenciais no ecossistema educativo. A dinâmica das relações entre subdiretores e professores manifesta um espectro, com alguns a reconhecerem esforços de colaboração, enquanto outros expressam sentimentos de exclusão. Os critérios de seleção para esta função sublinham a importância fundamental da experiência e de uma familiaridade íntima com a paisagem intrincada do contexto escolar. A comunicação efetiva surge como um elemento essencial para navegar nas complexidades inerentes a este papel. Essencialmente, estes subdiretores constituem uma rede complexa que constitui a base da coesão escolar e da sinergia de colaboração.

Palavras-chave: administração escolar; lideranças intermédias; subdiretores; funções.

A presente dissertação tem como objetivo explorar os perfis, funções, desafios e perspetivas dos subdiretores dos agrupamentos de escolas públicas.

Ao estudar o cargo de subdiretor recorreu-se a teorias que também se aplicam ao cargo de diretor.

Esta escolha justifica-se pela necessidade de uma compreensão alargada da gestão e liderança escolares, da preparação para uma possível progressão na carreira, do desenvolvimento de competências e de uma visão mais abrangente das complexidades da liderança educativa.

Os objetivos são: Analisar o papel que é atribuído ao subdiretor no âmbito da direção, pelo atual enquadramento legal.

Analisar as funções do subdiretor escolar (formais e informais/efetivas).

Caracterizar a forma como são desempenhadas essas funções do subdiretor, no quotidiano escolar.
Analisar que condições são dadas ao subdiretor escolar para exercer as funções de liderança intermédia.
Analisar que perspectivas têm os restantes docentes, sobre as funções do subdiretor.
Definir quais as principais vantagens e constrangimentos inerentes ao papel de subdiretor escolar

A metodologia assenta no Paradigma Qualitativo da Investigação: Estratégia de Investigação – Estudo de Caso Múltiplo

Amostra: 7 subdiretores e 6 docentes.

Técnicas de Recolha de Dados: Entrevistas semiestruturadas e focus group.

Tratamento e Análise de Dados: Análise de Conteúdo segundo a metodologia de Bardin (2009).

Resultados:

PAPEL FUNDAMENTAL DO SUBDIRETOR

- O subdiretor gera proximidade e envolvimento ativo com o pessoal docente, enquanto cenários contrastantes mostram uma relação distante, levando os professores a preferirem endereçar as suas preocupações diretamente ao diretor.
- Esta disparidade sublima a variabilidade do papel do subdiretor nas diferentes escolas.
- O papel do subdiretor constitui uma ligação fundamental na promoção da colaboração, da comunicação e do funcionamento coeso da escola.

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

- A progressão para subdiretor prende-se com a experiência, nomeadamente o conhecimento que se tem relativamente à escola em causa.
- Outra razão prende-se com a manutenção do cargo de antigas direções, numa manutenção de equipa com uma ótica de continuidade do trabalho realizado.

MOTIVAÇÃO E COMPETÊNCIAS-CHAVE

- As competências-chave para ser subdiretor são o dinamismo e intervenção, a afetividade e a assertividade, ter uma relação próxima e empática com os outros docentes, ser capaz de criar boas condições de trabalho e ter boas competências em termos de comunicação.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

- As perceções relativas às competências e deveres são abundantes. Atributos como dinamismo, a empatia, a assertividade, a comunicação hábil e a capacidade de promover ambientes de trabalho são traços fundamentais.
- As funções atribuídas aos subdiretores abrangem uma ampla visão, incluindo a gestão económica e financeira, as relações externas, os assuntos estudantis e os domínios educativos específicos.

ÂMBITO DAS RESPONSABILIDADES DO SUBDIRETOR

- A assistência mútua e a colaboração constituem pilares fundamentais do ecossistema escolar, ultrapassando a estrutura hierárquica para abranger o apoio recíproco entre professores, diretores e subdiretores.

PROCESSOS DE TOMADA DE DECISÃO

- Surgem perspectivas diversas que vão desde a perceção de uma dependência total do diretor para a tomada de decisões até uma autonomia relativa, dependendo da questão ou domínio.
- Esta variabilidade sublima a ambiguidade em torno do poder de decisão exercido pelo subdiretor na hierarquia administrativa da escola.

Em conclusão:

A posição do subdiretor é fundamental para coordenar o complexo equilíbrio entre a eficácia administrativa, a liderança pedagógica e a promoção de um ambiente educativo coeso. O seu percurso e impacto sublinham a necessidade de adaptação contínua, resiliência e uma dedicação inabalável ao crescimento e evolução da instituição que servem. Ao terminar este trabalho foi possível, então perceber qual o perfil e as funções dos subdiretores, funções de gestão, administrativas, sendo que existem representações diferentes relacionadas com o perfil do diretor e o contexto organizacional.

Referências

- Afonso, P. (2009). *Liderança: elementos-chave do processo*. Escolar Editora.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução a Teoria Geral Da Administração*. Elsevier.
- Karns, G. L. (2005). An Update of Marketing Student Perceptions of Learning Activities: Structure, Preferences, and Effectiveness. *Journal of Marketing Education*, 27(2), 163–171. <https://doi.org/10.1177/0273475305276641>
- Leithwood, K., & Azah, V. N. (2016). Characteristics of effective leadership networks. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 409–433. <https://doi.org/10.1108/jea-08-2015-0068>
- Neto, A. C., & Castro, A. M. D. A. (2011). Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. *Educação & Sociedade*, 32(116), 745–770. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302011000300008>

As representações dos professores sobre o impacto de um projeto de Aprendizagem Socioemocional, no âmbito das Academias Gulbenkian do Conhecimento

Joana da Fonseca Martins

Escola Superior de Educação de Lisboa

joandafonsecamartins@gmail.com

Resumo

Segundo Cristóvão et al. (2017) já há inúmeros estudos que reconhecem a eficácia do impacto que os programas de Aprendizagem Socioemocional (ASE) têm no sucesso dos alunos, mas é escassa a investigação que analisa as representações dos professores sobre estes programas (Cristóvão et al.,2020). Foi perante esta evidência que contactamos a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) no sentido de compreender se relativamente às Academias Gulbenkian do Conhecimento (AGC) este tipo de avaliação estava a ser contemplada. Confirmamos que esta estava apenas a ser realizada com as crianças e jovens e as suas famílias. Optamos, então, por conduzir este estudo de reflexão crítica sobre a implementação de um desses programas, no âmbito das AGC. É nosso objetivo, a partir das representações dos professores, compreender o impacto do projeto LS no sucesso dos alunos, em si próprios e nas suas práticas pedagógicas. Através de uma abordagem de natureza qualitativa, de cariz exploratório, este estudo recorre à perspetiva dos professores recolhida em entrevistas semiestruturadas. No processo investigativo foram utilizados os métodos dedutivo e indutivo, combinando sistemas de categorias de análise previamente definidas, com categorias definidas a posteriori, a partir da análise das respostas dos entrevistados às perguntas, em consonância com os objetivos específicos.

Considerámos como temática central deste estudo: a reflexão crítica sobre a implementação de um projeto ASE, no âmbito das AGC, na perspetiva dos professores, tornando como central “a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem” (Amado, 2014, p. 40), neste caso dos professores, em relação ao sucesso dos alunos, a si mesmos e às suas práticas pedagógicas. Pretendemos assim: a) analisar a importância que os professores atribuem ao desenvolvimento das CSE pelos alunos; b) compreender as conceções prévias e a importância que os professores atribuem ao projeto LS; c) analisar o impacto do projeto na construção de relações interpessoais entre os professores e os alunos; e, por fim, d) analisar o impacto do projeto nas suas práticas pedagógicas. Como tal, definimos como pergunta de investigação: Quais as representações dos professores sobre o impacto de um projeto de ASE, no âmbito das AGC, no sucesso dos alunos, nos professores e nas suas práticas pedagógicas?

Neste estudo empírico muitos dos dados apontam o que a literatura já menciona, nomeadamente a perceção de que o impacto é positivo nas várias dimensões e áreas. No entanto, existem dois dados que merecem bastante reflexão, nomeadamente o facto de existirem professores que manifestam resistência relativamente

à implementação destes projetos neste formato, e o facto desses professores serem os professores com menos tempo de serviço (10 anos de serviço). Este dado é bastante interessante e relevante e leva-nos a refletir sobre os objetivos deste estudo, mas também sobre a formação inicial de professores (FIP). Neste estudo os professores reconhecem a importância do desenvolvimento das CSE pelos alunos pois de acordo com as suas respostas, as CSE permitem expressar e gerir emoções, construir relações saudáveis, estabelecer objetivos positivos dando respostas a necessidades pessoais e sociais (CASEL, 2003). Compreendemos, também, que o sucesso dos projetos ASE está diretamente conectado às crenças e à confiança dos professores, pois os professores que encontraram no projeto LS uma resposta para as necessidades dos alunos e que acreditaram na sua eficácia são também aqueles que reconhecem o desenvolvimento das CSE promovidas pelo mesmo, inclusive a melhoria no rendimento académico (Brackett et al., 2012). No geral, as respostas dos professores em relação ao projeto LS são bastante antagónicas. Se por um lado existem professores que viram no projeto uma abertura para novas estratégias e interações positivas com os alunos, por outro, existem professores que confessam que o projeto lhes veio dificultar o trabalho. Os professores menos experientes valorizam os resultados escolares, como produto da aprendizagem, e os mais experientes preocupam-se, essencialmente, com as competências dos alunos (Carita, 1992, citado Amado et al., 2014).

Relativamente às conceções prévias dos professores sobre o projeto LS, os resultados apontam para incertezas no que toca à compreensão dos objetivos, o que pode demonstrar uma falta de clareza na reunião inicial. De acordo com a revisão da literatura, o sucesso dos programas ASE nas escolas está diretamente relacionado às crenças dos professores mas também ao conhecimento dos professores sobre a ASE (Buchanan, Gueldner, Tran, & Merrell, 2009, citados por Brackett et al., 2012; Ee & Cheng, 2013). A instituição CA referiu que os professores deviam estar incluídos e mergulhados em todas as fases do projeto, mas o desconhecimento sobre os objetivos do programa e conseqüente não adesão aos regulamentos pode ter impedido a confiança e o entusiasmo (Brackett et al., 2012). No entanto, é curioso que embora a literatura nos diga que a eficácia de um projeto também se deve à compreensão do programa pelos professores, conferimos pelas respostas da maioria dos participantes que o desconhecimento sobre os objetivos do projeto não foi impedimento do interesse manifestado aquando da implementação do projeto LS, demonstrando uma enorme abertura para estar em contacto com algo inovador e diferente do qual estavam habituados. Ao desejarem continuidade, os professores encontram nas palavras de Faria (2011) um suporte, pois a mesma refere que as intervenções descontínuas não são efetivas e não provocam mudanças. No entanto, através das respostas dos professores, percebemos que o projeto LS mesmo sendo esporádico e curto, provocou mudanças, tanto positivas como negativas. Isto porque os professores que demonstram insatisfação com o projeto são também os professores que revelam algumas reservas em relação à atitude dos técnicos e, também, os que revelam que o projeto teve como consequência um ambiente educacional mais hostil. Os professores que relatam o projeto LS como potenciador do aumento do sucesso académico dos alunos são também aqueles que mencionam que a qualidade das relações professor-aluno melhorou, levando a uma maior proximidade através da promoção de confiança e autoestima emocional, e conseqüente diminuição dos comportamentos problemáticos (Durlak et al., 2011). Por outro lado, os professores mais descontentes e que não conseguem lidar com os comportamentos mais desafiantes dos seus alunos demonstram uma incapacidade de gerir as suas próprias CSE, entrando constantemente em tensão com os alunos. Demonstramos aqui novamente que os professores nos primeiros anos de ensino tendem a sentir-se despreparados para gerir eficazmente não só as suas salas de aula, mas também as suas relações (Schonert-Reicht, 2017). Quando colocada lado a lado com a aprendizagem de conteúdos, a maioria dos professores concorda que a ASE é mais importante, pois quando os alunos não estão emocionalmente equilibrados, as aprendizagens essenciais não se conseguem fazer. Efetivamente a literatura relaciona o bem-estar emocional com o sucesso académico, ao reconhecer que os alunos não conseguem aprender quando as suas necessidades básicas não são supridas ou quando estão aborrecidos (Reilly, 2022). Os resultados mostram-nos que a maioria dos professores nas suas representações defende que a ASE facilita o processo de ensino e aprendizagem, que está relacionado com a aprendizagem escolar, o equilíbrio emocional e um clima positivo.

No entanto, temos professores que revelam respostas antagónicas, pois ao mesmo tempo que referem que os conteúdos não são o mais importante, demonstram insatisfação com o projeto LS, pois não conseguem cumprir com o programa. Percebemos, também, a necessidade que os professores têm de que técnicos e equipas multidisciplinares estejam em permanência nas escolas, admitindo que os técnicos ao terem uma formação que os professores não têm, causam impacto e facilitam o seu trabalho. Isto porque os professores confirmam o desejo da legitimação do trabalho de outros profissionais na escola, pois revelam não ter preparação teórica para resolver os problemas sociais da escola, que consideram ultrapassar as suas funções (Vieira, 2014).

A formação em CSE, de acordo com as respostas dos professores revela-se extremamente positiva pois estes demonstram total satisfação com a mesma: na aprendizagem de novas estratégias e formas mais eficazes de interagir, comunicar e agir com os seus alunos. A literatura manifesta a necessidade em apoiar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, coaching, mentoria e outras áreas do desenvolvimento para que os professores desenvolvam as suas CSE e aprofundem o conhecimento sobre os seus alunos e a sua paixão pela profissão (Cristóvão et al., 2020). Pois como revelam as respostas dos professores, esta temática nem sempre é contemplada na sua formação inicial ou continuada (Zinsser et al., 2016, citados por Marques et al., 2019). E, se os programas prestam pouca atenção em fornecer aos professores o conhecimento e as habilidades necessárias para promover as CSE dos seus alunos e criar ambientes de sala de aula positivos que melhorem o sucesso dos estudantes (Schonert-Reicht, 2017), este programa com a integração da formação revelou o contrário, trazendo novas estratégias de trabalho e a criação de uma rede de suporte a todos os professores envolvidos, contemplando trocas de conhecimento. Embora alguns professores reportem já ter contactado com a ASE na sua FIP, todos referem que esta foi a primeira formação em ASE, dando exemplos de como a formação os apoiou nas suas práticas e confirmando que a formação em ASE permite uma realização pessoal e profissional, modificando práticas de ensino para corresponder às necessidades dos alunos. De acordo com as respostas, ao confirmarem que a formação faz a diferença, os professores com mais CSE também compreendem melhor as emoções dos seus alunos e são mais capazes de dar suporte em momentos emocionalmente difíceis (Marques et al., 2019).

A importância da temática estudada aparece em destaque na atualidade devido à urgente necessidade de que as escolas consigam atender às demandas da sociedade contemporânea, compreendendo o perfil dos alunos do século XXI e preparando-os efetivamente para os inúmeros desafios, considerando que os desafios que se colocam à aprendizagem e à formação já não são tanto da ordem de “o que aprender”, ou quais as aprendizagens necessárias, mas sim de “como” transformar essa ideia num efetivo projeto formativo ajustado ao presente e ao futuro. Em Portugal, a disseminação da ASE parece ter ainda um longo caminho a percorrer para que se possa constituir como uma realidade na escola atual. As AGC surgem como uma forma de apoio a projetos que promovem as CSE em crianças e jovens, revelando-se um programa de ASE essencial, que impulsionou a implementação de projetos e estratégias com benefícios mensuráveis. Questionamo-nos se houve seguimento ao que foi desenvolvido, isto porque, embora a FCG tenha sido a alavanca, a ausência de planeamento a longo prazo, os baixos níveis de financiamento, as limitações na avaliação dos resultados dos programas e essencialmente a ausência de preparação dos professores para considerarem este tipo de aprendizagens tão importantes como as chamadas “aprendizagens essenciais”, pode não ter garantida a permanência dos projetos.

Os dados deste estudo não vão ao encontro da crescente evidência empírica que sustenta os impactos dos programas de promoção de CSE, apenas no sentido positivo dos seus efeitos. Ao percebermos o quão fundamental é que os professores tenham consciência dos objetivos dos programas, integrando-os em todas as etapas, compreendemos uma vez mais que a educação de hoje precisa ser muito mais sobre formas de trabalho em colaboração e em cooperação. Em geral, os resultados obtidos sugerem que apesar da escassez de formação dos professores neste domínio, os professores que acreditam que o tipo de programas como o

que esteve por trás deste estudo tem benefícios, desempenham um papel importante na promoção das CSE dos alunos e neles próprios.

A necessidade de formação dos docentes nesta temática obteve destaque nesta pesquisa, tendo em conta que a literatura a considera fundamental para o êxito dos ASE em contexto escolar (CASEL, 2013). A ampliação do repertório de estratégias obtidas na formação em CSE, destacada nos discursos dos professores, parece ser um fator decisivo para a elaboração de um planeamento que contemple formalmente o desenvolvimento das CSE na FIP. Existe também uma necessidade de as instituições promoverem momentos frequentes de reflexão entre professores, resistindo ao contínuo isolamento dos professores, e aproximando a teoria à prática das rotinas escolares. Verifica-se ainda, que a maioria dos professores deseja a permanência de outros técnicos dentro da escola para além dos professores. Efetivamente, de acordo com Vieira e Vieira (2014), a escola se quiser ser capaz de responder com competência e rigor à diversidade apresentada nas representações dos professores, necessita recrutar pessoal mais especializado, com uma organização diferenciada de aprendizagem, que compreende um trabalho conjunto diário e em equipa. Sublinha-se neste âmbito a necessidade de um trabalho multidisciplinar dentro das escolas, com contributos de psicólogos, mas também de educadores sociais, orientando os professores e toda a comunidade escolar para uma prática colaborativa.

Palavras-chave: Aprendizagem Socioemocional, Academias Gulbenkian do Conhecimento, Práticas Pedagógicas Autopercecionadas, Educação Social.

Referências

Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na Investigação em Educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-290). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., Pedro, A., & Nilma, C. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-350). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing Teachers' Beliefs About Social and Emotional Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2013). *Casel Guide: Effective social and emotional learning programs, Preschool and elementary school Editions*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>

Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and Emotional Learning and Academic Achievement in Portuguese Schools: A Bibliometric Study. *Frontiers in Psychology*, 8(1913). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>

Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. L. (2020). Development of Socio Emotional and Creative Skills in Primary Education: Teachers' Perceptions About the Gulbenkian XXI School Learning Communities Project. *Frontiers in Education*, 4(160). <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00160>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.

Ee, J., & Cheng, Q. L. (2013). Teachers' Perceptions of Students' Social Emotional Learning and their Infusion of SEL. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 1(2), 59–72. <https://doi.org/10.12785/jtte/010201>

Faria, L. (2011). Social and emotional education in Portugal: Perspectives and prospects. In B. Heys (Eds.), *Social and emotional education: An international analysis: Fundación Botín Report* (pp. 33-65). Fundación Botín.

Fundação Calouste Gulbenkian. (2021). *Academias Gulbenkian Conhecimento*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Marques, A. M., Tanaka, L. H., & Fóz, A. Q. (2019). Evaluation of intervention programs for teacher's social and emotional learning: An integrative review. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 35–51. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>

Reilly, K. (2022, 27 de abril). How 'Social and emotional Learning' Became the Newest Battleground in the Classroom Wars. *Time*.

Vieira, A. (2014). A pedagogia social como prática inovadora na educação escolar. *Signos*, 1, 108–126.

Vieira, A., & Vieira, R. (2014). Pedagogia social e mediação sociopedagógica como processos de emancipação: Investigação e ação em escolas portuguesas. *Realis, Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais*, 4(2), 105–125. <http://hdl.handle.net/10400.8/2079>

