



V Encontro de Mestrados e Pós-Graduações em Educação e Ensino

da Escola Superior de Educação de Lisboa

13 de MARÇO
de 2021

Livro de Resumos



Conferência Plenária

E-learning no momento atual: o que foi e o que fica

Neuza Pedro

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

nspedro@ie.ulisboa.pt

Resumo

O momento atual encontra poucos precedentes históricos no contexto no ensino superior português. A mudança necessária nunca foi tão drástica e tão acelerada. O encerramento das atividades presenciais nas instituições de ensino superior obrigou à mudança do modelo de ensino; e quando o meio muda, muda inerentemente a mensagem. Quão temporária ou persistente será essa mudança, está por definir. Ensinar e aprender online é marcadamente distinto do presencial, quando muda o espaço e o tempo, muda também as dinâmicas, os papéis e as competências requeridas a professores e alunos. Com vista a organizar conceptualmente o momento vivido, explorar-se-á os conceitos de Online Education, e-Learning e de emergency remote Teaching. Identificar-se-ão diferenças, proximidades e implicações práticas dos mesmos e analisar-se-ão as recomendações do espaço europeu de ensino superior (ENQA, 2018) para suportar práticas de qualidade na oferta formativa em e-learning, em especial nos domínios do design dos programas; ensino, aprendizagem e avaliação centrados no estudante; equipa docente; e recursos de apoio à aprendizagem e suporte ao estudante.

Palavras-chave: Educação a distância, E-learning, Ensino Remoto de Emergência, Ensino Superior



Mesa-Redonda

Arte, Ciência e Tecnologia: Desafios para a Transdisciplinaridade

Paulo Nuno Vicente

iNOVA Media Lab, Universidade NOVA de Lisboa

pnvicente@gmail.com.

Resumo

As questões que dão origem a esta comunicação emanam diretamente do tema recorrente de um problema das "duas culturas" na construção moderna do conhecimento. Mais de sessenta anos após a influente palestra de C. P. Snow (1959) sobre as relações entre as artes, as humanidades e as ciências – e o que essas relações significavam para uma economia industrial – procuramos atualizar este debate no contexto europeu, informando-o com dados empíricos originais, incluindo perspectivas contemporâneas sobre o papel da especialização educacional e a estrutura dos departamentos académicos. Com base nos dados recolhidos – e que servem de base à apresentação – admite-se que, atualmente, o legado da oposição entre artes e ciências reside menos ao nível dos valores individuais dos investigadores do que no núcleo da moderna organização social da educação e das instituições académicas.

Literacia artística e patrimonial

Paulo Pires do Vale

Comissário do Plano Nacional das Artes

paulopiresdovale@pna.gov.pt

Resumo

Contrariamente à pretensão de um conhecimento imediato de si próprio, do mundo ou da comunidade que se quer construir, assumimos que as manifestações culturais são a mediação necessária para o reconhecimento pessoal de cada um e da comunidade que somos e projetamos: construimos a nossa identidade em diálogo com esse depósito de humanidade que está no património (material e imaterial) e nas obras de arte. Referimo-nos à cultura, ao património e à arte no plural, considerando a multiplicidade das suas manifestações.

Há múltiplas linguagens e diversos modos de expressão pessoal e compreensão do mundo, que devemos ajudar a desenvolver. Idiomas distintos, em que nos podemos dizer e compreender. As artes permitem, assim, encontrar outros códigos, que complementam aqueles que tornámos centrais na nossa sociedade e educação: o verbal e o da racionalidade lógica. Racionalizámos em demasia a educação, não promovendo suficientemente a formação dos afetos, a relação com o corpo, a valorização da autonomia, a capacitação para assumir os desafios e os falhanços, o prazer de aprender, de interpretar e intervir no mundo. É preciso educar e formar para as diversas linguagens, inteligências e modos de comunicar. Nem todos se enquadram na predominante e imposta habitualmente, a da racionalidade lógico-verbal. Esses sentem-se excluídos – e poderão encontrar nas expressões artísticas o seu meio e o seu elemento, um caminho para a sua realização pessoal e participação no bem comum. Dessa forma, poderá desenvolver-se o sentido de pertença de cada um à comunidade – em particular, dos que estão em situação de exclusão e vulnerabilidade.

As artes podem ensinar-nos a inestimável lição da gratuidade. A do tempo liberto, sem porquê nem para quê, a do prazer desinteressado diante da beleza. Numa época marcada pelo utilitarismo e pelo desejo de eficiência e produtividade, esta subversão é determinante. É a mesma que podemos valorizar no lúdico, no jogo, na festa. Assim, na sociedade e nas comunidades de aprendizagem, pela proximidade das artes e expressões artísticas, promover-se-á também a educação associada ao prazer, ao jogo e à criatividade. Emocionar-se e divertir-se não podem estar em oposição a aprender e a conhecer.

Se educar é preparar para o futuro (que não existe e não conhecemos), é necessário que a educação prepare para o desconhecido, não apenas para o que já se sabe como certo. As artes são, neste contexto, um modo de alimentar a imaginação e a criatividade. Estar preparado para resolver problemas exige estar imaginativamente desenvolvido e saber lidar com o que nos escapa e não dominamos em absoluto, sem angústia. Aprender a gerir a incerteza como parte da vida, a não ter medo de errar, a ser resiliente. A criatividade depende dos estímulos diversificados que temos: quanto mais variadas e significativas forem as experiências, maior poderá ser o potencial criativo.

A intimidade com as artes, na sua diversidade, permite a formação de competências aparentemente afastadas: por um lado, elas exigem a educação da sensibilidade e das emoções, por outro, desenvolvem a capacidade de pensar criticamente e interpretar, resistindo à mensagem evidente ou imediata, procurando outros sentidos, outros pontos de vista, outras possibilidades. A educação da sensibilidade estética e do pensamento crítico e criativo permitirá, assim, uma maior autonomia pessoal. Uma relação permanente com as artes e o património de diferentes culturas, ensina, também, a respeitar a experiência do outro, a ser mais recetivo à sua cultura, à sua interpretação do mundo, promovendo a partilha, a argumentação, o conhecimento de critérios de juízo de gosto e da sua evolução histórica.

A proximidade e familiaridade com as artes e o processo criativo poderão incentivar dinâmicas transdisciplinares, o cruzamento e integração dos conhecimentos apreendidos nas várias disciplinas fragmentadas curricularmente, permitindo uma visão de conjunto. O poder indisciplinador das artes, inquietando, desarrumando e pondo em causa a ordem e certezas habituais, pode abrir um espaço de liberdade para a construção pessoal e coletiva: um lugar e um tempo de questionamento e abertura.

O conhecimento do património e das artes, permite-nos uma consciência histórica e inscreve-nos como parte de uma tarefa infinita—que recebemos como herança e que devemos renovar para o futuro. Fazemos parte de uma comunidade e de um esforço comum que nos antecede e nos ultrapassa. Desse modo, a promoção de uma educação que valorize o património e as artes reforçará o sentimento de pertença dos cidadãos e ajudará na reconstrução de comunidades historicamente enraizadas, conscientes das múltiplas influências culturais de que somos devedores.

(excertos do Manifesto do Plano Nacional das Artes – consultável em www.pna.gov.pt)

Cultura escrita: A competência das competências

Sérgio Gaitas

ISPA-Instituto Universitário; A Voz do Operário

sgaitas@ispa.pt

Resumo

O valor da cultura escrita é inquestionável nas sociedades contemporâneas. A sua aprendizagem é uma das aprendizagens fundamentais a desenvolver no início da escolaridade obrigatória. Com efeito, a aprendizagem da linguagem escrita tem sido identificada como a meta principal a atingir desde a invenção da escola como instituição.

Esta aprendizagem favorece não só os resultados escolares em outras áreas curriculares, para as quais o domínio da linguagem escrita é essencial, como é determinante para o futuro e para a inserção de adultos numa sociedade em que a linguagem escrita ocupa um lugar de destaque. Apesar de tentação ilusória de que a cultura e a comunicação escrita poderiam ser substituídas por linguagens 2.0, sobretudo com o aparecimento e o desenvolvimento das novas tecnologias, elevados níveis de domínio da linguagem escrita mantêm-se fundamentais para a inclusão nas sociedades atuais. Nas palavras de Bruner (1999) “*Não é que eu valorize o discurso correto, claro e elegante – seja ele oral ou escrito –, mas acredito que a prática de tal discurso é a única maneira de assegurar que dizemos as coisas com correção, delicadeza e eficiência a nós mesmos*” (p.130). Poder-se-ia acrescentar: – E aos outros –. Por outras palavras, podemos afirmar que o desenvolvimento intelectual assenta na capacidade de dizer com clareza, a si próprio e aos outros, o que se fez ou o que se pretende fazer. Para tal, a linguagem escrita é uma competência fundamental. Aprendemos com Vigotsky que é a base para o desenvolvimento das funções mentais superiores. E, de facto, como tem sido comprovado desde o seu acesso generalizado, a presença da internet e das novas tecnologias não elimina as dificuldades de desenvolvimento da linguagem escrita.

Apesar da necessidade de elevados níveis de competência de leitura e escrita nas sociedades contemporâneas, continuamos a debatermo-nos com uma elevada taxa de insucesso no domínio desta competência, sobretudo pelas populações mais desfavorecidas do ponto de vista sociocultural. Assim, apesar de alguns trabalhos (e.g. Tzanakis, 2011) colocarem em questão a famosa teoria da reprodução cultural de Pierre Bourdieu (e.g. Bourdieu & Passeron, 1990) os dados mais recentes do último relatório do “Programme for International Student Assessment (IAVE, 2019)”, que se propõe avaliar se os alunos conseguem mobilizar as suas competências em situações do dia a dia, parecem pouco animadores e, de certo modo,

reforçam uma fatalidade sociológica. Por exemplo, este relatório mostra que Portugal é um dos países da OCDE onde os alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos têm três vezes mais probabilidades de terem maus resultados quando comparados com alunos de meios socioeconómicos favorecidos, ou ainda, a probabilidade de um aluno de meio desfavorecido reprovar é 12,23 vezes superior à de um colega de meio favorecido. Só um País é pior do que Portugal, quando, em média, na OCDE, este valor é de 5,14. Especificamente no que à leitura diz respeito, podemos verificar que alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos têm 3 vezes mais probabilidades de terem maus resultados do que os seus pares de meios socioeconómicos favorecidos. Dito de outra forma, em 10 alunos provenientes de famílias desfavorecidas, apenas 1 tem bons resultados em leitura. Este efeito é maior em Portugal do que nos restantes países de OCDE.

É certo que as experiências anteriores, traduzido no famoso conceito de literacia emergente (Sulzby & Teale, 1991), sobretudo as experiências culturais mediadas pelos adultos ou pares mais competentes em que cada criança teve a oportunidade de participar, lhe permitem desenvolver uma bagagem de grande valor para a apropriação da linguagem escrita. E, face à evidência, qual será o papel da escola?

Socorremo-nos das palavras de Niza (2005) para explicitar o poder de discriminação desta competência: *“Na verdade, a escrita constitui o mais comum suporte de expressão das aprendizagens, sem que a escola, por obrigação e solidariedade, invista no ensino dos tipos de texto que servem cada disciplina em particular, bem como dos que servem de instrumentos genéricos a todo o trabalho intelectual (como tirar notas, resumir, esquematizar, etc.)”* (p.112). E assim, por este via, a escola promove as desigualdades a partir do seu interior.

Neste contexto, parece evidenciar-se que diferentes níveis no domínio desta competência promovem diferentes mediações com a vida dentro e fora da escola. Considerando que a linguagem escrita está presente em todas as dimensões da nossa vida, o desenvolvimento desta competência vai mediar a nossa relação com o mundo. E, deste modo, transformar esta relação numa vantagem ou, contrariamente, num handicap.

Coletivamente, continuamos a eleger como meta o domínio desta competência no final da escolaridade obrigatória. Com efeito, o perfil do aluno sublinha a necessidade da produção escrita e da sua compreensão. Porém, alguns trabalhos recentes (Gaitas, 2013; Gaitas, Alves Martins & Fijalkow, 2017) revelam que as práticas de ensino da leitura e da escrita, sobretudo as práticas de iniciação, continuam assentes no ensino dos mecanismos de leitura, utilizando exclusivamente os tradicionais métodos fonéticos e de correspondência entre grafemas e fonemas, desconsiderando o ensino explícito da escrita e da produção textual. Parece que estas práticas de iniciação assentes em métodos de trabalho excessivamente centradas na descodificação da leitura têm por base crenças tradicionais sobre o ensino da linguagem escrita (Gaitas & Alves Martins, 2015).

Para que os alunos consigam alcançar níveis de proficiência significativos, é fundamental que a escola adote uma perspetiva integral, sobretudo nas etapas iniciais (Pontecorvo, Orsolini, Burge & Resnick, 1996). Esta perspetiva integral deverá ter por base determinadas características que nos parecerem particularmente relevantes. Sublinharemos algumas: a) trabalhar e desenvolver os aspetos funcionais e comunicativos da linguagem escrita; b)

contextualizar a aprendizagem do código alfabético em atividades autênticas; c) ter por base processos dialógicos de desenvolvimento e aprendizagem mobilizando a linguagem, oral e escrita, como instrumentos de pensamento; d) considerar os processos de produção textual desde o início da escolaridade; e) promover uma interdependência entre as atividades de escrita e as de leitura; f) mobilizar os interesses dos alunos como forma de potenciar o interesse pela linguagem escrita; e g) propor atividades significativas onde os alunos possam aprender a ler e a escrever, escrevendo e lendo.

Por fim, importa referir que o domínio da linguagem escrita é fundamental para que possamos aderir a novos suportes textuais e a novas práticas comunicativas, sobretudo a partir da revolução promovida pelas novas tecnologias. Vivemos hoje uma oportunidade sem precedentes: nunca se escreveu tanto e em tão pouco tempo como o fazemos hoje em dia. Há até um género textual em ascensão – o género instantâneo. Resta saber se a escola abrirá as suas portas às vivências socioculturais dos alunos e, também por este via, aprofundar o desenvolvimento curricular ou, como nos tem habituado, continuará fechada sobre si própria.

Abrir a escola à cultura e às agendas de aprendizagem de cada um dos alunos, será a grande reforma do séc. XXI.

Referências

- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Gaitas, S. (2013). *O ensino da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade: O resultado dos alunos em leitura*. Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional. ISPA-IU.
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2015). Relationships between primary teachers' beliefs and their practices in relation to writing instruction. *Research Papers in Education*, 30(4), 492-505.
- Gaitas, S., Alves Martins, M., & Fijalkow, J. (2017). Effective literacy teaching practices in Portugal: A study in first grade. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17, p. 1-24.
- IAVE (2019). *PISA 2018 – PORTUGAL. Relatório Nacional*. Lisboa: IAVE, I.P.
- Niza, S. (2005). A escola e o poder discriminatório da escrita, in Fundação Calouste Gulbenkian (ed.), *Língua Portuguesa. Presente e Futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pontecorvo, C., Orsolini, M., Burge, B., & Resnick, L. (1996). *Children's early text construction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727-757). New York: Longman.

Tzanakis, M. (2011). Bourdieu's Social Reproduction Thesis and The Role of Cultural Capital in Educational Attainment: A Critical Review of Key Empirical Studies. *Educate*, 11(1), 76-90.

Palavras-chave: Iniciação à linguagem escrita; Inclusão.



Apresentação
da galeria virtual
da Pós-Graduação
em Animações de Histórias

“Boca do Lobo” Projeto de Animação de Histórias no 4ºano do 1ºCiclo do Ensino Básico em Contexto de Ensino à Distância

Bruno Miguel dos Santos Paulos* e Encarnação Silva**

* Escola Básica da Malveira – Agrupamento de Escolas Professor Armando de Lucena

** Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

* brunopaulos@gmail.com

** esilva@eselx.ipl.pt

Introdução

O projeto que se apresenta designa-se “Boca do Lobo” e trata-se de um Projeto de Animação de Histórias. Este projeto foi pensado e implementado numa turma do 4º ano de escolaridade de uma Escola Básica do concelho de Mafra, em contexto de ensino a distância, no âmbito da resposta à situação pandémica que se vivia à data.

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Projeto Final da Pós-graduação em Animação de Histórias da Escola Superior de Educação de Lisboa no ano letivo de 2019/2020, tendo sido orientado pela equipa constituída por Miguel Falcão (orientador) e Encarnação Silva, Abel Arez e Natália Vieira (coorientadores).

Apresentação do Projeto

O lobo é um animal que desperta emoções nos seres humanos desde há séculos. A figura do lobo está carregada de um enorme valor simbólico que é transmitido de geração em geração através das mais diversas formas de expressão cultural e artística. A simbologia do lobo está intimamente relacionada com os instintos mais primitivos, básicos e impulsivos que existem em todos os Homens e que estes tentam reprimir através da racionalidade e da ponderação (Chevalier & Gheerbrant, 2010).

O projeto “Boca do Lobo” usou a figura do lobo como denominador comum a todas as histórias escolhidas. A figura do lobo foi objeto de reflexão, tendo-se discutido sobre o papel do lobo nos vários contos e a forma como a representação da figura do lobo é condicionada por conhecimentos, ideias e preconceitos que o público tem sobre este animal seja nas histórias seja na vida real.

Selecionaram-se seis histórias nas quais o lobo tem um papel importante, mas completamente diferente em cada uma delas, numa tentativa de desmistificar a carga negativa que geralmente está associada a este animal. Incluíram-se obras tradicionais e de autor, obras mais antigas e outras mais recentes. Os textos escolhidos são: “O Lobo das Meias” de Carlos Nogueira e Ilustração de Teresa Cortez; “Um Lobo Culto” de Becky Bloom e Ilustração de Pascal Biet; “O Capuchinho Vermelho” dos Irmãos Grimm in “Contos da Infância e do lar”; “Os Sete Cabritinhos” na versão de Tareixa Alonso; “Numa noite ao serão, sem telemóvel, sem televisão” in “Páginas a Meias” de Gémeo Luís e Eugénio Roda e “Tio Lobo” na versão de Xosé Ballesteros. Por último, o autor deste projeto, escreveu, ilustrou e editou em formato digital e em papel uma história a que deu o título: “Onde estará o Lobo?”

As técnicas escolhidas para a apresentação das diferentes obras foram a narração oral e a leitura em voz alta.

Intervenção

Numa primeira fase, foi feita uma breve pesquisa sobre o papel do Lobo no contexto cultural, artístico e literário. De seguida procedeu-se à recolha e seleção das seis obras a trabalhar. São obras em que o lobo é o protagonista. Através das técnicas da leitura em voz alta ou da narração oral deu-se vida às diferentes histórias. Esses momentos foram registados em vídeos e após edição, eram disponibilizados, semanalmente, aos alunos através da plataforma de ensino a distância *Google Classroom*. No caso da obra original, foi produzida uma versão digital e posteriormente foi feita uma edição de autor em papel. Este texto foi também narrado oralmente, sendo a narração registada em vídeo e igualmente disponibilizada aos alunos.

Esta estratégia veio substituir as “Horas do Conto” presenciais que eram uma rotina semanal da turma. No final da semana, a obra apresentada era alvo de comentário e debate em contexto de sessão síncrona. Numa fase mais adiantada do processo, os alunos foram desafiados a realizar percursos intertextuais, descobrindo elementos comuns nas diferentes obras e equacionando o papel do sempre omnipresente lobo. Havia, assim, dois momentos semanais, o momento em que os alunos faziam o visionamento do vídeo e o momento em que nos reuníamos, ainda que a distância, para reagir e apreciar o texto disponibilizado. Neste momento eram partilhadas ideias, descobriam-se pormenores, discutiam-se valores, apreciavam-se palavras, em síntese, ia-se construindo uma cultura literária partilhada.

Várias foram as referências estéticas a que se recorreu, no que se refere à narração oral, destacando-se os nomes de António Fontinha, José Fanha e Jorge Serafim. A forma como, despidos de qualquer artifício e com uma postura quase crua, conseguem recriar, nos dias de hoje, a ancestral forma de contar histórias é uma verdadeira fonte de inspiração.

No que diz respeito à leitura em voz alta, a referência foi Rodolfo Castro por ter uma forma de ler as histórias em voz alta que transporta os ouvintes para o universo da própria história,

recorrendo a uma enorme expressividade quer ao nível da voz quer ao nível da expressão corporal.

Paralelamente à elaboração e disponibilização dos registos em vídeo, foi sendo criado o já referido texto original. O objetivo era criar um texto em que as diferentes personagens das histórias mais conhecidas da tradição oral em que o lobo tem um papel relevante convivessem, em harmonia, num único texto e os papéis tradicionalmente atribuídos a essas personagens fossem subvertidos. Foram vividas todas as fases de produção e edição, assumindo o produto final o formato de álbum ilustrado. Várias foram as referências estéticas que inspiraram este trabalho, nomeadamente, obras como “Procura-se” de Emily Mackenzie em que a personagem lobo quebra o estereótipo do lobo mau e “Vem aí o lobo” de Nick Ward em que se joga com a ambiguidade do papel do lobo. Já no que se refere à ilustração, a grande inspiração foi o ilustrador Paulo Galindro, sobretudo a dimensão experimental tão presente em algumas das guardas das obras que ilustra e que funcionou como incentivo à experimentação pessoal de percursos de descoberta na área da ilustração.

Por fim, foi criado um sítio na *Internet* onde ficaram disponíveis todos os vídeos das obras, a versão digital da obra original “Onde estará o Lobo?” bem como algumas informações consideradas relevantes para conhecer este projeto e para conhecer as motivações que lhe deram origem.

Considerações Finais

O processo de desenvolvimento deste projeto não pode ser dissociado das circunstâncias em que o mesmo teve lugar, não só porque o condicionaram, mas porque ele surge como reação a algumas delas. O projeto final da Pós-Graduação em Animação de Histórias sempre foi, na minha perspetiva, o culminar de um processo de formação que tinha como objetivo criar, desenvolver e implementar muitas das técnicas, conhecimentos e reflexões feitas ao longo do percurso num contexto particular.

A situação de confinamento associada à crise pandémica que assolou o país e o mundo a partir da segunda metade de março obrigou à transição das aulas presenciais para o modelo de ensino a distância. Perante estas circunstâncias fez todo o sentido desenvolver um projeto que pudesse ser aplicado nesta fase e desse um contributo para minimizar alguns constrangimentos associados à situação que se vivia.

Foi um projeto muito ambicioso principalmente pelo curto tempo disponível para o desenvolver. Implicou muita pesquisa, um moroso trabalho de recolha e seleção de textos, preparação de filmagens e sua edição, todo o processo produção do álbum e, por último, criação e desenvolvimento do sítio na *Internet*.

O processo de criação de um álbum ilustrado era uma vontade pessoal antiga. Pretendia-se não só escrever um texto, mas, também, viver todo o processo criativo desde a produção do texto até à metamorfose do texto em livro. Foi um prazeroso percurso de experimentação e descoberta.

Quanto ao processo de narração oral e de leitura em voz alta, o mesmo beneficiou de alguma experiência já adquirida com anos de profissão. Beneficiou também de alguma formação

contínua já realizada e da mobilização de algumas técnicas aprendidas e ou aperfeiçoadas na formação realizada no âmbito da Pós-Graduação.

Um dos constrangimentos sentidos foi a perda de contacto direto e interativo com o público, houve a necessidade de fazer algumas adaptações numa tentativa de antecipar reações do público ao ver as filmagens e de minimizar a falta de interação que só o face a face permite. Assim, no processo de edição das filmagens procurou-se incluir alguns elementos que acrescentassem emoção à história, destacando-se músicas instrumentais e outros elementos sonoros, que serviram para marcar o tom e o ambiente que se pretendia dar à história. Teria sido interessante ter feito várias versões da mesma história, mas com recurso a ambientes musicais e sonoros diferentes para se refletir com o público sobre o contributo que estes arranjos podem dar para facilitar a construção de cenários mentais e para facilitar a compreensão da própria história. Procurou-se, em cada produto, diversificar o tipo de recursos e diversificar a forma como esses recursos eram utilizados de acordo com os efeitos que se pretendia obter junto do público.

Transversal a todo o processo foi a tentativa de dar uma identidade gráfica, visual e sonora coerente a todos os elementos do projeto. Com esse objetivo foi criado um logotipo que esteve sempre presente. O trabalho de edição dos vídeos e o *site* sintetizam essa identidade.

O trabalho com várias obras surgiu da necessidade de mostrar diferentes facetas do Lobo. A filmagem da narração oral pretendeu ser um contraponto ao texto original escrito, tendo dado origem a uma reflexão muito interessante, com os alunos, sobre as diferenças entre contar e ler uma história. O *sítio* na *Internet* foi desenvolvido para dar um sentido de unidade a todo o projeto nas suas múltiplas ações. É o lugar onde os vídeos e o trabalho a eles inerente está contextualizado e acessível a um público mais alargado.

Este projeto reflete muito daquilo que sou enquanto profissional e reflete a forma como quero continuar a trazer as histórias para o contexto de sala de aula e, quem sabe, para outros contextos como as Bibliotecas Escolares ou até lançar-me em projetos de índole não formal para chegar a outros públicos. Esta formação, no âmbito da pós-graduação, não foi o final do processo de aprendizagem e crescimento enquanto contador de histórias. É apenas mais um contributo para o meu desenvolvimento enquanto contador de histórias, enquanto professor, enquanto pessoa.

Palavras-chave: Lobo, Animação, Histórias, E@D

Referências

Alonso, T. (2018). Os sete cabritinhos . Lisboa : OQO.

Chevalier & Gheerbrant (2010). Dicionário dos Símbolos : Lisboa: Editorial Teorema

Ballesteros, X. (2015). Tio Lobo. Lisboa: Kalandraka.

Bloom, B. (2019). Um lobo culto . Lisboa : Gato na Lua.

Emily Mackenzie (2016) - Procura-se! Rally, o Coelho Ladrão de Livros. Minutos de Leitura

Grimm, I. (2012). Contos da Infância e do Lar . Lisboa : Temas e Debates / Círculo de Leitores.

Nick Ward (2001) "Vem aí um lobo". Lisboa: Livros Horizonte.

Nogueira, C. (2012). O Lobo das Meias. Lisboa : Tcharan Edi

Roda , E., & Luís, G. (2018). Paredes a Meias. Eterogémeas.

Vermelho! Vermelho! Vermelho!

Carlos Samina*, **Helena Martins**** e **Natália Vieira*****

* Escola E.B. I António Matos Fortuna

** Câmara Municipal de Palmela

*** Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa

* sacor147@gmail.com

** martins.helena.75@gmail.com

*** nataliav@eselx.ipl.pt

Introdução

A animação de leitura, a que chamámos *Vermelho! Vermelho! Vermelho!*, foi desenvolvida no âmbito do Projeto Final¹ da Pós-Graduação em Animação de Histórias, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Reconhecendo a necessidade da promoção do livro e da leitura, da compreensão leitora e da importância da cativação de leitores e criação de novos públicos, construímos este projeto, que consiste na contação de quatro histórias, tendo como personagem comum a Capuchinho Vermelho.

Neste texto descrevemos de forma sintetizada as motivações que nos levaram à escolha das histórias apresentadas, bem como das referências estéticas, artísticas e literárias em que nos baseámos. Também aqui é feita a descrição de todo o processo criativo, desde a opção pelo espaço para a apresentação da animação de leitura, passando pelos textos, até à encenação.

Contextualização

Este projeto surgiu, primeiramente, da ligação que ambos partilhamos pelos livros e pela leitura, incluindo a literatura para a infância e juventude. Esta ligação sempre nos impeliu de uma forma ou de outra, na direção da partilha desta motivação intrínseca com aqueles que nos rodeiam, independentemente de o fazermos em contexto profissional ou fora dele. Conscientes da premente necessidade de promover a literatura para a infância e juventude,

¹ O projeto foi orientado pelo professor Miguel Falcão e coorientado pelos professores Abel Arez, Fernando Galrito e Natália Vieira.

materializada em suporte livro e indissociável da ilustração como expressão artística de enorme significação, o conto e a escuta enquanto processo comunicativo intemporal, o reforço dos hábitos de leitura, da compreensão leitora e a angariação de novos leitores, burilámos este projeto baseado no reconto de quatro histórias diferentes e de diferentes autores, que partilham entre si a mesma personagem – a Capuchinho Vermelho - que funcionará como elo intertextual.

A escolha recaiu sobre a personagem da Capuchinho Vermelho por considerarmos ser transversal a várias culturas e a diferentes faixas etárias. Será provavelmente, uma das personagens mais sedutoras do universo dos contos e da qual existem inúmeras versões.

Histórias

Após algumas leituras e nunca descurando a qualidade literária das mesmas, partimos em busca de obras que aportassem também algum humor e subversão. E foi assim que chegámos até às quatro obras que servem de base ao nosso projeto: *Baralhando histórias* (Rodari, 2007); *O Capuchinho* (Woollvin, 2016); *Um Capuchinho Vermelho* (Leray, 2018) e *Histórias em verso para meninos perversos* (Dahl, 1989). *Baralhando Histórias*, de Gianni Rodari, é a primeira das histórias que nos propusemos contar. Nesta história, avô e neta são as únicas personagens. Enquanto o avô lê o jornal, conta à neta a história da menina do Capuchinho Vermelho. Durante toda a sequência, o avô vai trocando elementos básicos da narrativa tradicional. A neta, que conhece bem a história, vai repondo os factos até que o avô desiste e continua a ler o seu jornal, enquanto ela vai à rua comprar guloseimas. Interpretação diferente é referida no site da editora Kalandraka:

O avô interrompe a leitura do jornal para contar à neta uma história que, apesar de clássica, muito lhe custa a aceitar pelas alterações que aquele lhe vai impondo. (...) Na verdade, o ancião consegue assim que seja a criança a de facto reproduzir o conto, sempre que esta corrige os erros que ele comete deliberadamente, e isto porque é 'baralhando histórias' que o enredo se transforma num proveitoso recurso expressivo. (*Baralhando Histórias*, s.d.).

A segunda história, intitulada *O Capuchinho*, de Bethan Woollvin, é uma narrativa na qual participam a Capuchinho e o Lobo. Esta narrativa segue os momentos tradicionais da história, apresentando-nos uma Capuchinho corajosa e astuta que não se deixa intimidar nem seduzir pelo Lobo, acabando vitoriosa: mata o lobo, retira-lhe a avó da barriga e com a sua pele completa, faz um casaco. Na contracapa do livro, o Capuchinho é-nos apresentado como sendo “terrivelmente cómico, arrojado e original” e remete-nos para referências às ilustrações “encantadoras e extraordinárias” e a uma “interpretação inesquecível” (Woollvin, 2016). O texto foi reduzido para dar espaço privilegiado à ilustração, restringida ao branco, ao preto, ao cinzento e ao vermelho, naquilo que supostamente serão os pormenores de relevância. *Um Capuchinho Vermelho*, de Marjolaine Leray, é o terceiro título selecionado. Reduzida a história apenas à Capuchinho Vermelho e ao Lobo, o texto tem características minimalistas e remete-nos para um diálogo conciso, incisivo e direto. O lobo está ávido por devorar a Capuchinho mas esta, falsamente ingénuo, vai respondendo e perguntando até lhe encontrar um ponto fraco. Subtilmente engana-o e leva-o a um suicídio involuntário e

inusitado. A história cinge-se apenas ao encontro entre o Lobo e a Capuchinho, ignorando as seqüências narrativas da história tradicional. *Os Três Porquinhos*, de Roald Dahl é a história que fecha a este ciclo. A partir da história original, o autor reinventa e escreve em poesia rimada, acrescentando, às personagens originais, o Lobo e os Três Porquinhos e a personagem da Capuchinho Vermelho. O texto é irónico, irreverente e surpreendente: o lobo come os porquinhos que construíram as casas de palha e de madeira respetivamente; o porco que constrói a casa de tijolo sentindo-se ameaçado pelo lobo, telefona à Capuchinho e pede-lhe ajuda; Capuchinho disponibiliza-se para o ajudar, enfrenta o lobo e mata-o; de seguida mata o porquinho; da pele do lobo faz dois casacos e da pele do porco uma mala de mão.

Técnicas

Inicialmente, a ideia era fazer uma leitura encenada de três contos que tivessem como fio condutor a personagem Capuchinho Vermelho, contudo, com o avançar do trabalho, julgámos pertinente incluir um quarto conto pela sua originalidade e cariz insubmisso. Foi necessário definir a ordem pela qual seriam apresentados, para que esta não parecesse avulsa e desprovida de sentido. Encontrada a ligação entre os contos e uma seqüência que nos pareceu eficaz para que o reconto provocasse o riso, apelasse à inferência, permitisse os silêncios e as leituras corporais e faciais dos contadores, foi necessário encontrar o registo sob o qual cada um dos textos iria ser animado, registo esse que, após o treino sistemático e reflexivo, se tornasse confortável para ambos e que fizesse sentido dentro da identidade de cada história. Este terá sido um dos pontos mais trabalhosos do processo.

A leitura, feita a duas vozes, com o objetivo explícito de enfatizar o conteúdo, recorre também à utilização de objetos, implicando alterações do espaço cénico, proporcionando um momento de escuta que promove a diversão por intermédio de uma interpretação no limiar do non-sense. Com o objetivo de enriquecer esta atividade, recorremos a diferentes técnicas de animação de leitura, nomeadamente, teatro de sombras, leitura em voz alta, animação de objetos e dança.

Tratando-se de um projecto de animação com uma forte vertente humorística, tentámos encontrar um acompanhamento musical que enquadrasse a apresentação a que nos propúnhamos, fazendo o contraponto entre as histórias. Após uma listagem de referências musicais, de acordo com a nossa motivação estética, encontramos na obra musical de Emir Kusturica² a sonoridade que incorporaria adequadamente o projeto a que nos propúnhamos. Durante o processo de construção do projeto de animação, fomos adicionando apontamentos à animação, às personagens e ao cenário. Os detalhes, sem outra intenção que não a de tornar a apresentação mais divertida, confluíram numa estética kitsch: a caracterização das personagens, a forma como se vestem, falam e movimentam e os elementos cenográficos (naperons, loiças e outros elementos decorativos).

Foi definido que as personagens que iriam contar a história seriam um casal, vestido a rigor para uma ocasião que assim o exigia. Este casal entra em cena, num primeiro momento, acompanhado de música – elemento sempre presente ao longo da animação, com função de separador entre histórias - e vai montando o cenário, colocando os objetos nos seus lugares, preparando o espaço. Segue-se a animação das histórias, pela ordem já referida, todas

² Emir Kusturica & The No Smoking Orchestra <https://g.co/kgz/PzCizD>

contadas de forma diferente. A primeira, recorrendo a uma inversão dos papéis em que a personagem feminina é interpretada por um homem e a personagem masculina pelo elemento feminino do grupo. Na segunda história, a leitura é feita em três tons diferentes: como um relato de futebol, uma leitura litúrgica e um discurso político. A terceira história, em virtude de ter pouco texto, foi aquela que exigiu mais trabalho ao nível da expressão corporal. Existindo apenas uma Capuchinho e um Lobo Mau, sem recurso a quaisquer elementos cénicos, a leitura apoiou-se muito na postura e na intenção empregue em cada uma das palavras.

As crianças frequentemente utilizam os brinquedos e/ou outros objetos para a criação de histórias, através de monólogos em jogo do faz-de-conta, projetando os seus sentimentos e por vezes imitando o mundo dos adultos (Rodari, 1999). Com base no pressuposto anteriormente referido, na última história inspirámo-nos nas crianças, na forma como estas, quando brincam, dão vida a objetos que nada têm a ver com as personagens, tornando-as naquilo que a sua imaginação quiser: uma pinça para bolos tornou-se no Lobo Mau, os queques foram os porquinhos e um sapato vermelho foi simultaneamente Capuchinho, pistola e telefone... Os elementos cenográficos também foram escolhidos com o propósito de criar um ambiente exagerado e até naïf nos pormenores, sendo que alguns foram construídos por nós, como foi o caso do bule e das châvenas, dos queques e do abajur do candeeiro.

Conclusão

Tendo sempre presente que o ato de ler aporta consigo competências não quantificáveis, nomeadamente: o desenvolvimento da imaginação, o aperfeiçoamento da capacidade argumentativa, o estímulo da curiosidade, o questionamento do mundo que nos rodeia; quisemos desenvolver esta sessão de animação de leitura *Vermelho! Vermelho! Vermelho!* Foi nossa intenção, desde o início do processo, encontrar formas de promover o livro e a leitura enquanto um ato prazeroso.

Todo o processo criativo decorreu sob a égide da boa disposição, da cumplicidade e de alguma ansiedade inerente à construção da narrativa que nos propúnhamos apresentar.

Consideramos que este projeto tem potencialidade para continuar a ser explorado, uma vez que durante todo o processo foram sendo introduzidas alterações, fruto da experimentação e análise dos resultados que íamos obtendo. Estas alterações permitiram compreender que, consoante as mutações introduzidas, este projeto poderia ser facilmente adaptável a outro tipo de público, mais adulto, sem perder a sua génese.

Relativamente à sessão, foi muito gratificante observar o grau de entusiasmo e interesse das crianças presentes, enquanto esta decorria. A manipulação de objetos enquanto formas animadas foi, na última história, imputada aos monólogos que estas produzem quando se apropriam de determinados brinquedos e/ou objetos e com eles criam histórias, projetando sentimentos e imitando o mundo dos adultos. (Rodari, 1999). A reação do público, independentemente da idade, foi de enorme divertimento, dada a identificação, mesmo que inconsciente, deste tipo de brincadeira, enquanto meros observadores/espetadores.

Foram realizadas duas sessões de apresentação de *Vermelho! Vermelho! Vermelho!*, a primeira foi destinada a uma turma de alunos do 1.º ciclo da Escola Básica António Matos Fortuna (EBAMF), em Quinta do Anjo, e a segunda teve lugar no espaço Boutique da Cultura, em Carnide, Lisboa.

Creemos que ambas as sessões contribuíram para os objetivos do projeto. A componente performativa na apresentação das histórias foi do agrado do público. Os espectadores manifestaram ainda interesse e curiosidade sobre as histórias abordadas e sobre os livros que nos serviram de suporte.

Referências

Baralhando histórias. (s.d.). Consultado a 29 de abril de 2018, em http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/Baralhando_histo_rias_p_t.pdf

Dahl, R. (1989). *Histórias em verso para meninos perversos*. Teorema.

Leray, M. (2018). *Um Capuchinho Vermelho*. Lisboa: Orfeu Negro

Rodari, G. (1999). *Gramática da Fantasia – Introdução à arte de inventar histórias*. Caminho.

Rodari, G. (2007). *Baralhando histórias*. Kalandraka.

Woolvin, B. (2016). *O Capuchinho*. Edicare.

Palavras-chave: Capuchinho Vermelho / intertextualidade / animação de histórias

Vamos brincar com a poesia: Oficina expressiva

Paula Gomes Silva* e Miguel Falcão**

* Agrupamento de Escolas Visconde de Juromenha

** Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa

* 6paulasilva@gmail.com

** miguelf@eselx.ipl.pt

Introdução

O projeto – enquanto trabalho final da Pós-graduação em Animação de Histórias¹ – partiu de duas questões: Como criar uma animação de textos usando o animador como um mediador da promoção do livro e da leitura? Como demonstrar que a animação de textos pode ser realizada usando várias linguagens artísticas, de uma forma simples?

Durante o processo de idealização e revisão de literatura sobre o assunto, perseguiu-se o princípio de que a arte pode revelar-se um recurso muito interessante na conceção e apresentação de ideias, na linha de obras que são há muito referências (Ferran, Mariet & Porcher, 1979; Penafria & Martins, 2007; Rodari, 1993). Escolheu-se a linguagem audiovisual, como forma de implementar e divulgar a animação.

Encontram-se presentes no projeto três referências estimulantes e influenciadoras do processo criativo: o texto poético surge como uma referência na promoção da leitura; a expressão artística e o jogo aparecem como instrumentos de trabalho do animador; os meios audiovisuais dão forma à concretização e divulgação do trabalho do animador.

As animações foram concebidas a partir de cinco livros de autores de língua portuguesa e deram origem a quatro sessões de vídeo, que têm como objetivo principal a sua utilização em bibliotecas, em contexto escolar, surgindo como um recurso de promoção do livro e da leitura de poesia.

O trabalho de vídeo derivou da ideia do início do cinema inspirado em coreografias de dança. A animadora foi fotografada em várias sessões de *stop motion* que, depois de serem sujeitas a montagem num programa próprio (vídeo PAD), deram origem aos vídeos da animação, em

¹ | O projeto foi orientado pelo Professor Miguel Falcão e coorientado pelos Professores Encarnação Silva, Natália Vieira e Abel Arez.

conjunto com a música escolhida, e subseqüentemente à própria animação.

O projeto assenta, principalmente, na exploração da poesia, na sua apropriação como um jogo, e na ideia de que a arte é um fenómeno que desencadeia um conjunto de oportunidades de trabalho que ultrapassa a sua intervenção específica. As diversas expressões artísticas possuem uma linguagem própria, e por vezes especializada, no entanto, elas podem servir como força motora de ações muito particulares e extremamente interessantes, na promoção da educação e do conhecimento.

Contextualização

Vamos Brincar com a Poesia começou por ser um conceito para uma animação de poemas ao vivo, seguida de uma oficina de expressão dramática, no entanto, devido ao contexto gerado pelo confinamento, passou a ser uma animação de poemas apresentada em vídeo, seguida de várias propostas de atividades expressivas.

O objetivo principal é a promoção dos livros e da sua leitura recorrendo ao estímulo e análise lúdica de poemas de cada um dos livros apresentados. A finalidade foi também a de criar uma estratégia alternativa ao primeiro projeto apresentado, visto que a sua execução se encontrava comprometida no seu conceito essencial, que seria a participação e intervenção ativa do público, numa animação seguida de oficina de expressão dramática, no espaço biblioteca.

O projeto pretende ser uma solução de promoção do livro e da leitura, numa situação de confinamento, mas também poderá vir a ser apresentado no espaço da biblioteca, em contexto de escola, ou num contexto de biblioteca pública.

A animação foi apresentada numa sequência de quatro vídeos. A animação *Vamos Brincar com a Poesia* apresenta um conjunto de livros de poesia, a serem trabalhados em quatro sessões distintas. Cada sessão de vídeo corresponde à apresentação de um livro de poesia, à apresentação de um ou dois poemas do livro e a uma sugestão de atividade a ser explorada pelo público. Também possibilita que o público partilhe os trabalhos realizados com o animador através do email vamosbrincarcomapoesia@gmail.com.

Histórias

Foram escolhidas quatro obras literárias para o projeto de animação: *Primeiro livro de poesia: poemas em língua portuguesa para a infância e a adolescência* (Andresen, 1997), *Uma Mão-Cheia de Rimas para Primos e Primas* (Letria & Cavalheiro, 1998), *O poeta faz-se aos 10 anos* (Menéres, 1999) e *As fadas verdes* (Araújo & Bacelar, 2014).

Os livros escolhidos desempenharam um papel importante na construção do projeto e constituíram a sua principal referência. A escolha das obras incidiu na preferência de autores de língua portuguesa, como veículos da expressão da nossa cultura. A poesia é um jogo de escrita, pode brincar com as palavras e manifestar sentimentos e emoções que por vezes são mais fáceis de entender na nossa própria língua. A escolha dos autores e dos textos foi determinada pela qualidade estética e literária e pela faixa etária a que se dirigem. O texto poético para a infância é curto e respeita o tempo de concentração do indivíduo. Os poemas apresentados também foram escolhidos tendo em conta a mensagem neles contida e a

exploração do seu ritmo e da musicalidade. As obras escolhidas podem possibilitar, para lá da própria animação, uma vasta diversificação da exploração dos seus textos.

Técnicas

As principais técnicas utilizadas nesta animação surgiram do universo do teatro (a comunicação diante do público, o trabalho de corpo e movimento, o uso da voz, em resumo, a representação e o trabalho de ator necessário e fundamental para a animação de histórias). No entanto, o trabalho demonstrou que esta arte consegue agregar várias outras expressões artísticas. O projeto beneficiou, para além da linguagem do teatro, da literatura, da dança, da música e do cinema na sua conceção e apresentação.

As técnicas utilizadas relativamente ao público aparecem no vídeo como estímulos à criatividade e à expressão artística. O trabalho propõe quatro atividades expressivas de pós-escuta que indicam a exploração da expressão escrita, da expressão plástica, da expressão dramática e da expressão musical, junto do público. Verifica-se que é possível colocar, numa animação, as várias expressões artísticas, para dar forma ao pensamento, à criatividade e à comunicação de uma forma simples e possibilitando a experimentação de atividades e a interação por parte do público, sendo este o propósito inicial do *Vamos brincar com a Poesia*.

Conclusão

A apresentação do texto poético pode transformar-se numa estratégia que permite desenvolvimento, liberdade de expressão e diálogo. O poema é um texto com ritmo e musicalidade, o que pode constituir um recurso importante, ao nível do desenvolvimento de capacidades expressivas.

Neste projeto, o animador surge como um mediador de livros e de leituras, convertendo a arte no brincar e o brincar em arte. Na construção da *performance* foram usadas técnicas do teatro (a expressão, o movimento, o ritmo corporal e vocal). Na divulgação foram usadas técnicas audiovisuais. O recurso em si mesmo mostra-se muito interessante e com um grande potencial de enriquecimento das bibliotecas e salas de aula do 4º, 5º e 6º anos do ensino básico. No entanto, o conceito também permite abranger outros níveis de educação e ensino, a partir da escolha de obras adequadas à faixa etária.

A conceção do *Vamos Brincar com a Poesia* partiu de uma ideia simples, mas não foi simples de executar. Implicou uma planificação clara das ideias a atingir, inúmeros ensaios, repetidas gravações e o permanente melhoramento da composição e montagem dos vídeos. No entanto, é muito gratificante investir num projeto que pretende levar os livros até ao ensino, à educação e aos agentes educativos, numa perspetiva de desenvolvimento do conhecimento, da apropriação da arte nas escolas, numa ação interventiva e participativa que articula a educação e a arte.

Palavras-chave: Animação de histórias/ Poesia/ Arte/ Educação/ Brincar

Referências

- Andresen, S. D. M. B. (1997). Primeiro livro de poesia: poemas em língua portuguesa para a infância e a adolescência. Caminho.
- Araújo, M. R., & Bacelar, M. (Ilustrador). (2014). *As fadas verdes*. Civilização
- Ferran, P., Marient, F. & Porcher, L. (1979). *Na escola do jogo*. Editorial Estampa.
- Letria, J. J. & Cavalheiro, P. (Ilustrador). (1998). *Uma mão-cheia de rimas para primos e primas* (2ª Edição). Terramar.
- Menéres, M. A. (1999). *O poeta faz-se aos 10 anos* (2ª edição). Porto: Asa Editores.
- Penafria, M. & Martins, Í. M. (org.) (2007). *Estéticas do digital: cinema e tecnologia*. Livros Labcom. Disponível em: http://labcom.ubi.pt/ficheiros/penafria-esteticas_do_digital.pdf
- Rodari, G. (1993). *Gramática da fantasia* (2ª. edição). Caminho.

HISTÓRIAS FORA DA CAIXA: um projeto de teatro de formas animadas para o 3.º CEB

Ana Cristina Varela Ribeiro* e Encarnação Silva**

* Agrupamento de Escolas de Montenegro|

** Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa

* anaribeiro@agrupamontenegro.com

** esilva@eselx.ipl.pt

Introdução

“*Histórias fora da caixa*” é um projeto de animação destinado aos alunos do terceiro ciclo do ensino básico, em articulação com a disciplina de Português. Foi concebido, no ano letivo 2019/2020, no âmbito da unidade curricular de Projeto, integrada no curso de pós-graduação de Animação de Histórias, ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa. A sua elaboração foi acompanhada pelos professores Miguel Falcão (orientador), Encarnação Silva, Natália Vieira e Abel Arez (coorientadores).

Desenvolver o gosto pela leitura, tornar mais aliciante e significativo o estudo de obras literárias através da dinamização de pedagogias do teatro, realizar um trabalho de sensibilização para o teatro de animação através da criação de momentos/objetos artísticos dirigidos aos alunos, despertar neles a curiosidade e a vontade de experienciar técnicas na área do teatro e promover um ensino de qualidade onde a educação artística seja um elemento fundamental do processo de ensino e aprendizagem são as principais metas traçadas para o projeto desenvolvido.

Tendo em vista a consecução destas metas foram delineados três momentos de animação em articulação com o estudo de alguns episódios da epopeia *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. Todas as animações são acompanhadas por atividades de divulgação, pré e pós-escuta e recorrem a técnicas distintas.

Diversidade, simetria e unidade são palavras que se conjugam neste projeto com o objetivo de estimular o gosto pela leitura de textos literários e de os tornar significativos para os alunos. Mas não só. Há também a vontade de despertar o gosto pelo teatro e de sensibilizar os alunos para as artes performativas. E há, sobretudo, a consciência do dever de promover um ensino estimulante e de qualidade para os alunos.

Contextualização

Como podem os agentes de ensino motivar os alunos para as linguagens artísticas, em particular para a literatura, quando os programas curriculares são extensos e visam a preparação dos alunos para provas/exames nacionais? Como cativar os alunos para a leitura de obras literárias quando a componente da fruição (*ler, porque apetece ler*) é castrada pela necessidade de cumprimento desses programas? O que fazer, nas aulas de Português, para aliciar os alunos do 3.ª CEB para a leitura de obras literárias, em particular de obras datadas e complexas como *Os Lusíadas*, de Luís de Camões? Estas são questões com as quais me tenho debatido desde que iniciei a atividade da docência. As respostas entretanto encontradas, através de reflexões pessoais decorrentes da experiência profissional e da pesquisa realizada sobre esta matéria, culminaram na construção de uma proposta de abordagem de conteúdos inerentes ao domínio da Educação Literária que contemple uma dimensão artística que associe o saber ao prazer. Assim nasceu o projeto *Histórias fora da caixa*.

Três turmas de nono ano de um Agrupamento de Escolas, na periferia da cidade de Faro, seriam o público-alvo das animações criadas para o projeto. Esses momentos de animação teriam lugar durante as aulas de Português, entre os meses de abril e junho de 2020. Porém, a suspensão das atividades letivas presenciais, imposta pela necessidade de confinamento social, inviabilizou a implementação do projeto em contexto real, pelo que o trabalho realizado corresponde à planificação e construção de todos os recursos necessários à sua concretização e à simulação, em registo vídeo, dos três momentos performativos previstos.

A expressão “pensar fora da caixa” que inspira o título - *Histórias fora da caixa* - e o conceito do projeto, perspectivado no âmbito da criatividade no ensino, apontam para uma atitude incomum, criativa, que impulsiona comportamentos disruptivos. De acordo com Sousa (2008), o professor criativo procura promover uma relação-comunicação eficaz com os alunos e procura “fazer as coisas melhor”, de forma continuada, tendo os alunos como referência principal. Assim, com este projeto pretende-se: (i) proporcionar aos alunos, durante a aula, momentos criativos que lhes permitam o contacto com linguagens artísticas não habitualmente integradas na aula de Português; (ii) estimular neles a vontade de inovar e de descobrir o gosto pela arte, nomeadamente pelo teatro de formas animadas; e (iii) promover a sua educação literária através da apropriação e fruição de textos representativos do nosso cânone literário numa perspetiva, simultaneamente, ética e estética.

Histórias

A escolha dos textos recaiu sobre algumas das histórias narradas na obra *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. A opção pela epopeia camoniana deriva do desafio que a sua abordagem coloca ao professor de Português do 3.º ciclo do ensino básico. A complexidade da linguagem “grandiloquente”, característica da epopeia clássica, aliada às inúmeras referências mitológicas e ao anacronismo das histórias narradas são obstáculos à exploração da obra em contexto escolar. Torna-se necessário investir numa abordagem que a torne mais motivadora e significativa para os alunos.

Nesta medida, a proposta aqui apresentada centrou-se na conceção de três momentos performativos alusivos a diferentes excertos/episódios da obra escolhida, a realizar em articulação com o estudo dos mesmos, de acordo com a seguinte ordem: "Consílio dos Deuses", sobre o episódio homónimo de *Os Lusíadas*; "A culpa foi do amor", referente ao episódio de Inês de Castro; e "Por mares nunca dantes navegados", sobre a viagem de Vasco da Gama e que articula com vários episódios da epopeia. Com o intuito de "atualizar" o discurso, os textos escolhidos para as animações "Consílio dos Deuses" e "Por mares nunca dantes navegados" correspondem a excertos de contos que José Luís Peixoto escreveu a propósito da edição da coleção *Lusíadas para toda a família*, publicada em 2013, aquando da comemoração dos vinte anos da revista *Visão*. Para a animação "A culpa foi do amor" foi construído um texto dramático, que associa as frases de José Luís Peixoto aos versos da epopeia camoniana, adaptando-os ao discurso dramático.

O fio condutor e também ponto de partida dos momentos performativos é uma caixa. Nela encontram-se os recursos necessários às animações. Em cada um dos momentos performativos, cujo palco é a sala de aula, o professor-animador recorre a diferentes linguagens de animação: teatro de sombras, teatro com marionetas e objetos animados e teatro com rolo de papel.

Ainda que a centralidade do projeto resida nos momentos performativos, paralelamente, foram também delineadas atividades de divulgação, pré e pós-escuta e construídos os recursos necessários para a dinamização dos mesmos.

Técnicas

A opção pelo recurso a diferentes técnicas de animação foi intencional. Pretende-se diversificar para potenciar, nos alunos, um conhecimento amplo da linguagem de animação teatral. Assim, para a primeira *performance* a escolha recaiu no teatro de sombras, para a segunda, no teatro de marionetas e objetos animados e, para a terceira, no teatro com um rolo de papel.

Conclusão

Algumas das mais recentes iniciativas tuteladas pelo Ministério da Educação reforçam a importância do desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade estética nas escolas e apelam à intervenção destas nesse processo. A opção poderá passar pela inclusão de momentos de fruição artística na sala de aula que aliem o saber à fruição estética de um objeto artístico.

O projeto *Histórias fora da caixa* pretende ser um contributo nesse sentido. Germinou no desejo de ir ao encontro de uma filosofia de ensino que promova a educação pela arte e parte da necessidade pessoal de encontrar estratégias e metodologias motivadoras da aprendizagem, adaptadas aos condicionalismos impostos pelo cumprimento de extensos

programas curriculares e pela limitação de recursos inerente ao espaço da sala de aula. Estes condicionalismos exigem da parte do docente que seja não só criativo, mas também pragmático e a verdade é que o pragmatismo não tem de ser inimigo da criatividade, pelo contrário, pode instigá-la.

As animações integradas no projeto *Histórias fora da caixa* são, por isso, exequíveis na sala de aula e traduzem um conjunto de aprendizagens apenas possível pela partilha de saberes e pelas experiências proporcionadas ao longo do curso de pós-graduação em Animação de Histórias. Desde o início, houve a preocupação de fixar objetivos concretizáveis e de conceber atividades coerentes com os mesmos. Houve também o cuidado de definir um fio condutor e de contemplar em cada uma das animações atividades de divulgação, pré e pós-escuta, com o intuito de conferir ao projeto unidade estrutural e eficácia pedagógica. Esta preocupação com a unidade, que se pretende dê coerência ao projeto e o torne significativo para os destinatários, está igualmente presente na forma como se encontra organizado e editado o vídeo de apresentação. Foi ainda feita uma aposta na diversidade de atividades, recursos e linguagens artísticas para que a novidade, essencial para alimentar a curiosidade, seja também uma constante no processo. Para tal, foi necessário observar, ouvir, experimentar, errar e recomeçar, com a mesma vontade com que se lê, vezes sem conta, uma história à criança que todas as noites a ouve como se fosse a primeira vez. A atenta observação crítica sobre os diferentes produtos, feita de forma pessoal e a observação feita por outros olhares foram fundamentais para a melhoria do produto final. Só assim foi possível a identificação e a aceitação do erro como um elemento fundamental para a aprendizagem. Não raras vezes, durante a construção dos recursos e a filmagem das animações, foi preciso voltar atrás, repensar materiais e redefinir procedimentos. Desse caminho, solitário e por vezes penoso, fica o sabor doce da conquista pela criatividade.

Mas este projeto não se esgota no trabalho realizado ao longo destes meses. As propostas aqui apresentadas correspondem à primeira etapa de um processo que se quer contínuo e prolongado. Depois de *Os Lusíadas*, outras obras, outras histórias sairão da caixa rumo à aula de Português, sempre com a mesma missão, a de despertar o gosto pelas palavras, pelo teatro, pela arte.

Palavras-chave: ensino, leitura, teatro, *Os Lusíadas*, arte.

Referências

- Peixoto, J. L. (2013). *Os Lusíadas para toda a família* (vols. I, III, IV, V, VI). Verso da História.
- Ramos, E. M. (ed.). (s.d.). *Os Lusíadas de Luís de Camões* (3.^a ed.). Porto Editora
- Sousa, F. (2008). O ensino criativo como intenção de promover a comunicação professor-aluno. In M. F. Morais & S. Bahia (Coords.), *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção* (pp. 301-315). Edições Psiquilíbrios.

POEMA-TE... da Terra às Estrelas:

História Multissensorial

Carla Guerreiro* e Natália Vieira**

* Divisão de Educação e Juventude - Câmara Municipal de Sintra

** Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa

* carlafragola@hotmail.com

** nataliav@eselx.ipl.pt

Introdução

O projeto *POEMA-TE... da Terra às Estrelas* surgiu no âmbito da pós-graduação em Animação de Histórias, da Escola Superior de Educação de Lisboa, com o intuito de aplicar, de forma articulada, as aprendizagens adquiridas e de valorizar a importância de contar histórias.

A equipa de professores¹ acompanhou e orientou o processo de criação, em todas as suas fases de desenvolvimento, demonstrando sempre uma total disponibilidade e apoio no decorrer do mesmo, revelando-se assim crucial para a implementação e concretização deste projeto.

A história teve como intencionalidade divulgar a obra poética de Jorge Sousa Braga, desconhecida de uma grande parte do público infantojuvenil com quem tenho trabalhado, e dar um contributo para a difusão da literatura para a infância e juventude. Pretendeu-se estabelecer uma ligação entre a poesia de Jorge Sousa Braga, que tem a natureza como característica recorrente na sua obra, e os estímulos sensoriais como elemento facilitador no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Os objetivos principais foram aproveitar o potencial de um olhar curioso na relação criança-mundo e proporcionar uma oportunidade de

¹ O projeto foi orientado pelo professor Miguel Falcão e coorientado pelos professores Abel Arez, Fernando Galrito e Natália Vieira.

comunicação e envolvimento num percurso-poema multissensorial, através da dinamização de uma história. Considerou-se que esta poderia ser uma forma cativante para explorar o carácter lúdico da poesia, nunca perdendo de vista a necessidade de continuar a criar estratégias para a promoção do gosto pela poesia, pela fantasia e pela criatividade. Esta história consistiu numa “viagem” aberta a experiências diversas que estimulassem diferentes formas de experienciar e de sentir.

O percurso proposto conduziu o público-alvo por universos reais e imaginários. Percursos esses que, de tantas vezes inesperados, acabaram por assumir um papel fertilizador na procura individual, interna e externa, de cada uma das crianças que participaram nesta atividade.

Contextualização

O projeto teve como elementos catalisadores: o interesse da animadora pela poesia; o apreço pelo mundo natural; a intencionalidade de colocar em prática as aprendizagens adquiridas na pós-graduação de Animação de Histórias e a implementação de uma história multissensorial que fosse facilitadora da compreensão de conteúdos, sendo igualmente promotora da participação ativa de crianças em idade pré-escolar na atividade proporcionada.

A seleção de textos incidiu na obra poética de Jorge Sousa Braga, por esta ser constituída por poemas que veiculam múltiplos conceitos de maneira estimulante, que reúne de forma acessível histórias divertidas, com sonoridades cativantes, que nos transportam para o mundo da imaginação e porque em toda a sua produção literária é visível uma verdadeira aproximação aos elementos da natureza. Os textos selecionados encontram-se maioritariamente em duas antologias de potencial receção infantil, *Herbário* (Braga, 2002) e *Pó de Estrelas* (Braga, 2004) às quais se reuniram depois outros três poemas da antologia *Poema com Asas* (Braga, 2001).

História

A história foi estruturada em quatro percursos distintos, que correspondem a diferentes dimensões da obra poética em questão: percurso *Poema-te*, percurso *Herbário*, percurso *Poema com Asas* e o percurso *Pó de Estrelas*.

A ideia de conceber um percurso multissensorial pretendeu dar destaque à poesia de Jorge Sousa Braga e guiar-nos numa viagem simbólico-sensorial em que cada percurso aborda um poema distinto ou excerto deste, conduzindo-nos por universos reais e imaginários.

Ao longo da história as crianças “cultivaram” a poesia através da exploração dos sentidos. Atividades como cheirar ou lançar terra ao chão, subir escadas-montanha, atravessar o rio, banhando as mãos numa bacia de água e entrar na floresta caminhando por cima troncos e entre a folhagem. Seguidamente transitaram para

o percurso *Herbário* dedicado à relação simbiótica entre literatura e ciência, aqui presente pelos elementos da botânica.

O poema *As árvores e os livros* (Braga, 2002) expôs as semelhanças entre a natureza e a literatura, a partir de imagens visuais, através da comparação do elemento natural e o livro. Aqui, as crianças puderam expressar o seu conceito de floresta através do desenho a giz numa ardósia portátil, bem como, construir uma biblioteca através do ato de plantar uma sardineira num vaso-livro como forma de aprender a “plantar” a leitura e cuidar dos livros.

No percurso *Poemas com Asas*, o movimento serviu de mote para que as crianças usassem o seu corpo como forma de entender e interagir com o meio físico, comunicar com as pessoas em seu redor e expressar as suas emoções e seus pensamentos de forma a explorar livremente a criatividade e as competências expressivas. Já as paisagens sonoras deram a possibilidade de ouvir as sonoridades do poema, sonoridades que foram criadas pela voz, mas também pela passagem da água do regador para o alguidar e do canto dos pássaros realizado a partir de apitos de água.

No percurso *Pó de Estrelas*, as crianças foram desafiadas a (re)descobrir os fenómenos astronómicos por meio dos versos do poema e dos elementos cénicos presentes. Neste percurso houve uma aposta no universo sonoro, que permitiu às crianças a possibilidade de escutar e verbalizar versos de poemas de Jorge Sousa Braga, a que chamei *A Canção das Estrelas*, enquanto manipulavam caixinhas de música, de modo a reproduzir melodias que acompanhavam as palavras. Nesta etapa do percurso era também possível explorar e brincar na areia e ainda contemplar as estrelas no céu-teto da sala, no qual se tinham colado estrelas fluorescentes.

Para concluir o ciclo, o público levou consigo uma semente-asa, com o intuito de a lançar à terra. É deste modo que transporta nas “asas” a poesia enraizada no corpo-terra.

Técnica(s)

Para a implementação deste projeto, teve-se em consideração os saberes e os recursos artísticos adquiridos nas vivências pessoais e profissionais da animadora, bem como o gosto pela poesia e por outras linguagens artísticas. Inicialmente procedeu-se à recolha bibliográfica, principalmente da obra poética de Jorge Sousa Braga, e de músicas e ambientes sonoros que atribuísem uma atmosfera adequada àquilo que se pretendia explorar com as atividades e com os poemas.

Durante o processo criativo da animação de histórias, foi-se construindo vários percursos sensoriais. Para isso, foi necessário fazer uma recolha e seleção de materiais, conceber adereços e construir os percursos.

POEMA-TE pretendeu explorar as sensações, estimular os sentidos e a imaginação e transportar-nos para cenários dos quais vão saindo frases coreográficas, objetos e sonoridades, que nem sempre precisam de palavras. Com a intencionalidade de

explorar a imaginação e a criatividade das crianças, recorreu-se à utilização de poemas visuais, através dos elementos cénicos instalados nos percursos, de paisagens sonoras, através das sonoridades que se podiam ouvir ou até mesmo criar, e à manipulação de objetos.

Na elaboração do percurso poético-sensorial, houve a preocupação de empregar, nos diversos cenários, elementos naturais (terra, barro, troncos, pedras, areia, água, plantas e flores) ou que possuíssem na sua essência constituintes naturais, que fossem representativos da temática abordada, assim como, a utilização de recursos reais com potencialidade para se metamorfosear em elementos simbólicos e indutores.

A opção de eleger quadros de pintores consagrados, que recorrem aos elementos da natureza como tópico inspirador, veio ainda reforçar a ideia deste trabalho ser também um manifesto pela importância da preservação da natureza.

A utilização de músicas da recolha efetuada por Michel Giacometti e Fernando Lopes Graça², deveu-se a essas estarem intimamente relacionadas com as gentes que cultivam a terra. Em contexto de Jardim de Infância procedeu-se à gravação da voz off da frase “Asas tem este poema para te fazer voar”, que integrou a banda sonora da história como elemento unificador de toda a ação. As crianças foram agentes ativos desta “viagem”, emprestado a voz como recurso chave da narrativa. Após a construção dos cenários que iriam dar corpo à história *POEMA-TE*, procedeu-se os ensaios da narrativa, testaram-se materiais, auscultaram-se sugestões, repensaram-se e redefiniram-se estratégias, de forma a aperfeiçoar todos os elementos envolventes da história (texto, sonoplastia, luminotecnia, adereços e figurino) e dar-lhes consistência.

Deixo ainda umas notas para algumas referências artísticas e literárias que foram fundamentais para a conceção e implementação deste projeto: o livro *Fantasia*, de Bruno (Munari, 2007), os espetáculos de dança contemporânea *Vale*, com conceção coreográfica de Madalena Victorino³ e música de Carlos Bica e *Fica no Singelo*⁴, da coreógrafa Clara Andermatt; os espetáculos de teatro de formas animadas *Je Brasse de L’air* e *L’insolite Mécanique*⁵, de Magali Rousseau (França), integrado no FIMFA Lx18 e *Books*⁶ de Adolfo Simón, Plataforma Nido Dadá Espacio Donde (Espanha) que tive o privilégio de assistir.

² Michel Giacometti & Fernando Lopes-Graça - “Cantiga da ceifa” (Penha Garcia) in Regional das Beiras, Acedido em 11 de abril de 2018, em YouTube; Giacometti Vol.5 – Excerto do Filme 18, Acedido em 11 de Abril de 2018, em YouTube; Michel Giacometti - Cantos de trabalho (1972), Acedido em 11 de abril de 2018, em YouTube

³ *Vale*. Madalena Victorino. Assistido em 26 de março de 2011 no Teatro da Trindade INATEL.

⁴ *Fica no Singelo*. Clara Andermatt. Assistido a 2 de outubro de 2015 no São Luiz Teatro Municipal.

⁵ *Je Brasse de L’air L’insolite Mécanique*. Magali Rousseau. Assistido a 13 de maio de 2018 no São Luiz Teatro Municipal.

⁶ *Books*. Adolfo Simón. Assistido na Casa da Marioneta de Sintra - 16 de outubro de 2016.

Conclusão

POEMA-TE... da Terra às Estrelas, foi um projeto de sensibilização para a obra poética de Jorge Sousa Braga e teve ainda como propósitos: estimular aprendizagens a partir da relação poesia-natureza, enquanto possibilitadora da construção de conhecimento, e explorar o caráter lúdico da poesia, contribuindo para o desenvolvimento do imaginário, do jogo simbólico e da criatividade.

Este trabalho permitiu entender que a poesia, articulada com os estímulos sensoriais, pode ser um instrumento lúdico-pedagógico, ocupando um lugar essencial durante todo o processo de desenvolvimento de competências de codificação e decodificação por parte das crianças. Sensibilizar e motivar as crianças para a poesia torna-se fundamental para que se familiarizem e cresçam a apreciar este gênero literário.

A poesia assume, assim, um papel crucial no crescimento da criança, na medida em que reconhecerá na linguagem o poder de significar múltiplas realidades.

POEMA-TE procurou dar uma roupagem diferente ao conceito de aprendizagem ao assumir o objetivo de proporcionar momentos alegres, descontraídos, calorosos e acolhedores em torno da poesia. Momentos que proporcionam o contacto das crianças com este gênero literário de forma lúdica e diversificada. É de salientar, como elemento facilitador, a forma entusiástica e generosa com que todos os participantes acolheram e colaboraram na implementação deste projeto. O seu envolvimento na história foi evidente, expresso através da participação ativa, de sorrisos, de manifestações de alegria e espanto. O grande objetivo que tinha traçado desde o início era que cada criança pudesse construir um percurso sensorial único e singular e, a avaliar pelos indicadores que revelo na frase anterior, penso que foi um objetivo superado! Vale ainda a pena referir que o saber estar e o ter prazer numa sessão de animação de histórias foi determinante para os bons resultados obtidos.

Algumas das atividades, que tinham sido planeadas inicialmente, acabaram por não se realizar ou foram reformuladas. Contudo, no decorrer do projeto, surgiram dinâmicas que não tinham sido planeadas, mas que acabaram por ser incluídas na animação de histórias.

Transmitir a palavra poética, através de múltiplas experimentações sensoriais revelou-se, quer para quem animou, quer para quem vivenciou, uma experiência muito envolvente e agradável. Como diria o professor Miguel Falcão, após a sua participação em *POEMA-TE* (2018) “A nós, esta visita também nos inspirou!”

Este tipo de atividade proporciona seguramente diferentes instrumentos de descoberta e de aprendizagem e desperta as competências e os sentidos das crianças, bem como é um potencial criador de oportunidades de interações positivas.

Em jeito de final, gostaria de transcrever três entradas constantes das minhas notas de campo a propósito deste projeto e que foram cruciais na conceção, na implementação e na avaliação do mesmo:

i) Quando da conceção e no final de uma longa discussão sobre a exequibilidade de tão complexo projeto, o professor Fernando Galrito disse-me:

“Quem não sustenta o sonho, não sustenta a vida.” E eu vi estas palavras como um dos maiores incentivos para a minha ação.

ii) No decorrer da ação, no percurso *Pó de Estrelas*, houve uma criança que, quando se acenderam as luzes e no teto da sala apareceram estrelas, automaticamente verbalizou: “Isto é magia!”

iii) Já posteriormente, quando repliquei a história para o público sénior, e pedi que definissem, numa palavra, o que tinham acabado de experienciar, foi-me dito: “Esta História foi muito suculenta!”

E assim tenho continuado a minha vida, com sonhos, histórias suculentas e muita magia, sempre na senda de novos percursos, com poesia e crianças.

Palavras-Chave: Animação de histórias / Poesia / Estímulos sensoriais / Natureza

Referências

- Braga, J. S. (2002). *Herbário*. Assírio & Alvim.
Braga, J. S. (2004) *Pó de Estrelas*. Assírio & Alvim.
Braga, J. S. (2001). *Poema com Asas*. Assírio & Alvim.
Munari, B. (2007). *Fantasia*. Edições 70.

A GUERRA – Um projeto de Animação de Histórias criado a partir de relatos individuais em tempo de confinamento social.

Edgar Semedo * Lúcia Ribeiro ** Abel Arez ***

* Agrupamento de Escolas da Baixa da Banheira, Vale da Amoreira, Moita.

** Agrupamento de Escolas de Benavente.

*** Escola Superior de Educação de Lisboa

* edgarsemedo@me.com

** luciampribeiro@gmail.com

*** aarez@eselx.ipl.pt

“What unites people? Armies? Gold? Flags?

Stories.

There is nothing in the world more powerful than a good story. Nothing can stop it, no enemy can defeat it.”

(Benioff & Weiss, 2019)

Introdução

O projeto A Guerra foi apresentado no âmbito da unidade curricular de Projeto de Animação de Histórias da Pós-graduação em Animação de Histórias da Escola Superior de Educação de Lisboa, sob coordenação dos professores Abel Arez, Encarnação Silva, Miguel Falcão e Natália Vieira.

Foi desenvolvido, através de interações dinamizadas numa rede social (*instagram*) um processo participativo em duas vertentes: (1) a criação de uma dinâmica *online* de Animação de Histórias, a partir da recolha de relatos individuais do tempo de confinamento social (março-abril 2020) e (2) a criação de um texto original e correspondente dispositivo cenográfico, tendo por base os relatos recolhidos. O texto escrito foi trabalhado dramaturgicamente para ser apresentado ao público, num novo momento de animação de histórias, no qual se deu ênfase à utilização da ilustração como suporte cenográfico, assim como às técnicas de edição e projeção de vídeo.

Contextualização

O surgimento da pandemia de COVID-19 colocou a humanidade num contexto desconhecido, para o qual só a História podia fornecer algumas chaves de interpretação. Importava-nos que o processo criativo que então se iniciava, pudesse contribuir para o (nosso próprio) entendimento da realidade que então vivíamos. A utilização deste processo de criação artística para recolher, interpretar e apresentar os dados recolhidos através deste processo aproxima-se, metodologicamente, da *Arts-based Research* (Leavy, 2015: 4):

Arts-based research practices are a set of methodological tools used by researchers across the disciplines during all phases of social research, including data generation, analysis, interpretation and representation. These emerging tools adapt the tenets of the Creative arts in order to address social research questions in holistic and engaged ways in which theory and practice are intertwined

O grupo de pessoas com que fomos interagindo, constituíram-se simultaneamente como ponto de partida e de chegada do projeto, fonte de relatos pessoais e receptores dos modos como as transformámos a partir da nossa subjetividade. Este diálogo, que desafia as noções clássicas dos papéis de artistas e espetadores no processo criativo, insere claramente o projeto no paradigma da Arte Participativa (Matarasso, 2019). Não por acaso, Leavy (2015: 26) refere-se à natureza participativa da *Arts-based Research*, na qual os participantes são vistos como colaboradores iguais.

Processo criativo

Propusemo-nos, numa primeira fase, a recolher relatos reais de pessoas que se encontrassem confinadas em diversos pontos do globo. Aos potenciais participantes foi pedido que completassem o mote “Da minha janela vejo...”, enviando um breve relato pessoal sobre o que estavam a viver. As janelas surgem na literatura diversas vezes como a barreira que separa um mundo interior de um mundo exterior. Ou como pontos de onde se observa a realidade, como acontece com Graça, protagonista do álbum ilustrado *1º Direito* (Henriques & Nicolau, 2020: 7-8), que afirma: “Da minha janela, vejo as vidas em frente como se fossem canais de televisão”.

A partir de diversos álbuns ilustrados, assim como das obras de Edward Hopper (1882-1967), decidimos explorar a janela enquanto elemento que separa dois espaços distintos, o interior e o exterior. Partimos da beleza dos espaços quotidianos na qual nem sempre reparamos. Essa mesma beleza, contrastada com representações de solidão e isolamento, está representada nas obras de Hopper dedicadas à temática das janelas que utilizámos como base para os vídeos produzidos e publicados no Instagram.

Cada uma das pinturas escolhidas foi então usada como base visual estática, em cima das quais foram apostas referências visuais dinâmicas (*glitches*) reminescentes de degradação

eletrônica/digital das imagens e elementos de representação visual das ondas sonoras da voz falada. A estas imagens foram então associados os relatos, transcritos e narrados por nós. No final do projeto, o perfil @janelaantivirus do *Instagram*, contava com 100 publicações, cada uma delas apresentando uma história transcrita, narrada e ilustrada com uma pintura de Edward Hopper.

Por um lado, o património constituído por estas publicações, constituía já um *corpus* próprio, capaz de devolver aos participantes (e não só) um olhar alargado a partir das experiências individuais partilhadas. Por outro, o conjunto destas histórias haveria de ser o ponto de partida para a fase seguinte do projeto.

A partir dessas histórias, e com o suporte de alguns álbuns ilustrados, elaborámos um texto dramático que foi trabalhado dramaturgicamente e apresentado num Teatro de Objetos, onde foram também utilizados elementos audiovisuais. Interessou-nos especialmente a ideia do olhar individual, do espreitar, como definem Roda & Luís (2008: 18), “*Espreitar é o que fazemos quando os nossos olhos são maiores que o mundo.*”

A televisão, “*janela para o mundo*”, forneceu notícias que suportam também o texto dramático. Temos consciência, que um dos sentidos da cultura é o sentido documental (Williams, 1973), que documentos e registos acessíveis às populações predefinem o significado daquilo que é cultural e permitem a construção de uma memória coletiva. Nessas notícias, foi ganhando importância a metáfora da Guerra, a que jornalistas, comentadores, Presidente da República e cidadãos comuns, foram recorrendo para analisar a situação então vivida.

As ilustrações do livro *A Guerra* (Letria & Letria, 2018), por assentar nesta ideia e por empregar a mesma paleta cromática das obras de Hopper, impôs-se desde o início como escolha óbvia base para a base da cenografia, projetadas em conjunto com notícias televisivas, sobre o cenário construído.

Nem todas as histórias são agradáveis de ouvir, porém o Mundo é feito de todas elas. Podemos, e devemos, utilizá-las para pensar o Mundo e serenar os corações, muito ao jeito do que escreve Ondjaki, em *Uma escuridão bonita* (2013: 103-104): “- *Porquê que inventas estórias? – ela perguntou. – Para a nossa escuridão ficar mais bonita.*”

Palavras-chave: Animação de Histórias, Dramaturgia, Arts-based Research, Arte Participativa

Referências

- Benioff, D. e Weiss, D. (2019). *Guerra dos Tronos – Episódio o Trono de Ferro*. Temporada 8, episódio 6. [Vídeo]. HBO.
- Henriques, R. Nicolau. (2020). *1º Direito*. Edições Pato Lógico

Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice* (2nd ed.). Guilford.

Letria, J. & Letria, A. (2018). *A Guerra*. Edições Pato Lógico.

Matarasso, F. (2019). *Uma Arte Irrequieta: Reflexões sobre o triunfo e importância da prática participativa*. Fundação Calouste Gulbenkian

Ondjaki. Gonçalves, A. (2013). *Uma escuridão bonita*. Editorial Caminho.

Roda, E. & Gémeo, L. (2008) *O Quê Que Quem*. Edições Eterogêmeas.

Williams, R. (1983). *Culture and Society: 1780-1950*. Columbia University Press.

“Uma nuvem instalou-se no céu, mesmo por cima de uma estrada”

Joana Lima Mendonça* e Abel Arez**

* Serviço de Educação - Junta de Freguesia Cascais-Estoril

**Escola Superior de Educação de Lisboa

* joanamendonca@hotmail.com

** aarez@eselx.ipl.pt

Introdução

A *Nuvem* é um filme de animação, realizado no ano letivo 2017/18, no âmbito da unidade curricular Projeto de Animação de Histórias, da Pós-Graduação em Animação de Histórias, da Escola Superior de Educação de Lisboa. O projeto teve a orientação de uma equipa multidisciplinar de docentes, constituída por Fernando Galrito, Miguel Falcão, Natália Vieira e Abel Arez.

Partindo do álbum ilustrado homónimo (Mendes & Fazenda, 2018) (fig. 1), foi criado um cenário sobre o qual se procedeu à manipulação de objetos para o registo das imagens, recorrendo à técnica de *stopmotion*, através da animação de volumes. Foi também realizado um processo de pesquisa e edição sonora que permitiu criar o universo aural do filme.

A transposição das imagens estáticas para imagens com movimento, conjugadas com o universo sonoro criado, permitiu recontar a estória prescindindo da palavra que é, na obra original, o principal mecanismo de contação.

História

O texto, de Rita Canas Mendes, é bastante sucinto e direto, como são também as ilustrações de João Fazenda.

Não sendo, formalmente, um poema, este *A Nuvem* transpira poesia. Desde logo, porque o texto e a trama que o constitui é de uma lisura surpreendente: «Certa vez, deixou de fazer vento e uma nuvem instalou-se no céu, mesmo por cima de uma estrada», sendo que a nuvem acompanhava a própria estrada e que, a princípio, ninguém notava, à exceção

dos meninos sentados no banco de trás. Depois, espantaram-se os meteorologistas, as autoridades inspecionaram, apareceram as televisões e os especialistas, todos falavam do assunto, acabando por fechar-se a estrada. Até que um dia, levantou-se o vento e a nuvem desfez-se. «Todos os que se tinham sobressaltado com o prodígio tiveram de se desadmirar, desindignar, desamedrontar ou desempregar, e aceitar a realidade.»

A conclusão do texto, que encerra o livro – «Às vezes, uma nuvem é só uma nuvem.» –, é lapidar e insinua uma multiplicidade de mensagens subliminares, podendo conjeturar-se uma crítica ao tempo e modo mediático da vida moderna, à velocidade, multiplicidade e arbitrariedade das opiniões contraditórias pseudocientíficas; à volatilidade das decisões políticas, entre outras... (A Casa do João, 2019: 31)



Fig. 1 – Álbum ilustrado A Nuvem

Aliando à simplicidade e objetividade um tom de ironia, o impacto final é como um balde de água fria que cai sobre o leitor. A realidade pura e dura prevalece assim sobre o mediatismo, o populismo, a fantasia e o absurdo da nossa sociedade moderna, e o leitor sente-se ridicularizado por se ter inserido nessa realidade paralela.

Técnicas

O planeamento inicial teve por base a criação de um *storyboard*. Eliminar o texto implicou a sua substituição, umas vezes pela representação das ações que este descrevia, outras pela escolha de signos capazes de evocar os significados contidos no texto (fig. 2). A criação do *storyboard* permitiu não apenas a pré-visualização desta comunicação, como também motivou o desenvolvimento de pensamento acerca dos cenários (cores, formas, configuração), personagens, movimentos e posicionamento da câmara, de forma a conferir coerência entre a imagens e a estória.

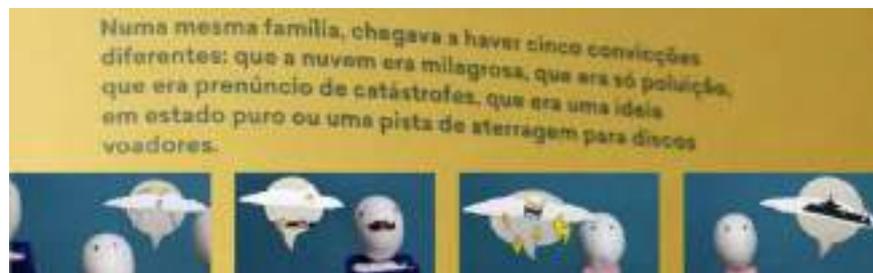


Fig. 2 – Transposição de uma das frases do álbum para imagem

Assim, na segunda fase, o cenário, as personagens e todos os utensílios a utilizar foram construídos e preparados, partindo das anotações do *storyboard*. Utilizaram-se materiais quotidianos, de fácil acesso, baixo custo e fácil manipulação e manutenção. Tanto o cenário como as personagens adotaram formas simples, com grandes blocos de cores fortes, despidas de padrões ou texturas muito pronunciadas, que acrescentassem complexidade visual às imagens. À baixa densidade psicológica das personagens fez-se, assim, corresponder uma baixa complexidade visual, por forma a não interferir com o reconto da estória e respeitar a mecânica narrativa original.



Fig. 3 – cenário



Fig. 4 – Algumas personagens

Também a banda sonora, fazendo uso de um conjunto de motivos e texturas aos quais se volta ciclicamente, se liga com a estrutura narrativa, em que o retorno à calma diverge da estrutura clássica da viagem do herói (Campbell, 2020) porquanto não existe, nesta estória, transformação interior, mas um retorno ao que era no início, tal como era no início; como que a indicar que esta é, afinal, não a estória de um acontecimento extraordinário mas a crónica do quotidiano.

A esta, juntaram-se um conjunto de sons diegéticos, parte gravados com recurso a um telemóvel e a um microfone, parte recolhidos no site de partilha de gravações sonoras www.freesound.org. A utilização da voz cingiu-se à utilização de sequências de sons oclusos que permitem reproduzir apenas as inflexões dos diálogos, revelando assim a intenção mas não o conteúdo dos mesmos.

Na fase das filmagens, foi utilizado um telemóvel, um tripé, uma câmara fotográfica, e uma luz de estúdio. As imagens em que não ocorrem movimentações de personagens, mas apenas da câmara foram captadas em vídeo, por uma questão de economia de tempo e as restantes com a técnica de *stopmotion*, recorrendo à aplicação Stop Motion Studio. Esta técnica é bastante demorada, mas foi escolhida por permitir a filmagem de movimentos que não poderiam ser criados de outra forma.

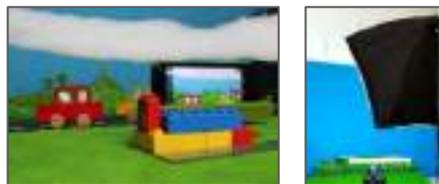


Fig. 5 – Processo de registo das imagens

Na fase de pós-produção, recorreu-se ao *Adobe Photoshop* para o tratamento das imagens estáticas e ao *Adobe Premiere* para montagem do vídeo e da banda sonora.

O projeto foi concretizado, de um modo geral, conforme o planeado, salvo algumas exceções que não interferiram negativamente na sua execução. Foram feitas adaptações ao cenário e personagens, realizadas pequenas mudanças no *storyboard* e filmagens sucederam-se vezes sem conta, mas de todas as tarefas foi a edição a mais difícil e desafiante.

Conclusão

Uma nuvem instala-se no céu, por cima de uma estrada, sempre que nos desafiamos a iniciar um projeto. A discussão que se segue é um caminho de construção interior, em diálogo com o processo de criação.

Se a criação deste filme teve como objetivo primordial a concretização do sonho antigo de sentir o mundo mágico dos filmes de animação que nos tocam desde a infância, o seu desenvolvimento permitiu realizar um sem número de aprendizagens técnicas relevantes e perceber que os avanços tecnológicos democratizaram o acesso às ferramentas necessárias para a sua concretização.

Se inicialmente pretendia dar resposta, também, ao desejo de criar uma obra que funcionasse (funciona), como ponto de partida para dinâmicas de lazer e educativas diversas (em contextos formais, não-formais ou informais), o percurso deu a conhecer as possibilidades educativas do próprio processo de criação. A criação de filmes de animação tornou-se, por isso, mais uma atividade do repertório didático, mais um forma desafiar as crianças a pensar criativamente, a desafiarem-se mutuamente, a aprender a resolver problemas.

Mais uma forma, afinal, de estacionar nuvens por cima de estradas.

Palavras-chave: cinema de animação; cinema educativo; animação de estórias; literatura infantil;

Referências

A Casa do João. (2019). *A Casa do João – Revista de Literatura Infantil e Juvenil*. n.º6, Janeiro de 2019. Tropelias & Companhia.

Campbell, J. (2020). *The Hero With a Thousand Faces*. (edição eletrónica). Joseph Campbell Foundation (edição original de 1949)

Mendes, R. C. & Fazenda, J. (2018). *A Nuvem*. Pato Lógico

Nadadorzinho: Uma experiência sensorial numa sala Snoezelen

Carla Queiroz* e Miguel Falcão**

* Agrupamento de Escolas de São João da Talha

** Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa

* damasio.carla@gmail.com

** miguelf@eselx.ipl.pt

Introdução

O projeto foi apresentado como trabalho final da Pós-graduação em Animação de Histórias¹. A conceção deste projeto assenta na vontade de criar experiências inclusivas e diversificadas (Hohmann & Weikart, 2011) e de proporcionar, a crianças do jardim-de-infância o contacto com as artes performativas.

A performance teve como base o conceito das salas de luz negra Snoezelen, aliado ao Teatro de luz negra, à engenharia do papel (pop-up), às marionetas e à música. As salas Snoezelen (cf. artigos de referência em Forbrain, 2020; Zensenses, 2020) permitem conceber estímulos sensoriais que criam uma atmosfera que incentiva à aprendizagem, ajuda a libertar o stress e a diminuir distúrbios. São uma forma de terapia que pode ser utilizada em muitos lugares, inclusive numa sala de aula adaptada para o efeito. Nas terapias Snoezelen, a música está associada à calma e à tranquilidade. Neste sentido, para este projeto foi escolhida uma composição que remete para os sons da água, adequada à experiência.

A continuidade da experiência sensorial foi projetada para criar harmonia nas técnicas utilizadas. O recurso ao teatro de luz negra cria essa continuidade na animação da história, conferindo às marionetas a ilusão de movimentação mágica. Os cenários foram construídos com recurso a dobragens simples, utilizadas na engenharia do papel, de forma a criar a cor, o movimento e a tridimensionalidade pretendida.

O projeto oferece à criança uma experiência sensorial estimulante, diversificada e interativa, com base em referências distintas, que se complementam numa harmonia sensorial perfeita.

¹ | O projeto foi orientado pelo Professor Miguel Falcão e coorientado pelos Professores Encarnação Silva, Natália Vieira e Abel Arez.

Contextualização

O projeto foi pensado para um grupo de crianças de um jardim-de-infância da rede pública, do qual faz parte uma criança que beneficia de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. O confinamento e as incertezas originadas pela pandemia de Covid-19 levaram a que apenas um reduzido número de crianças participasse nesta experiência sensorial.

O espaço cénico foi dividido em duas partes: espaço a utilizar durante a animação da história e espaço a utilizar na experiência sensorial, com marcação dos lugares para as crianças/público.

Na primeira parte desta experiência, ao som da música relaxante, as crianças distribuíram-se pelo espaço, de forma a poderem explorar os objetos sensoriais colocados estrategicamente no chão. Estas experiências permitiram a estimulação auditiva, tátil e visual. O estímulo olfativo foi adicionado através do perfume de protetor solar. Não foi considerada a hipótese de estimular o paladar, por representar um risco para a saúde das crianças.

Quando a música terminou, as crianças sentaram-se nos lugares previamente marcados, para assistirem à animação da história, em ambiente escurecido, com recurso apenas a lâmpadas de luz negra.

Este projeto permite à criança envolver-se e maravilhar-se com a magia do teatro de luz negra, através da organização do espaço cénico, da manipulação das marionetas e criação das suas marionetas para teatro de luz negra.

História

A apresentação baseia-se na história *Nadadorzinho* (Lionni, 2014). É a história de um peixinho preto que vivia num recanto do mar, onde todos os peixinhos são vermelhos. É um excelente nadador, mais rápido do que todos os seus irmãos, é o Nadadorzinho.

Através deste livro o leitor/espectador é convidado a valorizar a diferença e a respeitar quem não partilha características idênticas à maioria.

A história foi escolhida tendo por base a previsão da realização, em Portugal da Conferência dos Oceanos 2020, promovida pela ONU (UN, 2020), numa parceria entre Portugal e o Quênia, com o objetivo de apelar a uma maior ação na conservação e regeneração dos oceanos. Para a escolha desta história, contribuiu também o facto da temática do mar estar presente frequentemente nos ambientes Snoezelen, a par da mensagem de coragem, resiliência e cooperação.

Técnicas

Na recreação do ambiente Snoezelen, foram utilizadas lâmpadas de luz negra, luzes led com diferentes formatos (pedra, bola, fita), candeeiro de fibra ótica, frascos luminosos, candeeiros de lava artesanais e elementos representativos do fundo do mar.

Na animação da história, foram utilizadas técnicas do teatro de luz negra, com a sala escurecida e o espaço cénico delimitado por panos pretos. tendo como referências, entre outras, as experiências de Civitatis Praga (2020), Culture Trip (2020), Grupo Girino (2020) ou Teatro de Marionetas Mandrágora (2020). Embora o teatro de luz negra não tenha diálogos, numa performance com as características deste projeto, a narração dá sentido à história escolhida e à movimentação das marionetas. A narração foi gravada previamente, de forma a facilitar a manipulação das marionetas por um único animador.

Foram utilizadas marionetas de vara, com exceção da medusa cuja estrutura fina, manipulada através de um gancho, deixava transparecer as luzes led que foram adicionadas. Foram mantidas as características da ilustração, tanto na confeção das marionetas, como na elaboração do cenário.

O cenário foi elaborado em formato de livro pop-up de grande dimensão (Rosa, 2016; Santos, 2012), com dois cenários possíveis. Para a elaboração deste livro, foram utilizadas dobragens em V com colagem de imagens semelhantes às ilustrações do livro original.

Conclusão

A concretização deste projeto revelou-se desafiante desde o início, devido à dificuldade em encontrar bibliografia de suporte às referências estéticas escolhidas. Acresceu a dificuldade em adquirir algum do material necessário, devido ao confinamento.

A experiência sensorial, baseada nas salas Snoezelen permite à criança contactar com estímulos agradáveis e diversificados que despertam os sentidos e contribuem para acalmar medos e inseguranças. Por seu turno, o teatro de luz negra, com as cores fluorescentes e os elementos que parecem flutuar, dão à criança a ilusão de estar perante um acontecimento mágico. Da mesma forma, a engenharia do papel (pop-up) é, por si só, uma experiência sensorial em grande escala.

O envolvimento das crianças neste projeto revelou-se muito positivo e estimulante, com grande envolvimento das crianças.

A replicação do projeto com crianças- grupos de pré-escolar e/ ou turmas de 1º ciclo do ensino básico - seria uma experiência interessante, pela diversidade de estímulos e técnicas utilizadas. Este envolvimento podia servir de ponto de partida para a criação de novas histórias e experiências.

Palavras-chave: Snoezelen, teatro de luz negra, pop-up, animação de histórias

Referências

- Civitas Praga. (2020, maio). Teatro negro de Praga. <https://www.tudosobrepraga.com/teatro-negro>
- Culture Trip. (2020, junho). *The magical world of Prague's Black.light Theatres*. <https://theculturetrip.com/europe/czech-republic/articles/pragues-famous-black-light-theatre/>
- Forbrain. (2020, abril). *Salas Snoezelen*. <http://forbrain.pt/>
- ZenSenses (2020). Artigos sobre Snoezelen. Disponível em: <https://www.zensenses.org/media/artigos/>
- Grupo Girino. (2020, março). *Teatro de bonecos fluorescentes*. <https://grupogirino.com/oficinas/teatro-de-bonecos-fluorescentes/>
- Hohmann, M., & Weikart, P. (2011), *Educar a criança* (Marujo, H., & Neto, L. (trad.). (6ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian
- Lionni, L. (2014), *Nadadorzinho*. Kalandraka
- Rosa, V. (2016). Pop-up: há livros que saltam na Biblioteca Nacional. *Observador*. <https://observador.pt/2016/05/24/pop-up-ha-livros-de-saltos-altos-na-biblioteca-nacional/>
- Santos, U. (2012). *Engenharia do papel no mercado editorial| Produção de um livro Pop-Up*. Universidade de S.Paulo, Faculdade de Engenharia e Urbanismo.
- Teatro de Marionetas Madrágora. (2020, março). *Os Mostrengos - parada dos sete mares*. <https://www.marionetasmandragora.com/index.php?hidEv=163>
- United Nations. (2020, fevereiro). *UN Ocean Conference Lisbon, Portugal*. <https://www.un.org/en/conferences/ocean2020/about>



Comunicações Paralelas

Participação pela “voz das crianças”: multiplicidade de atividades em simultâneo de forma autónoma

Sara Rebelo* e Ana Simões**

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação

* rebelo_arisado@hotmail.com

** anasimoes@eselx.ipl.pt

Resumo

O presente artigo resulta de uma investigação realizada no âmbito do mestrado em educação pré-escolar e pretende apresentar o percurso vivenciado ao longo da prática profissional supervisionada realizada entre outubro de 2018 e janeiro de 2019, num jardim de infância da rede privada, situado no concelho de Lisboa. Teve como principal objetivo compreender a participação das crianças naquele contexto educativo através do *instrumento de pilotagem* “mapa de atividades”, no âmbito do modelo curricular *Movimento da Escola Moderna*. Aquele corresponde a um instrumento de planeamento individual e coletivo do currículo, baseado na multiplicidade de atividades em simultâneo e mediador das aprendizagens das crianças. No que se refere à metodologia adotada, este estudo insere-se no âmbito do estudo de caso, assumindo uma perspetiva de natureza qualitativa, utilizando diversas técnicas e instrumentos de recolha de informação. Baseado nos princípios inerentes ao *Movimento da Escola Moderna*, é possível compreender, através do instrumento de pilotagem “mapa de atividades”, como é que as crianças participam, de forma autónoma e em cooperação, no planeamento e na realização das atividades pedagógicas. Com base na análise dos dados obtidos através das entrevistas realizadas à equipa educativa e na análise das tabelas elaboradas, é possível evidenciar a importância que é dada à autonomia e cooperação no espaço educativo, sendo essencial promover estas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Criança; Movimento da Escola Moderna; autonomia; cooperação; multiplicidade de atividades

Enquadramento teórico

O modelo pedagógico *Movimento da Escola Moderna* (MEM) surge a partir das ideias de diferentes pedagogos e uma das suas premissas é considerar que “o cenário pedagógico é um elemento fundamental no processo de aprendizagem (Vala, 2012, p. 5), em que o método de ensino-aprendizagem é “construído em cooperação pela educadora com os seus alunos (Vala, 2012, p. 5). O MEM fomenta a gestão cooperada do currículo no grupo e privilegia a comunicação (Folque, 2014), num espaço de iniciação a práticas democráticas e de solidariedade (Nóvoa, Marcelino & Ó, 2012). A criança é tida como um ser com direitos e voz ativa, sendo capaz de produzir conhecimento, através da interação com os seus pares e com os adultos. Destas conceções, decorrem três finalidades formativas: i) a iniciação às práticas democráticas; ii) a reinstituição dos valores e das significações sociais e ii) a reconstrução cooperada da cultura (Nóvoa, Marcelino & Ó, 2012). No que diz respeito ao espaço, este torna-se fulcral para que se promovam e se proporcionem ações *desafiantes e motivadoras*, que levem a criança a produzir conhecimento (Vala, 2012). Por esta razão, torna-se essencial que as crianças participem no processo de organização do espaço. Todos os *instrumentos de pilotagem* devem estar ao alcance das crianças para que estas possam regular e registar não só o seu trabalho, mas também que sejam ouvidas e respeitadas quando se tomam decisões em grande grupo e quando fazem comunicações. Também as rotinas assumem um papel relevante, na medida em que promovem a autonomia da criança, segurança e gestão do seu tempo de aprendizagem (Vala, 2012).

No que se refere aos *instrumentos de pilotagem* contemplados pelo MEM, a sua introdução na sala de atividades deve ser gradual para dar a oportunidade às crianças de se apropriarem dos mesmos, progressivamente, e de forma cada vez mais autónoma, tornando-se responsáveis pelos compromissos assumidos (Vala, 2012). Contudo, o “mapa de atividades”, o *instrumento de pilotagem* objeto deste estudo, não é um dos instrumentos a ser inicialmente introduzido, de acordo com o MEM; segundo Vala (2012), este é “um instrumento de excelência para a organização do trabalho (planificação), reflexão sobre as aprendizagens realizadas, aferição de compromissos, regulação do desenvolvimento do currículo (diagnóstico do que já se domina e do que falta dominar)” (p. 8). Este instrumento contempla, na linha horizontal superior, todas as áreas que existem na sala de atividades e algumas atividades que podem ser desenvolvidas dentro de cada uma. Na coluna vertical, do lado esquerdo, estão escritos todos os nomes das crianças. A simbologia que se utiliza para o preenchimento do mapa é uma bola aberta quando a criança escolhe determinada atividade e uma bola fechada quando termina ou pretende iniciar outra atividade. Importa referir que esta ação é feita individualmente; no entanto, um grupo de crianças pode escolher a mesma atividade (desde que respeite o número de crianças estipulado por área) e realizam uma atividade coletivamente. É neste período que se verifica a multiplicidade de atividades em simultâneo, sejam elas individuais ou em pequenos grupos. Face ao exposto, coloca-se a questão: mapa de atividades como mediador das aprendizagens das crianças? Tendo em conta que as escolhas que as crianças fazem no mapa de atividades, de forma autónoma, provêm do que é negociado e planeado no plano do dia com o adulto, este é, por sua vez, o exemplo da promoção da cooperação e da interação entre as crianças. Para além de potencializar a interação entre pares, o mapa de atividades também fomenta a iniciação às práticas democráticas (Nóvoa, Marcelino & Ó, 2012), uma das finalidades inerentes ao MEM. Quando as crianças chegam à sala de atividades e se reúnem para dar início à reunião da manhã, já trazem consigo um conjunto de propostas para o dia que terão de ser negociadas em grande grupo. Este é um dos momentos do dia em que a criança sente que é escutada e respeitada, porque o adulto providencia as condições

necessárias, nomeadamente quando regista o que a criança diz e, em conjunto com o grupo de crianças, escuta e dá as suas opiniões.

Metodologia: opções metodológicas e princípios éticos

A observação direta, com a elaboração de registos diários através de notas de campo, reflexões semanais e as entrevistas realizadas à equipa educativa (educadora cooperante e técnica de ação educativa da sala de atividades) foram as fontes de recolha de informação utilizadas para este estudo de natureza qualitativa, através do método do estudo de caso. Foram elaboradas, diariamente, notas de campo, proporcionando uma reflexão e análise das mesmas. Estes registos foram os recursos mais utilizados para registar evidências sobre a prática pedagógica e sobre a investigação. As entrevistas realizadas à equipa educativa de sala tinham como objetivos i) conhecer e compreender as suas conceções sobre a participação das crianças no contexto; ii) as áreas de atividades existentes na sala e iii) a multiplicidade de atividades a decorrer em simultâneo. As questões do guião foram construídas de acordo com os objetivos definidos para a investigação. No que se refere aos princípios éticos seguidos, estes basearam-se na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2011) e nos princípios enumerados por Tomás (2011).

Análise e discussão dos resultados

Na análise de conteúdo realizada das entrevistas à educadora e técnica de ação educativa, no que respeita ao tema da participação das crianças neste contexto educativo, ambas definem participação como “dar oportunidade de cada um ter uma vida ativa dentro de um grupo” (educadora); “envolver as crianças no processo educativo de forma negociável, partindo dos interesses de cada criança” (técnica de ação educativa). Mediante estas afirmações, as entrevistadas afirmam que este grupo participa, “na avaliação, na organização do espaço e do tempo, planeamento, escolha de atividades, projetos, comunicações, reuniões da manhã e de conselho, partilhas de casa, tarefas que realizamos, relação família/ escola – escola/ família, comunidade envolvente...” (Educadora). Quanto às áreas de atividades, apesar de algumas questões serem diferentes, o objetivo principal foi compreender se as crianças participavam ativamente na organização do espaço e materiais, de que forma, e, caso a resposta fosse afirmativa, como é que se geriu esse trabalho cooperativo. Tanto a educadora cooperante como a técnica de ação educativa afirmam que as áreas da sala foram implementadas “de acordo com o modelo e com as características e necessidades do grupo. No início de cada ano, planeamos e acordamos em conjunto que áreas deverão existir”. Então, é esperado que exista multiplicidade de atividades em simultâneo? Questionou-se a equipa educativa acerca de como era promovido esse processo, ao qual a técnica de ação educativa respondeu: “é através do instrumento de pilotagem: mapa de atividades, onde as crianças autonomamente escolhem o que querem fazer, contudo existe uma intencionalidade de responsabilizar a criança para marcar o início e o fim da atividade”. A educadora explica que “no nosso modelo – o MEM, é raro todas as crianças estarem a fazer tudo ao mesmo tempo. Estão, sim, distribuídas pelas áreas e vão rodando de acordo com os seus interesses”. Após analisar as respostas da equipa educativa, é possível inferir que a base das suas intencionalidades reside no trabalho em parceria com o grupo de crianças. Respeitam, acima de tudo, os seus

interesses e promovem a autonomia e responsabilidade quando as integram na tomada de decisões que lhes dizem diretamente respeito, nomeadamente, na organização do espaço e materiais e na escolha das atividades. Estes princípios contribuem para que exista multiplicidade de atividades em simultâneo de forma autónoma no contexto educativo. No que se refere à análise dos dados das tabelas do mapa de atividades da sala de atividades – a sala verde, o “mapa de atividades” pode ser considerado um instrumento de avaliação, pois que, quando o/a educador/a o analisa, é capaz de identificar quais as atividades mais e menos escolhidas pelas crianças. Tendo em conta a análise realizada, poder-se-á concluir que o “mapa de atividades” é um instrumento que potencia a autonomia, responsabilidade e a multiplicidade de atividades em simultâneo numa sala de atividades.

Referências

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 93.
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do movimento da escola moderna portuguesa. *Perspectiva*, 32 (3), 951-975.
- Nóvoa, A., Marcelino, F. & Ó, J. R. do (org.) (2012). *Sérgio Niza, escritos sobre educação*. Tinta da China.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 42, 05-12.

A Participação da criança em Educação de Infância – Concepções e práticas numa sala de Educação Pré-Escolar

Sara Gonçalves Rolo* e Rita Friães**

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa

*sara.goncalves.rolo@gmail.com

**rfriaes@eselx.ipl.pt

Resumo

O presente texto incide sobre a temática aprofundada no relatório da prática do ensino supervisionada para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar. O tema estudado remete para a participação das crianças em educação de infância, mais especificamente para as concepções e práticas em contexto de sala de Educação Pré-Escolar (EPE).

A problemática, participação das crianças em JI, surgiu do contexto e das práticas educativas que tivemos oportunidade de observar e colocar em prática na PPS II. O contexto socioeducativo primava pela participação e pelo envolvimento das crianças nas questões relacionadas com a organização socioeducativa e com a sala de atividades, isto é, as crianças tinham um papel ativo e participativo nas questões que lhes diziam respeito. As OCEPE evidenciam a pertinência deste tema ao orientarem a prática do Educador de Infância para a promoção da participação da criança. A criança ao ser considerada agente e sujeito do processo educativo é, inevitavelmente, considerada uma parte fundamental das decisões de grupo e de sala, sendo-lhe, deste modo reconhecido “o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito”, conferindo-lhe “um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 16). As mesmas autoras defendem que esta participação “constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança” (Silva et al., 2016, p. 16). Para mais, a participação das crianças e a decisão conjunta de várias situações inerentes ao grupo “constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (Silva et al., 2016, p. 25).

Foi nesta linha de pensamento, à procura de práticas de qualidade e com significado para as crianças, que foram formulados os seguintes objetivos do estudo que se apresenta: (i) conhecer a visão de participação da equipa educativa da sala e do grupo de crianças

pertencentes ao contexto socioeducativo (sala de EPE) em análise; (ii) analisar as potencialidades de um contexto socioeducativo assente na participação da criança para o grupo e para cada criança; (iii) identificar formas de participação das crianças em contexto de sala de EPE; (iv) identificar estratégias de promoção de participação da criança.

A criança nem sempre foi vista como um ser capaz, com opinião e com direitos. Etimologicamente, a palavra criança, com origem do latim, “significa aquele que se comporta com pouco juízo, de um modo ingénuo, infantil, ou que é pouco responsável” (Vasconcelos, 2014, p. 22). As crianças eram vistas como “adultos em miniatura”, mão-de-obra e forma de lucro na família, transitando de um momento de dependência para a vivência da idade adulta, sem qualquer noção do que é ser criança. Hoje, esta conceção não tem qualquer fundamento. Atualmente, as crianças são vistas “como actores sociais com direitos” (Tomás & Gama, 2011, p. 2); “a criança considerada como ator social competente, ... pertence a uma categoria social de tipo geracional independente da dos adultos” (Ribeiro & Cabral, 2015, p. 242). As OCEPE corroboram esta ideia, num dos princípios e fundamentos da Educação de Infância, afirmando que as crianças são sujeitos e agentes do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, tendo o direito de serem escutadas e as suas opiniões consideradas (Silva et al., 2016).

Associado a esta conceção de criança está o conceito de participação. Para Soares (2005, citado por Tomás, 2011), “a participação é sem dúvida um factor decisivo e poderoso para compreender a exclusão ou inclusão dos cidadãos nos processos de negociação e tomada de decisão acerca dos seus quotidianos” (p. 105). Ou seja, “participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Tomás, 2011, p. 105). Para Tomás (2007), a participação das crianças envolve “a partilha de poderes entre adultos e criança”, “a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar”, “a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo” e “o condicionamento efectivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação” (p. 48). Desta forma, a participação é entendida como uma tomada de decisão entre todos os intervenientes, sendo fundamental o processo de negociação, pois, em contexto de sala de actividades, todos têm uma palavra a dizer. A participação implica três processos importantes e imprescindíveis: a observação, a escuta e a negociação (Oliveira-Formosinho, 2007).

Segundo Landsdown (2005, citado por Tomás, 2011), a participação “trata-se de um direito substantivo que permite às crianças desempenhar na sua própria vida um papel protagónico”, isto é, a criança deve ser vista como protagonista da sua vida, participando nos seus mais variados aspetos (p. 105). Este mesmo autor identifica três níveis/graus de participação das crianças, fazendo notar que todos eles podem acontecer, isto é, não se anulam, nem se excluem: processo consultivos; processos participativos; processos autónomos.

Entende-se, então, por participação, o não deixar a criança fazer e decidir tudo sobre a sua vida, mas sim como um processo de negociação entre adultos e crianças, considerando as opiniões e sugestões das mesmas, estabelecendo, desta forma, uma relação o mais horizontal possível. A criança, ao participar, considera a opinião dos outros, escutando-os, e compreende que as suas ideias e sugestões podem ser executadas, provocando alterações no

meio à sua volta. Deste modo, “a participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos” (Tomás, 2007, p. 56).

Estas conceções levam às diferentes abordagens pedagógicas que têm como premissa a criança agente e protagonista do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Tal como afirma Oliveira-Formosinho (2016), “o modelo pedagógico constituiu um modo de pensar, fazer, avaliar o ensino e a aprendizagem da criança que exige uma aprendizagem profissional sistemática e uma experimentação experiencial monitorizada” (p. 139). Isto é, a pedagogia tomada pelo Educador de Infância está em constante alteração e reflexão, pois este deve pensar naquilo que faz, adequando, sempre, a sua prática aos contextos, às crianças e às famílias, de modo a oferecer um ambiente de qualidade. Este modo de pensar e fazer Educação de Infância, exige um Educador de Infância com capacidade de escutar e de observar a criança, identificando “os seus interesses, as suas competências e potencialidades” e incluindo-os “nas propostas educacionais do currículo que desenvolve” (Lino, 2014, p. 145). Desta forma, o currículo que vai sendo desenvolvido com o grupo de crianças “é um currículo emergente que reflete as escolhas das crianças e do professor, que colaborativamente tomam decisões sobre os conteúdos, os objetivos, as metas, as atividades e estratégias do processo de ensino e aprendizagem” (Lino, 2014, p. 145).

Em suma, a criança deve ser percecionada como um ser competente com direitos e agente do seu próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Apesar do direito à participação estar proclamado em documentos oficiais, ainda existe um longo trabalho a ser desenvolvido para que seja efetivamente posto em prática. Na EPE, os Educadores de Infância têm um papel fundamental na promoção deste direito, sendo-lhes permitido criar momentos de partilha de opiniões e sugestões em que as crianças possam participar, bem como escutar aquilo que elas têm a dizer e envolvê-las, de forma ativa e participativa, em todo o processo educativo, incluindo o planeamento e a avaliação.

Nesta investigação, de carácter qualitativo, mais concretamente um estudo caso, participaram 25 crianças de quatro anos e a equipa educativa da sala (educadora de infância e ajudante de ação educativa cooperantes). De forma a recolher todos os dados necessários, recorreremos a diversas técnicas e instrumentos de investigação: observação direta participante, realizada através do registo de notas de campo, observação direta naturalista, realizada através do registo de momentos que aconteciam com a participação da criança, observação direta sistemática (estruturada), através do recurso a grelhas de observação previamente construídas para o efeito, observação indireta, através da realização de inquérito por entrevista à educadora de infância cooperante, de inquérito por questionário à ajudante de ação educativa cooperante e de um *focus group* com o grupo de crianças.

Os dados qualitativos que reunimos foram tratados através da técnica de análise de conteúdo. Por sua vez, os dados quantitativos resultantes da observação sistemática foram sujeitos a uma análise estatística descritiva, designadamente, a uma contagem e distribuição de frequências.

Os dados reunidos revelaram que a participação das crianças é sobretudo percecionada, tanto pela equipa educativa da sala, como pelo grupo de crianças, como uma tomada de decisão

conjunta entre crianças e adultos, isto é, todos os intervenientes da sala de Educação Pré-Escolar são tidos em consideração nas decisões que dizem respeito ao grupo e à sala.

A conceção, do ponto de vista da equipa educativa, de participação é consequência de uma visão de criança específica e particular que influencia as práticas desenvolvidas em contexto de sala de EPE. A criança é vista como um ser competente, com conhecimentos e capaz de ser agente e protagonista da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento, revelando-se, posteriormente, o centro da ação educativa dos adultos da sala, levando a que tudo o que é desenvolvido neste contexto tenha por base os interesses, as curiosidades, as motivações, as questões e as solicitações das crianças.

Para mais, foi possível perceber que, em contexto de sala, as crianças participam em vários momentos da rotina, como por exemplo no planeamento semanal e diário, bem como na gestão dos vários desafios e projetos que desenvolvem, decidindo o que, como e quando fazer.

Com este estudo, procurámos também, identificar possíveis potencialidades de um contexto assente numa cultura e prática de participação da criança, tendo os dados revelado que, através desta prática, as crianças desenvolvem competências de comunicação e de como estar em grupo (respeito, colaboração e interação entre pares). As crianças, ao participarem, sentem-se valorizadas e desenvolvem o seu sentido crítico. Estas competências podem ser desenvolvidas através do diálogo, da observação, da metodologia de trabalho de projeto, dos instrumentos de pilotagem e do envolvimento das crianças nas rotinas da sala e do grupo. Agostinho (2010) reforça e comprova os dados mencionados, ao referir que a participação das crianças exige dos adultos a “efetiva audição de todas as formas próprias que as crianças têm de comunicar as suas apreciações”, isto é, os Educadores de Infância têm uma prática de escuta e de observação constantes das crianças, de forma a construírem as suas práticas (p. 303).

Os dados permitiram ainda identificar um conjunto de condicionantes deste tipo de práticas, tendo sido mencionado, pela equipa educativa, o ambiente educativo, nas vertentes do espaço e do tempo, incluindo as respostas não imediatas, e as conceções do adulto, bem como a própria organização educativa. Ou seja, o espaço está previamente preparado, condicionando, muitas das vezes a participação das crianças; o tempo é sempre limitador destas pedagogias, uma vez que nem sempre é possível dar uma resposta imediata àquilo que a criança pede/solicita ou é observado da mesma. As conceções dos adultos foram apontadas como condicionantes, já que muitas vezes o que perspetivam, não corresponde ao que as crianças pensam e querem, limitando muitas das vezes a sua participação. A própria organização socioeducativa, no sentido de nem sempre ter condições para avançar com aquilo que as crianças desejam.

Em conclusão, a participação das crianças no contexto socioeducativo em análise é sobretudo perspetivada pelos diferentes atores que dele fazem parte como uma tomada de decisão conjunta entre crianças e adultos, decisão essa que se consubstancia numa participação ativa de todos nas decisões que dizem respeito ao grupo e à sala. Esta voz ativa assume particular expressão nos momentos de planeamento e no desenvolvimento de projetos, que apelam a que a criança tome decisões quanto ao como se faz e quando se faz.

Esta prática que toma a criança como centro e protagonista da ação educativa mostrou-se de forma notória facilitadora do desenvolvimento da criança, por apelar a capacidades de comunicação, de escolha, de interação com os pares, e de sentido crítico.

Palavras-chave: Criança, Participação, Educação Pré-Escolar.

Referências

- Agostinho, K. A. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/11195>
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M.A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. *Textura*, (18)36, 133-152.
- Ribeiro, A., & Cabral, S. (2015). “Aqui nós participamos!” a participação das crianças na educação de infância. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Orgs.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 240-250). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade”. Participação das crianças e cidadania da infância. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2011). “Há muitos mundos no mundo”. *Cosmopolitismo, Participação e Direitos das Crianças*. Afrontamento.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. In *Atas do II Encontro Educação, Territórios e Des(igualdades)* (pp. 1-22). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição)*. Média XXI.

Crescer com o risco – Das Representações às Ações: Potencialidades das brincadeiras arriscadas para o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar

Joana Reis *, Rita Friães ** e Carla Rocha***

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

**Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, CIED

***Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

* joanafgreis@hotmail.com,

** rfriaes@eselx.ipl.pt

*** carlac@eselx.ipl.pt

Resumo

O presente texto tem por base o estudo realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II realizada numa sala de Pré-Escolar, com um grupo de crianças de 25 crianças, de 4 anos, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, ao longo de, aproximadamente, quatro meses, no ano letivo de 2018/2019. A partir da caracterização do contexto socioeducativo e do conhecimento de todos os intervenientes da ação, tornou-se relevante desenvolver uma investigação centrada em preocupações pessoais e dos profissionais de educação sobre situações que envolvem jogos emocionantes e desafiadores típicos da infância, as brincadeiras arriscadas. Assim, surgiu a problemática *Quais os contributos das brincadeiras arriscadas para o desenvolvimento integral da criança em Educação Pré-Escolar?*.

As preocupações analisadas ocorriam durante as brincadeiras das crianças no espaço exterior da organização socioeducativa e aquando do contacto das mesmas com a natureza. Estes medos e preocupações resultavam em comentários como “olha que vais cair” e “sai daí” que, de certa forma, impediam a ação da criança. Através destas observações, delinearam-se quatro objetivos, que envolvem os intervenientes diretos na ação, as crianças, os profissionais de educação e as famílias: 1) identificar os comportamentos das crianças em situações de brincadeiras arriscadas; 2) identificar os comportamentos de supervisão do adulto em situações de brincadeiras arriscadas; 3) compreender a perspetiva das crianças e as

características que influenciam a predisposição destas para o risco, 4) compreender a perspectiva dos profissionais de educação e das famílias em relação às brincadeiras arriscadas.

Para dar resposta aos objetivos delineados, enveredou-se pela realização de um estudo de caso, de natureza qualitativa ou interpretativa, recorrendo-se a diversas técnicas de recolha de dados – observação direta participante e observação indireta, designadamente, entrevistas e *focus group* apoiadas em recursos audiovisuais, que permitiram dar voz aos intervenientes diretos na ação (crianças, profissionais de educação e famílias). Suportando-se na Pedagogia, Sociologia da Infância e na Educação Física, recorrendo-se a investigadores de referência como Ellen Sandseter, Mariana Brussoni e Carlos Neto, o estudo realizado permitiu reunir um conjunto de dados que põe em relevo potencialidades e razões para a criança se envolver nestas brincadeiras e ainda conceções que as crianças, os profissionais e as famílias auscultadas têm acerca das mesmas.

A problemática emergente e a temática da mesma é de extrema importância, na medida em que, segundo Neto (2018), nos últimos vinte anos, as crianças perderam em média oito horas de brincadeira por semana e com o confinamento ainda mais. Atualmente, verifica-se que a brincadeira preferida de famílias e crianças envolvem aparelhos eletrónicos e que os pais e as mães não têm tempo suficiente para poderem brincar com os seus filhos, sendo as crianças “vítimas de um modelo inconsciente de organização do modelo social” (par.1). Esquece-se que o brincar é uma atividade ancestral e que brincar não é só com brinquedos. O brincar implica, também, brincar com o próprio corpo, estar em contacto com a Natureza, em contacto com o risco e com o que é imprevisível, com os objetos que podem ser feitos e construídos pelas próprias crianças, o que tem um valor importantíssimo em termos simbólicos, motores, sensoriais e perceptivos (Neto, 2016a; Neto, 2015). Contudo, a sociedade tem cada vez mais preocupações em relação à segurança das crianças que demonstram ser a influência mais significativa no acesso das mesmas a brincadeiras independentes (Brussoni et al., 2012). A superproteção das crianças é tão grande que os adultos, de forma inconsciente estão a colocar as crianças em perigo, ao impedi-las de terem experiências que são próprias da sua idade e que podem condicionar o desenvolvimento da autonomia e autoestima da própria criança (Neto, 2012).

Neste trabalho serão abordados a importância do brincar para o desenvolvimento holístico da criança, a importância do contacto da criança com a Natureza, o conceito do termo “*risky play*”, em que se irá desmistificar o real significado de “risco” e da importância da sua presença no crescimento da criança.

A criança procura desafios e riscos pela sua natural necessidade de experimentar níveis de estimulação positiva que envolvem sentimentos contraditórios, como a felicidade, o orgulho e o medo, que fazem com que o risco seja cativante. Estes sentimentos, que advêm da imprevisibilidade característica do brincar, fazem com que as crianças persistam no desafio, superem o medo e se sintam orgulhosas e competentes, quando dominam ou alargam capacidades (Bilton, Bento & Dias, 2017). Pode-se, assim, dizer, tal como Christensen e Mikkelsen (2008), Little e Eager (2010) e Harper (2017) mencionam, que o risco surge em situações em que é necessário tomar decisões entre diferentes caminhos alternativos de ação, em que o resultado é desconhecido, isto é, que é imprevisível, uma dimensão que as crianças apreciam no ato de brincar. Também nos iremos debruçar sobre a Teoria da Compensação

do Risco de Morrongiello, Walpole e Lasenby (2007), de como o uso de equipamentos de segurança secundários podem levar a um aumento de comportamentos de risco ou a uma tolerância aumentada para correr riscos.

A análise e discussão dos dados aponta no sentido da existência de uma propensão natural deste grupo de crianças para brincar ao ar livre e de se envolver em brincadeiras arriscadas e, ainda, a presença de concepções negativas por parte das crianças e dos profissionais inquiridos sobre o risco.

No que toca às concepções de perigo, grande parte das respostas das crianças correspondiam a características do ambiente (altura e o tipo de solo), e a consequências de ações (magoar e cair). Isto é, as crianças remetem o conceito de perigo para situações em que há probabilidade de ferimentos graves (Little & Eager, 2010). Quando se questionou as crianças sobre o risco, a grande maioria associou a palavra ao desenho, "traço". Contudo, existiram duas crianças que associaram o termo a "algo mau" e ao "perigo". Esta conotação é transmitida às crianças pelos adultos - "Ensinaram-me, a minha mãe e o meu pai." (P.). Comparando estas respostas com as dos adultos, deparou-se que os adultos associavam o "risco" ao perigo e à segurança física, tal como se registou nas respostas das crianças.

Foi igualmente observado no grupo uma diferença de comportamentos entre sexos no que toca a esta tipologia de brincadeiras. De forma geral, os rapazes tinham mais comportamentos de risco e aderiam mais a brincadeiras arriscadas do que as raparigas, que tinham mais tendência para apontar, comentar e olhar. Revela ainda a valorização e promoção do contacto da criança com a natureza, por parte dos profissionais. Porém, observam-se preocupações que influenciam o comportamento dos adultos de supervisão e gestão do risco. Observaram-se comentários de supervisão, tanto por parte de crianças como de adultos, que intensificavam o medo das crianças e acabavam por impedir a sua ação.

Ainda que se tenha que ter em conta a impossibilidade de extrapolação dos resultados, dada a natureza do estudo realizado, os mesmos suportam a necessidade de se refletir sobre o risco da superproteção da criança e a importância da relação risco-benefício.

É importante que o adulto tenha um papel fundamental nas brincadeiras das crianças, como observador ou participante ativo (Bilton et al., 2017). Este deve promover, gradualmente, o desenvolvimento de competências da criança em lidar com os desafios com que se vai deparando. Contudo, deve ter a noção de quando deve intervir, visto que se se precipitar "a oferecer soluções, sem permitir que a criança experimente e tente resolver os problemas de forma autónoma" (Bilton et al, 2017, p.54), não estará a promover o desenvolvimento nem a superação de múltiplas competências e capacidades, como, por exemplo, a autoconfiança.

As brincadeiras arriscadas são também influenciadas pelo ambiente físico presente nos contextos educativos e noutros espaços, que são proporcionados às crianças tendo em conta legislações relativas à segurança (Decreto-Lei n.º 203/2015). O ambiente é um fator da brincadeira, visto as crianças perceberem e interpretarem o espaço de acordo com as suas funções, isto é, o ambiente induz e inspira as crianças nas suas brincadeiras (Heft, citado por Sandseter, 2010). Assim, é crucial que existam equipamentos e espaços adequados que permitam mais margem de risco, pois quanto mais risco, mais segurança e quanto mais risco,

menos acidentes (Neto, 2015a). Estes espaços, segundo Herrington e Lesmeister (2006) e Cordovil et al. (2007), devem ter graus de dificuldade distintos associados, de modo a que as crianças procurem e descubram o seu nível adequado de desafio. O risco deve ser interpretado como uma componente crucial da relação pedagógica da criança com o adulto, em que este último necessita de analisar situações de brincar arriscado, tendo em conta as perspetivas das crianças (Smith, 1998).

Palavras-chave: Brincadeiras arriscadas; Segurança; Supervisão; Espaços interiores e exteriores; Preocupações dos adultos.

Referências

- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Brussoni, M., Olsen, L., Pike, I. & Sleet, D. (2012). Risky play and children's safety: balancing priorities for optimal child development. *Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134-3148.
- Christensen, P., & Mikkelsen, M. (2008). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness*, 30(1), 1-19.
- Cordovil, R., Barreiros, J. & Araújo, D. (2007). Riscos, constrangimentos e affordances: Uma perspetiva de desenvolvimento. In R. Cordovil, J. Barreiros & D. Araújo (Eds.). *Desenvolvimento motor da criança* (pp. 155-166). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Decreto-Lei n.º 203/2015 de 17 de setembro. Diário da República n.º 182, I.ª Série. Ministério da Economia, Lisboa.
- Harper, N. (2017). Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the "risk society": A forest and nature school perspective. *Child & Youth Services*, 38(4), 318-334.
- Herrington, S. & Lesmeister, C. (2006). The design of landscapes at child-care centres: Seven cases. *Landscape Research*, 31(1), 63-82.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513.
- Morrongiello, B.A., Walpole, B. & Lasenby, J. (2007). Understanding children's injury-risk behavior: Wearing safety gear can lead to increased risk taking. *Accident Analysis and Prevention*, 39(3), 619-23.
- Neto, C. (2015a, 25 de julho). Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável. Observador.
- Neto (2016a). Crianças criativas, crescimento saudável [Filme]. Portugal: Skip.
- Neto (2018). Conversas observador: Libertem as crianças. Consultado a 13 de dezembro em <https://observador.pt/eventos/conversas-observador-libertem-as-criancas/>

Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children: On the playground and beyond*. Albany: State University of New York Press.

O texto expositivo e a construção de conhecimento: da leitura à escrita

Joana Branco* e Carolina Gonçalves**

* Externato A Minha Escola e Instituto Politécnico de Lisboa

** Instituto Politécnico de Lisboa e CICS.NOVA.FCSH NOVA, Portugal

*jhsbranco@gmail.com

**carolinag@eselx.ipl.pt

Resumo

Ler e escrever para construir e expressar conhecimento alicerçam-se em quatro princípios: (i) a leitura é baseada na compreensão da informação através do processamento das ideias principais do texto; (ii) a aprendizagem é utilizada para aquisição de conhecimento significativo; (iii) a gestão da aprendizagem e os recursos são tidos em consideração no processo; e (iv) as tarefas de leitura e de escrita estão em articulação com o contexto e com o aprendente (Cartier e Tardif, 2000).

É consensual que o domínio da língua é central e necessário para o desenvolvimento da aprendizagem nas diferentes áreas curriculares e cada área deve ser aprendida considerando as suas especificidades (Vaz, Almeida & Gonçalves, 2016), quer ao nível das estruturas textuais, quer ao nível do vocabulário científico. Apesar de ser um género textual muito presente nas escolas, no caso português, nem sempre é trabalhado de forma frequente e sistemática em sala de aula (Rodrigues, Gonçalves & Silva, 2020).

Este estudo foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), no ano letivo 2018/2019, e partiu das potencialidades e fragilidades identificadas na intervenção numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo-se procurado colmatar as fragilidades associadas às competências de seleção de informação, de produção escrita e à construção de conhecimento (Evagorou & Osborne, 2010; Hong & Diamond, 2012; Tierney & Dorroh, 2004). Desta forma, pretendeu-se analisar o contributo da produção de textos expositivos na construção e consolidação de conhecimento textual e histórico, delineando-se os seguintes objetivos específicos: (i) desenvolver as competências de seleção de informação; (ii) desenvolver as competências de produção escrita; (iii) conhecer a estrutura do texto expositivo; e (iv) construir conhecimento científico através da leitura e da escrita. Assim sendo, considerou-se relevante uma fundamentação teórica associada aos seguintes conceitos: (1) leitura e escrita; (2) ler e escrever para aprender; e (3) estrutura do texto expositivo, sintetizadas em seguida.

A leitura e a escrita são duas competências indissociáveis (Barbeiro, 2003; Louseiro, 2015; Neves & Martins, 1994) que nos permitem comunicar com o mundo que nos rodeia (Camps, 2005; Camps & Ribas, 1993; Dolz & Schneuwly, 2010; Martins, 1993), possibilitando o acesso

diversificado de informação, a expressão individual do que sabemos, do que pensamos e do que queremos saber. O desenvolvimento e o aprofundamento de uma delas permitirão sempre a evolução da outra competência, promovendo uma abordagem simbiótica e de complementaridade.

Ler e escrever para aprender, para além da mobilização das competências que lhe estão associadas, permite ainda que o leitor/aluno estabeleça a estreita relação entre leitura e escrita (Bravslavsky & Lentini, 1993; Cartier & Théorêt, 2004). Estas competências, associadas à construção e à consolidação de conhecimento, permitem que o aluno adquira e mobilize vocabulário específico do tema (Clark et al., 2008; Macceca & Brummer, 2009; Olinghouse & Wilson, 2012).

Desta forma, considerou-se pertinente optar pelo texto expositivo dado que as suas características macroestruturais favorecem a aquisição de novos conceitos e conteúdos (Bazerman, 2009; Evagorou & Osborne, 2010). Este é o género mais adequado para aprender ciências, pois “apresenta de forma objetiva, factos, ideias e conceitos, cuja finalidade é a de informar sobre um determinado tema, sem que o autor, em nenhum caso, explique as suas opiniões, pensamentos ou sentimentos” (Ramos, 2006, citado por Rodrigues, Gonçalves & Silva, 2020, p. 25).

Assim, face ao objeto de estudo e às suas finalidades, optou-se por uma investigação-ação, de natureza qualitativa interpretativa, com recurso à observação direta, participante e não participante, e pré e pós-teste, que consistiram numa produção escrita dos alunos. Estes instrumentos permitiram a recolha de dados e a análise da construção e da consolidação de conhecimento, associadas à produção escrita de textos expositivos.

Participaram, neste estudo, 24 alunos do 4.º ano de escolaridade, sendo 13 de sexo feminino e 12 do masculino, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos de idade.

Para a intervenção, recorreu-se à implementação de sequências didáticas, visto permitirem um trabalho contínuo e integrado, para além do desenvolvimento de competências associadas à construção e consolidação de conhecimento.

É de referir que, para a análise das produções escritas, nas categorias “controle do processo de escrita” e “competência compositiva”, optou-se por uma escala ordinal qualitativa, de 1 a 4, sendo que: (i) 1 é “fraco”; (ii) 2 é “não satisfaz”; (iii) 3 é “satisfaz”; e (iv) 4 é “satisfaz bastante”.

Com base na análise dos resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste (figura 1), verifica-se que 30,43% têm um desempenho “não satisfaz” e 17,39% apresentam um nível “fraco”, sendo que, apenas 4,35% mobilizam o vocabulário de forma “satisfaz bastante”.

Relativamente aos dados relativos ao pós-teste, verifica-se que 47,83% têm um desempenho “satisfaz” na mobilização do vocabulário e 43,48% apresentam um nível “satisfaz bastante”.

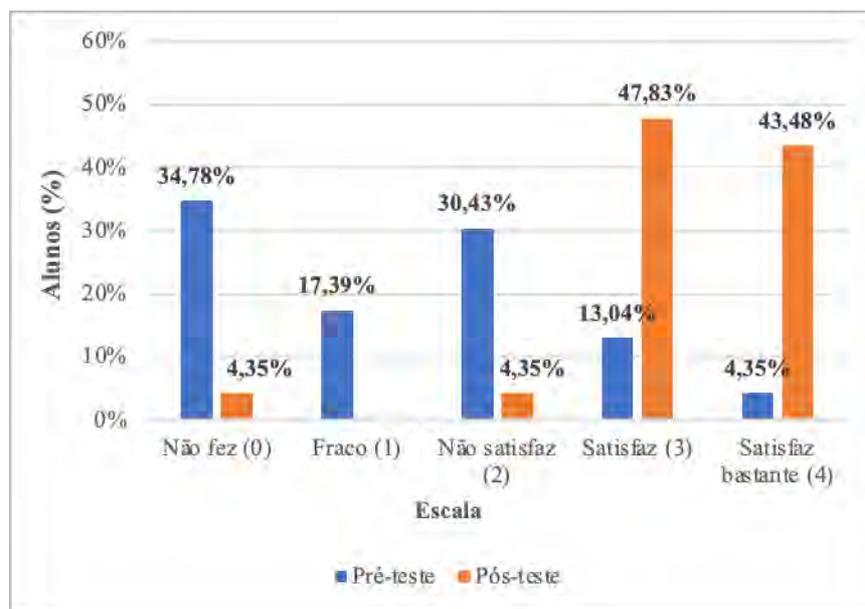


Figura 1. Indicador "Mobiliza vocabulário adequado e específico do tema tratado", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade.

Analisando os dados referentes ao indicador "classifica/organiza conhecimentos sobre o tema" (figura 2), verifica-se que, no pré-teste, 34,78% não escrevem o texto e que a mesma percentagem de alunos tem um desempenho "não satisfaz" na organização dos conhecimentos, sendo que, apenas 4,35% apresentam um nível "satisfaz bastante" neste indicador.

No que diz respeito aos dados relativos ao pós-teste, é possível observar que 56,62% demonstra um desempenho "satisfaz" na organização dos conhecimentos; 26,09% apresenta um nível "satisfaz bastante" e 13,04% têm um desempenho "não satisfaz".

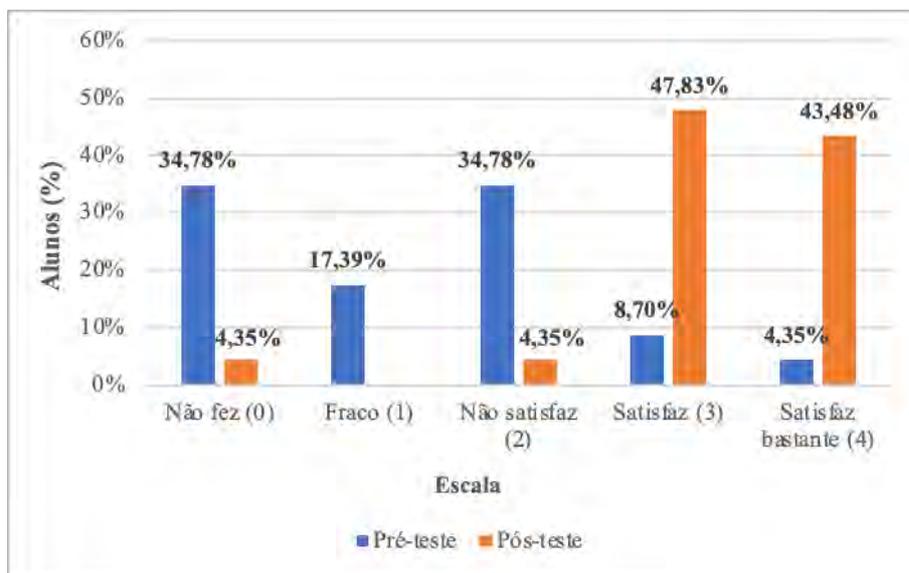


Figura 2. Indicador "Classifica/organiza conhecimentos sobre o tema", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade.

Os resultados permitem confirmar uma evolução expressiva nos objetivos deste estudo: (1) desenvolver as competências de seleção de informação; (2) desenvolver as competências de produção escrita; (3) conhecer a estrutura do texto expositivo; e (4) construir conhecimento científico através da leitura e da escrita.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, **desenvolver as competências de seleção de informação**, conclui-se que ocorreu uma evolução expressiva no que diz respeito à seleção e à organização de informação.

Quanto ao segundo objetivo, **desenvolver as competências de produção escrita**, é possível concluir que houve um efeito expressivo, uma vez que os alunos apresentaram melhorias na escrita de frases estruturadas, na utilização de sinais de pontuação e na planificação do texto expositivo.

Relativamente ao terceiro objetivo, **conhecer a estrutura do texto expositivo**, é possível concluir que ocorreu uma evolução expressiva quanto à estrutura do texto expositivo, visto que os alunos apresentaram melhorias na sequência lógica das ideias, na classificação e organização dos conhecimentos sobre o tema e na organização do texto em parágrafos.

No que concerne ao quarto objetivo, **construir conhecimento científico através da leitura e da escrita**, conclui-se que ocorreu uma melhoria expressiva, visto que os alunos deram um título ao texto, identificaram de forma geral o tema e mobilizaram vocabulário adequado e específico do tema tratado.

Palavras-chave: ler e escrever para aprender; texto expositivo; sequências didáticas

REFERÊNCIAS

- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a aprendizagem*. Universidade do Minho.
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. In *Pratiques*, 279-294.
- Bravslavsky, M., & Lentini, M. (1993). Conceitos essenciais para a iniciação à língua escrita. In B. Braslavsky (Ed.), *Escola e alfabetização: Uma perspectiva didática*. Unesp.
- Camps, A. (2005). Ponto de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios*. Instituto de Educação e Psicologia.
- Camps, A., & Ribas, T. (1993). *La Evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar* (Vol. 143). Secretaria General Técnica Centro de Publicaciones.
- Cartier, S. & Tardif, M. (2000). De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre: aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture. In *Vie Pédagogique* (115) avril-mai, 44-49.
- Cartier, S. C., & Théorêt, M. (2004). *L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture* (Université de Montréal).
- Clark, S., Dugan, C., Moretine, T., Prior, J. O., Ray, J., Rosenburg, M., & Trischitta, A. (2008). *Strategies gagnantes en lecture: 8 à 12 ans*. Chenelière Éducation.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2010). Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita. Em *Leer para aprender—Leer en la era digital*. Ministerio de Educación - Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional.
- Evagorou, M., & Osborne, J. (2010). The role of language in learning and teaching science. In J. Osborne & J. Dillon (Eds.), *Good Practice in Science Teaching* (2.^a, pp. 135–157). McGraw Hill.

- Hong, S. Y., & Diamond, K. E. (2012). Two approaches to teaching young children science concepts, vocabulary, and scientific problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 295–305.
- Louseiro, M. (2015). Iniciação à produção escrita e à leitura—Percurso de uma turma de 1.º ano. *Escola Moderna*, 3, 93–115.
- Macceca, S., & Brummer, T. (2009). *Stratégies de lecture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales*. Chenelière Éducation.
- Martins, M. A. (1993). A descoberta da leitura e da escrita. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 3, 43–49.
- Neves, M. C., & Martins, M. A. (1994). *Descobrimo a linguagem escrita: Uma aprendizagem da linguagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Escolar.
- Rodrigues, M., Gonçalves, C. & Silva, E. (2020). Os subprocessos do processo de escrita: programa de intervenção para aprendizagem do texto expositivo. In *Calidoscópico*. 18(1): 20-46 janeiro-abril, 20-46.
- Olinghouse, N. G., & Wilson, J. (2012). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Read Writ.*
- Vaz, O. Almeida, A. & Gonçalves (2016). PBL Methodology: Enhancing Science and Mother Tongue Integration. In *New Perspectives in Science Education – Conference Proceedings*, 466-470.
- Tierney, B., & Dorroh, J. (2004). *How to write to learn science (2.ª)*. National Science Teachers Association.

Modelo Big6: selecionar, organizar e divulgar a informação. Uma experiência numa turma do 4º ano de escolaridade

Maria Beatriz Gil* e Mariana Oliveira Pinto**

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação

* mariabeatriz.mgil@gmail.com

** mariana.pinto@ese.ips.pt

Resumo

A informação e a comunicação incluem competências que se traduzem na “seleção, análise, produção e divulgação de produtos, de experiências e de conhecimento, em diferentes formatos” (Martins, et al., 2017, p. 22). Consequentemente, estas competências implicam que os alunos sejam capazes de utilizar um vasto leque de instrumentos para “pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade” (Martins, et al., 2017). Para além destes aspetos, saber lidar com a informação e ser capaz de a comunicar implica, ainda, que os alunos transformem a informação recolhida em conhecimento.

Foi com base neste pressuposto que foi desenvolvido o estudo que aqui se apresenta. Foi realizado no contexto da Unidade Curricular de Estágio IV, numa turma de 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. A problemática em estudo centrou-se no ensino de técnicas e estratégias de seleção e organização de informação e no desenvolvimento de competências de produção textual, nomeadamente, de textos para divulgação de informação – o póster, com recurso ao modelo Big6 e a uma sequência didática. Por fim, explicitam-se os objetivos: i) identificar e avaliar de que forma o modelo Big6 contribuiu para o desenvolvimento das competências de seleção, organização e divulgação da informação; ii) e identificar e avaliar os efeitos de uma sequência didática na produção do género – o póster.

Em relação às opções metodológicas, o estudo enquadrou-se numa abordagem de investigação quantitativa e qualitativa com características aproximadas ao preconizado pela metodologia de investigação-ação.

O aluno deve ser alguém capaz de determinar a quantidade de informação de que necessita, aceder à informação de que necessita de forma eficaz e eficiente, avaliar criticamente a informação assim como as suas fontes, incorporar a informação selecionada na sua base de conhecimentos e usar a informação eficazmente de modo a alcançar um determinado objetivo

(Association American Library, 2000). Neste sentido, fazer com que os alunos pesquisem, selecionem e organizem a informação recolhida, de acordo com um plano estabelecido, com vista à elaboração textual e conseqüente apresentação do produto obtido, facultar aos alunos um conjunto de ferramentas que os auxiliem a selecionar a informação essencial, são preocupações que estiveram na base deste projeto, uma vez que o desenvolvimento da competência em foco, no estudo, assim como o desenvolvimento de diversas literacias, tais como a leitura e a escrita e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, se apresentam como bases essenciais para o processo de aprendizagem, ao longo da vida (Martins, et al., 2017, p. 19).

A escrita enquanto tarefa reconhecida pela sua exigência e complexidade (Harris, Graham, Mason, & Friedlander, 2008) torna evidente o uso desta ferramenta de aprendizagem no contexto escolar como um conteúdo curricular específico, com o intuito de promover o desenvolvimento de um conjunto de competências básicas que precisam de ser automatizadas e que, futuramente, se vão aperfeiçoando ao longo todo o percurso escolar, assim como na vida pessoal, do aluno (Kellogg, 2008).

Assim, reforça-se a ideia de que os professores devem ter a preocupação de ensinar a escrita na lógica de um processo, promovendo a reflexão sobre a mesma e, por outro lado, fazer com que o aluno se envolva de forma mais ativa, consciente e intencional na construção da sua própria aprendizagem, levando a que este, progressivamente, “domine tanto as técnicas de composição como as capacidades de escrita de textos não compositivos” (Carvalho, 2013, p. 615). De realçar que a partir da escrita, pela produção de géneros textuais diversos, pode surgir um conjunto de múltiplas aprendizagens, tornando-se assim indispensável tanto na educação como na formação dos alunos, com o objetivo de que os alunos, no final da escolaridade obrigatória, sejam pessoas dotadas de “múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” (Martins, et al., 2017, p. 16).

É com base nestes princípios que o Big6, enquanto modelo de trabalho, poderá contribuir para um ensino explícito e sistematizado de estratégias e técnicas de pesquisa, seleção e organização da informação, competências prévias essenciais para um bom desempenho na produção de textos para a explicitação e divulgação de conhecimentos.

O modelo Big6, enquanto modelo possível de ser desenvolvido em contexto escolar, foi desenvolvido por Mike Eisenberg e Bob Berkowitz (1987) e caracteriza-se por um conjunto de seis etapas que devem ser utilizadas sempre que se necessita de informações para resolver um problema, tomar uma decisão ou completar uma tarefa (Eisenberg, Johnson, & Berkowitz, 2010), sendo que o desenvolvimento destas competências capacita os alunos para lidarem com qualquer problema de decisão ou tarefa que envolva o uso de informação (Gonçalves, 2016). Em função dos alunos apresentarem um bom desempenho na produção de textos para a explicitação e divulgação de conhecimentos, após selecionarem e organizarem as informações dos textos fonte com o auxílio do modelo Big6, torna-se relevante utilizar uma sequência didática para organizar a intervenção pedagógica.

Tal como é referido nas Aprendizagens Essenciais, especificamente para o 4º ano de escolaridade, na área de Português, pretende-se que o aluno desenvolva competências que o

levem à “compreensão do sentido de textos associados a finalidades informativas” (2018, p. 4), e para tal, recorrendo aos conteúdos programáticos da disciplina de Estudo do Meio, pretendeu-se propor aos alunos que estes fossem capazes de “expor trabalhos simples relacionados com temas disciplinares e interdisciplinares (...) tendo em conta a adequação à situação de comunicação” (idem, p. 7).

É igualmente no campo das ciências que se destaca a importância do “uso da linguagem científica, mediante a interpretação de fontes de informação diversas com distinção entre o essencial e o acessório, a utilização de modos diferentes de representar essa informação” (Galvão, et al., 2001, p.7) o que, uma vez mais, confirma a necessidade de serem trabalhados com os alunos géneros textuais que possam representar a informação previamente selecionada. No contexto deste estudo, e de entre um conjunto de possibilidades, optei pelo ensino das características do póster, interligando a disciplina de Português com a de Estudo do Meio, a partir de uma sequência didática, assumindo-se esta como um instrumento para didatização do género (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2001) que visa contribuir para que os alunos, através da prática, interiorizem os géneros textuais escolares aumentando, assim, as suas competências linguísticas. Como referem Dolz e Gagnon (2008), a sequência didática utilizada enquanto ferramenta de ensino permite ao professor ter uma melhor compreensão das dificuldades dos alunos, em cada uma das fases do processo de produção.

Conforme é possível observar na figura que a seguir se apresenta, uma sequência didática é composta por quatro etapas distintas: apresentação da situação; produção inicial, módulos e produção final. Para cumprimento dos objetivos do projeto foi planificada uma sequência didática em função do género textual (Figura 1).

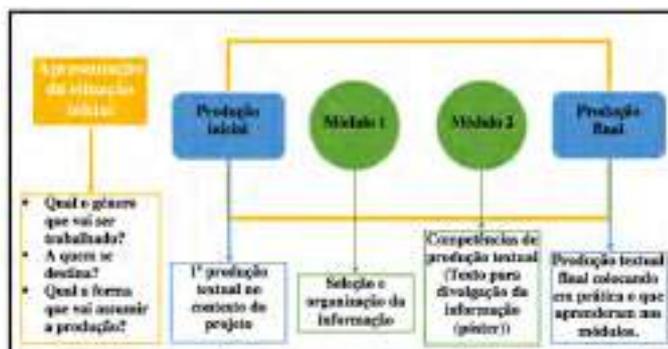


Figura 1 Esquema da sequência didática implementada (Adaptado de Dolz et. al., 2001)

A intervenção pedagógica desenvolveu-se a partir da definição de objetivos para cada uma das sessões calendarizadas e dinamizadas em sala de aula. Destaca-se que para a implementação dos módulos foram planificadas sessões de forma a desenvolver com os alunos técnicas de seleção e organização de informação e características do texto para divulgação de informação (o póster), pelo que, no módulo 1 foi trabalhada a etapa 4 (Usar a informação) e no módulo 2 as etapas 5 e 6 (Sintetizar a informação; e Avaliar) do modelo Big6.

Os resultados obtidos demonstraram uma evolução nas aprendizagens dos alunos face aos objetivos definidos. Assim, concluiu-se que, (i) a implementação das diferentes etapas definidas no modelo Big6 permitiu aos alunos a monitorização do seu trabalho realizado e (ii) com base nos pressupostos do modelo, verificou-se que este contribuiu para o ensino explícito e sistematizado de técnicas e estratégias de seleção e organização da informação, competências que se consideraram essenciais a ser trabalhadas previamente para que os alunos apresentassem um bom desempenho na produção do texto para a explicitação e divulgação de conhecimentos. Também o recurso a uma sequência didática se demonstrou importante para o ensino do género textual em foco, dado que os resultados obtidos no final da implementação (pós-teste) foram, no que diz respeito às características do género, muito distintas daquelas que se verificaram na produção inicial (pré-teste). A articulação entre as disciplinas de Português e Estudo do Meio permitiu um maior envolvimento dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, uma maior apropriação dos conteúdos trabalhados.

Palavras-chave: técnicas de seleção e organização de informação; póster; modelo Big6; sequência didática; 1º Ciclo do Ensino Básico

Referências:

- Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico.* (julho de 2018). Obtido de Direção-Geral da Educação:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
- Association American Library. (2000). *Information Literacy Competency Standards For Higher Education.* Obtido de Association of College and Research Libraries:
<http://www.ala.org/ACRL/SITES/ALA.ORG.ACRL/FILES/CONTENT/STANDARDS/STAN>
- Carvalho, J. A., & Barbeiro, L. (2013). Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 609-628.
- Dolz, J., & R., G. (2008). *Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. Pratiques.*
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (Vols. Volume I-II). Bruxelles: De Boeck.
- Eisenberg, M. (19 de novembro de 2001). A Big6™ Skills Overview. pp. 112-114.
- Eisenberg, M., Johnson, D., & Berkowitz, B. (2010). *Information, Communications, and Technology (ICT) Skills Curriculum Based on the Big6 Skills Approach to Information Problem-Solving. The Big6*, 24-27.
- Galvão, C., Neves, A., Freire, A. M., Lopes, A. M., Santos, M. d., Vilela, M. d., . . . Pereira, M. (2001). *Ciências Físicas e Naturais - Orientações Curriculares.* Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students.* Baltimore, MD: Brookes.
- Kellogg, R. T. (2008). *Training writing skills: A cognitive developmental perspective.* North Grand Blvd, St. Louis, USA: Journal of writing research.

Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). José Vítor Pedroso.

A INFLUÊNCIA DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO NA ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS DE CRIANÇAS DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Vanessa Pinto* e Antónia Estrela**

* Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa

** Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa e CLUNL

* van.pinto95@gmail.com

** antoniaestrela@eselx.ipl.pt

Resumo

A escrita não é uma atividade de aquisição espontânea e natural, mas sim um processo complexo de produção de comunicação. Quando se pede aos alunos para elaborarem um texto, sem que haja a construção de um processo de escrita devidamente guiado pelo professor, corre-se o risco de estes não ganharem consciência das várias fases do processo da escrita (Duarte, citado por Azevedo, 2000). Os alunos “necessitam é de tempo para escrever, para refletir, para rescrever, para comparar rascunhos, textos, enfim, precisam de uma pedagogia que invista numa dinâmica de texto processo e ponha de lado o estafado texto produto” (Vilas-Boas, 2001, p. 9). A escrita deve ser encarada como um processo complexo, em que os alunos precisam de estar conscientes das várias etapas da escrita e não devem ser avaliados apenas pelo resultado final.

No que diz respeito especificamente à produção da narrativa, é importante perceber como é que se pode facilitar a produção de textos narrativos pelas crianças, nas fases mais iniciais. Alguns investigadores revelaram interesse em pesquisar sobre a influência das condições de produção na qualidade da escrita de textos narrativos. De acordo com Spinillo (citada por Santos & Barrera, 2015), há investigações que demonstram que histórias produzidas oralmente a partir de um apoio visual, como por exemplo uma sequência de imagens, são mais elaboradas do que as que não apresentam esse apoio. Silva e Spinillo (2000) concluíram que não é apenas a presença de uma sequência de imagens que favorece a escrita de textos narrativos, mas o facto de a referida sequência incluir uma situação-problema.

Santos e Barrera (2015) elaboraram um estudo que teve como principal objetivo comparar o desempenho de alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental, no Brasil, em tarefas de produção escrita de texto narrativo, tendo em conta os tipos de solicitação (tema que sugeria um conflito, sequência de imagens e uma figura isolada). Os resultados mostram que a condição de solicitação influencia a qualidade da estrutura do texto narrativo, visto que o estímulo da sequência de figuras, que explicitava um conflito, originou textos com a estrutura da narrativa bem elaborada.

Nos três estudos analisados, verificou-se que o tipo de condição influencia a qualidade do texto narrativo. É possível inferir que os alunos têm mais dificuldade quando se trata de escrita livre e que condições de produção que transmitem uma situação-problema permitem um melhor desempenho na escrita do texto narrativo.

Neste trabalho, debruçamo-nos sobre o texto narrativo, após se ter constatado, no âmbito de um estágio de Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico com duas turmas (uma do 5.º ano e outra do 6.º), a existência de fragilidades ao nível da escrita de textos narrativos. Estas fragilidades assentavam sobretudo na falta de atividades de planificação e revisão de texto e, também, na pouca motivação dos estudantes para a escrita de textos narrativos, o que tinha implicações na qualidade dos textos produzidos. Assim, tornou-se relevante perceber como se poderia ultrapassar estas dificuldades, enquanto se melhorava a escrita de textos narrativos. Vários estudos, no contexto brasileiro, mostram que a qualidade dos textos está relacionada com as diferentes condições de produção que se apresentam aos alunos. Não havendo estudos do mesmo tipo para o contexto português, o objetivo do trabalho foi o de tentar perceber como é que as diferentes tarefas de produção poderiam influenciar a qualidade dos textos produzidos por crianças do 2.º ciclo.

Para perceber se as condições em que os textos narrativos são produzidos determinam a sua qualidade e se o ano de escolaridade tem impacto nessas produções, levou-se a cabo este estudo em que participaram 24 alunos do 5.º ano do 2.º CEB (13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, e 23 alunos do 6.º ano do 2.º CEB (10 do sexo feminino e 13 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. As turmas estavam inseridas num agrupamento de escolas, do setor público, localizado no concelho de Lisboa. A escola em que foi implementado o estudo destina-se ao 2.º e 3.º CEB.

As duas turmas tiveram uma sessão de 90 minutos para a realização da atividade, tendo-se a sessão iniciado com a distribuição, por cada aluno, de uma imagem relativa a uma condição de produção. A condição 1 era uma sequência de imagens, que apresenta uma sucessão de acontecimentos e sugere dois conflitos e a respetiva resolução; a condição 2 apresentava uma personagem principal (super-herói); a condição 3 era uma imagem de uma paisagem, em que constam duas crianças e dois adultos, numa situação de lazer, num parque; a condição 4 refletia uma situação-problema (desaparecimento de um diamante). Após a atribuição das condições de produção, foi distribuída uma tabela para cada aluno planificar o seu texto, tendo-se passado depois à textualização propriamente dita. Após essa tarefa, procedeu-se à revisão, com o auxílio de uma tabela de correção.

Os textos narrativos produzidos pelas crianças foram analisados de acordo com 4 categorias que Santos e Barrera (2015) utilizaram para um estudo, que também consistia na escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção. A primeira categoria corresponde a produções que se limitam à introdução da cena e das personagens, observando-se o uso de marcadores linguísticos convencionais de início de história; a categoria II corresponde a produções em que, para além da introdução da cena e das personagens com início convencional, está presente uma ação que sugere o esboço de uma situação-problema; na categoria III as histórias possuem desfecho com resolução súbita da situação-problema e na categoria IV as histórias são completas, com estrutura narrativa elaborada e desfecho da história explícito.

Globalmente, é possível depreender que a condição de produção interfere com a qualidade do texto narrativo. A partir dos resultados analisados, verifica-se que os textos com melhor qualidade dizem respeito a alunos que tiveram, como condição de produção, as condições I e 4, respetivamente a sequência de imagens e a situação-problema. De entre estas duas condições, destaca-se a condição I, em que 91% dos textos pertencem à categoria 4. Estes resultados demonstram que os textos com melhor qualidade são escritos quando as condições de produção propunham uma situação-conflito, quer através de figuras quer através de uma situação-problema. O facto de a sequência de figuras ter propiciado a escrita de textos narrativos mais elaborados pode dever-se à sugestão de sucessão de ações dada pelas imagens que, de certa forma, já indicam a estrutura da narrativa, tal como Santos e Barrera (2015) referiram no seu estudo. Desta forma, conclui-se que, quando não é sugerido nenhum conflito, os alunos escreveram textos com menor qualidade do ponto de vista narrativo.

Em relação à comparação entre os dois anos de escolaridade a diferença não é notória, havendo, apenas, uma percentagem ligeiramente maior de textos de alunos do 6.º ano inseridos na categoria 4. Analisando mais ao pormenor e comparando os dois anos, verificou-se que o 5.º ano produziu textos narrativos com melhor qualidade que o 6.º ano com a condição 2, enquanto o 6.º ano produziu melhores textos que o 5.º com a condição 3. Em relação à condição I houve uma ligeira diferença: no 6.º ano todos os alunos produziram textos de categoria 4, enquanto no 5.º ano ainda existiu um aluno a redigir um texto de categoria 3. No contexto em que a condição de produção é a condição 4, os resultados foram semelhantes para ambas as turmas.

Estes resultados, que revelam poucas diferenças entre as turmas, podem dever-se ao facto de serem dois anos de escolaridade do mesmo ciclo do ensino básico, ou seja, são dois anos bastante próximos. Para além disso, na turma de 5.º ano as idades variam entre os 10 e os 13 e na do 6.º ano, entre os 11 e os 13, havendo, portanto, alunos da mesma idade em ambas. Assim, ao contrário do que se verificou no estudo de Pessoa, Correa e Spinillo (2010), o fator ano de escolaridade parece não ter relevância nesta tarefa.

Através deste estudo, é possível propor a ordem pela qual devem surgir as condições de produção, em situações de escrita de textos narrativos. Primeiramente, devem ser dadas condições de produção que sugeriram uma situação-problema e, apenas, depois, devem ser apresentadas condições mais abstratas como a personagem principal.

Torna-se importante ressaltar a importância de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem de conhecimentos explícitos relativos à estrutura da narrativa, de modo a desenvolver a competência dos alunos neste domínio específico. Assim, sugere-se que, em fases iniciais, a instrução da tarefa contemple uma situação-problema ou uma sequência que implique um conflito, uma vez que tal facilitará o trabalho do aluno.

Palavras-chave: Escrita, Texto Narrativo, Textualização, Condições de Produção.

Referências bibliográficas

- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: Através e para além do erro*. Porto Editora.
- Pessoa, A. P. P., Correa, J., & Spinillo, A. (2010). Contexto de Produção e o Estabelecimento da Coerência na Escrita de Histórias por Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 253-260.
- Santos, M. J., & Barrera, S.D. (2015). Escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(9), 253-260.
- Silva, M. E. L., & Spinillo, A. G. (2000). A influência de Diferentes Situações de Produção na Escrita de Histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 337 – 350.
- Vilas-Boas, A. J. (2001). *Ensinar e aprender a escrever: Por uma prática diferente*. Edições ASA.

A clareza na comunicação matemática escrita: um estudo no 6.º ano

Filipa Alexandra Baptista Faria* e Margarida Amaro Teixeira Rodrigues**

** Instituto de Educação de Lisboa

** Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação

* filipa.faria@edu.ulisboa.pt

** margaridar@eselx.ipl.pt

Resumo

O presente resumo tem por base um estudo realizado no ano letivo 2018/2019 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. Este estudo teve como objetivo caracterizar a comunicação matemática escrita de duas turmas de 6.º ano, no que diz respeito às dimensões correção, clareza e argumentação matemática. Neste resumo, será dada ênfase à análise de dados referente à dimensão clareza da comunicação matemática escrita.

De acordo com Menezes e Nacarato (2020), “a compreensão do funcionamento da comunicação no ensino da Matemática é ainda um campo largamente por explorar” (p. 2). A escrita é, por sua vez, um meio de comunicação transversal a qualquer área, capaz de materializar o conhecimento. Para Cândido (2001), “a escrita é o enquadramento da realidade” (p. 23) que, apesar de não ser um processo tão rápido e maleável quanto a oralidade, é um meio comunicativo que pressupõe maior coerência e lógica. Na mesma linha de pensamento, Guerreiro (2011) afirma que a escrita “ajuda-nos a refletir sobre a nossa experiência matemática, construindo e reconstruindo o sentido das significações matemáticas” (p. 20).

Dado o paradigma interpretativo associado ao objetivo do estudo, a metodologia que se afigurou mais apropriada foi a de natureza qualitativa (Bodgan & Biklen, 1994). Os dados foram obtidos e tratados através de uma recolha e análise documental, que abarcou as resoluções de trinta e quatro alunos a quatro tarefas matemáticas realizadas em aula. Recorreu-se também ao cálculo de frequências com o intuito de quantificar os dados recolhidos. É necessário frisar que

a análise de conteúdo não pressupõe a concretização de uma análise linguística, visto que esta “estuda a língua para descrever o seu funcionamento”, mas sim uma análise do que está “por trás das palavras sobre as quais se debruça” em “busca de outras realidades através das mensagens” (Bardin, 1977, p.44).

O quadro de análise deste estudo foi adaptado tendo por base as dimensões de comunicação matemática escrita mobilizadas por Cai, Jakabcsin e Lane (1996). Neste estudo, a dimensão clareza procurou aferir se as propostas de resolução dos alunos estavam completas – descreviam todos os passos necessários à compreensão do seu pensamento lógico-matemático – e se estavam estruturadas – os passos resolutivos, por sua vez, permitiram progressão para novos dados ou conclusões matemáticas e foram apresentados de forma estruturada. Esta dimensão subdividiu-se em quatro subcategorias: B1 – resoluções totalmente claras; B2 – resoluções quase claras; B3 – resoluções parcialmente claras e B4 – resoluções pouco claras. Embora não seja o foco deste artigo, é necessário clarificar que a dimensão correção englobou indicadores que não pretendiam aferir a correção de resultados provenientes de operações aritméticas. Considerou-se, assim sendo, que uma resolução poderá estar completa e estruturada, e eventualmente correta, ainda que ocorram erros de cálculo.

Para recolher os dados, foram implementadas quatro tarefas: carta ao senhor Joaquim; comparação de potências; números primos e números compostos (enunciado original) e números primos e números compostos (enunciado adaptado) (cf. Figuras 1,2,3 e 4).

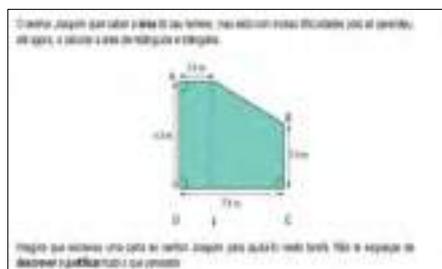


Figura 1. Carta ao senhor Joaquim



Figura 2. Comparação de potências



Figura 3. Números primos e números compostos (original)



Figura 4. Números primos e números compostos (adaptado)

Para ilustrar a subcategoria totalmente clara, recorre-se à resolução da aluna I4 à tarefa 4 (cf. Figura 5). Esta explicita claramente critérios de divisibilidade como estratégia para progredir matematicamente, caracterizou o número como composto, apresenta as razões que a levaram a esta caracterização e ainda facultou exemplos de divisores do número dado. A sua resolução está, assim sendo, completa e estruturada.

Já a resolução da aluna 15 à tarefa 1 (cf. Figura 6) serve como exemplo à subcategoria quase clara. Considera-se que a aluna apenas não apresentou as fórmulas das áreas a determinar e, conseqüentemente, não identificou as medidas e as unidades de medida com as quais iria trabalhar. No entanto, através de linguagem natural, a aluna explicita claramente com que figuras está a trabalhar e, ainda, a operação aritmética a realizar para a obtenção da área final.

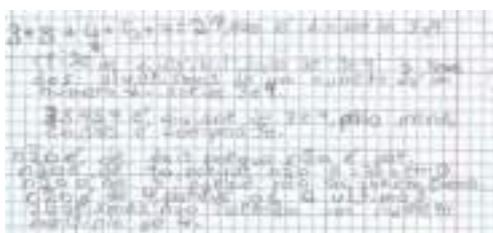


Figura 5. Resolução da aluna 14 à tarefa 4

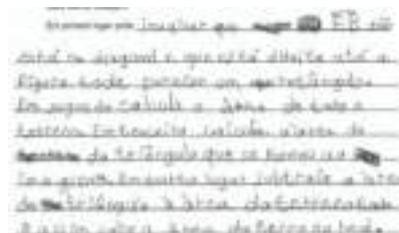


Figura 6. Resolução da aluna 15 à tarefa 1.

A subcategoria parcialmente clara pode ser ilustrada através da resolução do aluno 6 à tarefa 3 (cf. Figura 7). O aluno não apresenta a estratégia por si utilizada para progredir matematicamente e não faculta exemplos de divisores do número dado. Ainda que o aluno caracterize o número quanto aos seus divisores, uma vez que a sua resolução apenas apresenta uma progressão matemática parcial, não é possível verificar se o aluno consegue, ou não, averiguar se um número é primo ou composto.

Por fim, a subcategoria pouco clara está exemplificada na resolução da aluna 3 à tarefa 2 (cf. Figura 8). Não se considera que a aluna progrida matematicamente pois a sua resposta é apenas uma repetição de uma informação que consta no enunciado. Considera-se que a proposta de resolução está muito incompleta e com estrutura débil.



Figura 7. Resolução do aluno 6 à tarefa 3



Figura 8. Resolução da aluna 3 à tarefa 2

A análise qualitativa permitiu verificar que os alunos tendem a deixar alguns passos considerados intermédios subentendidos. Constatou-se que os alunos escreviam soluções, mas não representavam ou descreviam as estratégias utilizadas para chegar a tal conclusão matemática. Já no que diz respeito à análise quantitativa, verificou-se que 28,7% das resoluções apresentadas evidenciaram desempenhos positivos, encontrando-se quase ou totalmente claras. Por outro lado, 36,8% apresentaram um desempenho menos satisfatório, apresentando resoluções parcialmente ou pouco claras. Cerca de 34,6% do número total de resoluções apresentadas foram consideradas vagas, com incorreções significativas ou sem informação suficiente, sendo que não foi possível analisar a clareza da comunicação matemática nestes

casos. Verifica-se, assim sendo, que cerca de um quarto das resoluções encontravam-se quase ou totalmente claras, demonstrando que ainda existia alguma dificuldade em descrever todos os passos resolutivos e de forma estruturada. A distribuição dos alunos entre as subcategorias pouco e parcialmente clara revelaram que estes estavam mais próximos de atingir desempenhos positivos do que insatisfatórios. Isto verifica-se, pois, a frequência de resoluções parcialmente claras é maior quando comparada com as resoluções pouco claras.

O que se conclui através destes dados é que estes alunos revelaram alguma agilidade para clarificar as suas ideias matemáticas através da escrita. Considera-se que a omissão de informações limita a potencialidade reguladora da comunicação matemática escrita, pois não permite, por exemplo, uma visão mais ampla e real daquele que foi o raciocínio dos alunos. Por este motivo, ao longo da prática de intervenção, procurou-se criar, selecionar e adaptar tarefas de modo a que estas pedissem, de forma explícita, a descrição, tanto oral como escrita, dos passos resolutivos. A discussão e a escrita entre pares, impulsionada por alguns momentos de trabalho cooperativo, poderão ter contribuído de forma positiva para a dimensão clareza. Esta tipologia de trabalho cria aos alunos, de acordo com Sá e Zenhas (2004), “mais oportunidades de verbalizar os seus pensamentos, confrontar os seus pontos de vista, esgrimir argumentos, ouvir outros pontos de vista e contra-argumentar com os seus pares” (p. 9), tornando-se mais autónomos e reflexivos na sua comunicação escrita.

Palavras-Chave: Comunicação matemática escrita; Clareza; 2.º ciclo do ensino básico.

Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. (L. Antero e A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições, 70, 125-132.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. (M. J. Alvares, S. B. dos Santos e T. M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Cai, J., Jakabcsin, M.S. & Lane, S. (1996). Assessing Students' Mathematical Communication. *School Science and Mathematics*, 96, 238-246.
- Cândido, P. T. (2001). *Comunicação em matemática. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática* (pp. 15-28). Porto Alegre: Artmed
- Guerreiro, A. (2011). *Comunicação no ensino-aprendizagem da matemática: Práticas no 1.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultado em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5494>
- Menezes, L., & Nacarato, A. M. (2020). Comunicação no ensino e na aprendizagem da Matemática. *Quadrante*, 29(2), 1–5. Obtido de <https://quadrante.apm.pt/index.php/quadrante/article/view/592>

Educação inclusiva ou integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais? Um estudo numa sala de Jardim de Infância

Joana Gomes* e Ana Simões**

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação

* joanaraquel_11@hotmail.com

** anasimoes@eselx.ipl.pt

Resumo

O presente artigo resulta de uma investigação realizada no âmbito do mestrado em educação pré-escolar e pretende apresentar o percurso vivenciado ao longo da prática profissional supervisionada realizada num contexto de jardim de infância da rede pública, situado no concelho de Sintra, entre outubro de 2018 e janeiro de 2019, numa sala de atividades constituída por um grupo de 20 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Realizou-se uma investigação que teve como principais objetivos (i) adquirir conhecimento sobre as diferentes necessidades educativas do contexto vivenciado; (ii) analisar quais as estratégias utilizadas em sala e contribuir para a sua melhoria; (iii) assegurar que o trabalho desenvolvido na sala de ensino especial é desenvolvido na sala de atividades e (iv) adequar a prática pedagógica, de modo a potenciar o desenvolvimento e aprendizagem significativa das crianças.

A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, tendo sido utilizado o método da investigação-ação com as seguintes técnicas de recolha de dados: observação direta (participante e não participante) e conversas informais com os diversos intervenientes educativos, tendo sido utilizados como instrumentos as notas de campo, as grelhas de registo e os registos fotográficos. A partir destas técnicas e destes instrumentos de recolha de dados, apresentou-se uma proposta de intervenção com o intuito de dar resposta aos objetivos da investigação e da inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente: i) modificar e melhorar a rotina de uma criança do grupo com NEE; ii) assegurar a continuidade do trabalho desenvolvido, criando recursos para promover a comunicação da criança e iii) estabelecer uma maior comunicação face às conquistas, melhorias e dificuldades apresentadas pela criança entre os agentes educativos envolvidos (educadora cooperante, assistente operacional, educadora do ensino especial, terapeuta da fala e a família da criança).

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Integração; Necessidades Educativas Especiais; crianças;

Jardim de Infância

Breve enquadramento teórico

Na perspetiva de Madureira e Leite (2003), o conceito de NEE começou a ser utilizado no final dos anos 70, representando um marco decisivo na forma de equacionar a criança «diferente» e os problemas na aprendizagem. Com o decorrer dos anos, o conceito deixou de ser apenas uma classificação tipológica das diversas “deficiências médicas”, passando a abranger os problemas associados à aprendizagem que qualquer criança possa evidenciar ao longo do seu desenvolvimento e percurso escolar, não sendo necessariamente um défice individual. O uso progressivo do termo NEE na área da Educação, para além de ter possibilitado uma visão socialmente menos estigmatizante dos problemas das crianças, permitiu, também, uma intervenção no âmbito da Educação Especial. Deste modo, começou a abranger-se todas as crianças e não apenas as que apresentavam algum tipo de dificuldade no seu desenvolvimento e aprendizagem. Em 1986, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que aponta para a necessidade de garantir a igualdade de acesso e sucesso educativo a todos/as os/as alunos/as. A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) foi o marco na diferenciação entre integração e inclusão, visto que a perspetiva de que a criança com NEE é que se devia adaptar ao currículo foi contrariada. Segundo Costa, Leitão, Morgado e Pinto (2006), passou-se “duma perspectiva centrada nos problemas dos alunos (. . .) para uma perspectiva centrada na situação global de ensino e aprendizagem, em que se visam as diversas barreiras que se opõem à sua participação no processo educativo” (p. 10). No ano de 1994, é publicada a Declaração de Salamanca, que visa um novo conceito da escola inclusiva, incidindo na valorização das diferenças e na substituição de uma categorização médica pela utilização de um critério pedagógico como base para a organização das respostas educativas mais adequadas às necessidades das crianças. As vantagens inerentes à inclusão, de acordo com Correia (2013), são o desenvolvimento de atitudes positivas perante a diversidade, a facilidade de aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social, a preparação para a vida em comunidade e a rejeição de sentimentos negativos como a exclusão/rejeição. Indo ao encontro da Declaração de Salamanca (1994), o grande desafio em fazer com que todas as escolas sejam inclusivas, parte do desenvolvimento de uma pedagogia que seja centrada nas crianças, suscetível de educá-las a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves problemas de incapacidade. Neste sentido, é importante desenvolver um modelo pedagógico de atendimento à diversidade, isto é, encontrar uma forma de conhecer os seus alunos, quais os seus interesses, necessidades e capacidades, assim como os seus ambientes de aprendizagem; formular planificações adequadas a esse conhecimento e, concomitantemente, intervir de forma ajustada às necessidades de todas as crianças, intervenção essa passível de ser reajustada e que apoie o desenvolvimento e aprendizagens das mesmas (Correia, 2013).

Já em 2006, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência reforçava a importância de se promover a consciencialização de toda a sociedade; uma cultura de escola que adote a diversidade como lema; a formação de professores na área das necessidades educativas especiais; a adequação dos recursos humanos e materiais; a cooperação entre professores; o

envolvimento dos pais e comunidade e a aprendizagem cooperativa entre alunos. A diferenciação pedagógica “implica (. . .) a procura de percursos curriculares diversos para situações diferentes, de modo a garantir que o nível de saída seja o mesmo” (Madureira & Leite, 2003, p. 96). Assim, é fundamental sabermos qual o nosso papel e procurarmos ter formação face às diferentes NEE, com a finalidade de agirmos de forma inclusiva e darmos uma resposta eficaz a todas as crianças.

Em suma, as principais diferenças entre uma escola integrativa e uma escola inclusiva passam pela valorização da diferença e pela pertença a um grupo, a uma comunidade, a uma sociedade. Enquanto a escola integrativa procura responder à diferença centrando-se no aluno e nas suas dificuldades, a escola inclusiva pretende dar uma resposta de qualidade a todas as necessidades e diferenças, com recurso a uma adequação curricular e pedagógica. A escola inclusiva procura responder às necessidades de todos os estudantes num sistema único, proporcionando oportunidades e programas educativos estimulantes e adequados às suas capacidades, disponibilizando os apoios e recursos necessários, enquanto a escola integrativa visa integrar as crianças com NEE com outras crianças, promovendo as suas interações. Mas, então, qual é o papel do/a educador/a de infância e da equipa educativa numa organização educativa que se pretende inclusiva? Madureira e Leite (2003) apresentam a partilha de problemas, de tarefas e de diferentes perspetivas, a tomada de decisões e a articulação das competências educativas de cada agente educativo como vantagens para proporcionar uma educação de qualidade. Segundo as mesmas autoras, para um bom funcionamento da equipa educativa, é crucial que haja “confronto de conhecimentos, experiências, técnicas e opiniões” (p. 136) e não “uma mera justaposição das intervenções dos diferentes técnicos” (p. 135). Este trabalho colaborativo promove a construção de aprendizagens significativas e permite às crianças terem um ambiente educativo rico em oportunidades.

Metodologia: opções metodológicas e éticas

A metodologia utilizada neste estudo de natureza qualitativa baseou-se no método da investigação-ação com recurso às seguintes técnicas de recolha de dados: observação direta (participante e não participante) e conversas informais, tendo sido utilizados como instrumentos algumas notas de campo, grelhas de registo e registos fotográficos. A partir destas técnicas e destes instrumentos de recolha de dados, apresentou-se uma proposta de intervenção, no sentido de dar resposta aos objetivos da investigação e da inclusão das crianças com NEE, nomeadamente: i) modificar e melhorar a rotina de uma criança do grupo com NEE; ii) assegurar a continuidade do trabalho desenvolvido, criando recursos para promover a comunicação da criança e iii) estabelecer uma maior comunicação face às conquistas, melhorias e dificuldades apresentadas pela criança entre os agentes educativos envolvidos (educadora cooperante, assistente operacional, educadora do ensino especial, terapeuta da fala e a família da criança, um menino com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) de grau grave). Por razões de ética na investigação, foi solicitada para a realização do estudo a devida autorização à comunidade educativa, à criança observada e à sua família.

Apresentação e discussão dos resultados

De acordo com as informações obtidas junto da equipa educativa e da Unidade de Apoio

Especializado, a criança em estudo iniciou a frequência no Jardim de Infância com 4 anos de idade, sendo que até essa altura esteve sempre no seu ambiente familiar. Apresenta várias estereotípias, sendo as suas fragilidades uma elevada agitação motora e procura sensorial, a falta de concentração, a inexistência de contacto visual, a ausência de resposta ao estímulo auditivo e o desinteresse pela interação com os pares e adultos. As suas potencialidades são a reação ao toque, a procura do adulto para troca de afetos, a vocalização de alguns sons, apesar de não verbalizar palavras, conseguindo demonstrar os seus sentimentos, como o estar com sono, o estar satisfeito e o estar perturbado com algo (o ruído, por exemplo). Quanto à sua alimentação, a criança, quando entrou para o Jardim de Infância, alimentava-se à base de iogurtes, pão, bolachas e alguma fruta, rejeitando os restantes alimentos. No início do ano letivo 2018-2019, a situação mantinha-se. Contudo, com o trabalho desenvolvido pelos diferentes agentes educativos, a criança progrediu e desenvolveu novas competências: em outubro de 2018, a criança já comia sopa, arroz e massa. No que se refere a outros progressos, após conversação com a professora da Unidade de Apoio ao Autismo, foi possível “contornar” alguns comportamentos, nomeadamente, o facto de o menino não ficar sentado na cadeira ou no tapete no momento do acolhimento; a necessidade de bater com os objetos; o facto de querer levar o brinquedo para o refeitório, para se conseguir abstrair do barulho, o sair da sala, entre outros comportamentos. Na hora do almoço, foi possível observar que no momento do segundo prato, a criança rejeitava a comida e ficava mais agitada. Constatou-se que esta agitação coincidia com a chegada das crianças do 1.º ciclo do ensino básico ao refeitório, pois que o aumento do ruído originava frustração e irritabilidade: “O D. reage ao barulho, começa a mexer a cabeça e a fazer movimentos bruscos, enquanto tentamos dar-lhe o segundo prato. Sente necessidade de bater com o garfo na mesa, para se concentrar. Quando tiramos o garfo, começa a vocalizar sons e a chorar” (Registo de observação de 03 de outubro de 2018). Assim, questionou-se a educadora responsável sobre a possibilidade de se iniciar a hora do almoço mais cedo, sendo esta a primeira estratégia utilizada. Posteriormente, atingidos os objetivos de conseguir manter o menino sentado à refeição (sem se levantar da cadeira) e comer melhor a sopa e o segundo prato, procurou-se promover a sua autonomia, incentivando a utilização da colher. Após alguns dias, foi possível alcançar uma segunda conquista: sempre que a criança iniciava a refeição, reforçava-se o movimento, auxiliando nas primeiras colheradas. No que diz respeito à rotina, foi possível observar que a criança não registava a sua presença, o que se considerou pertinente fazer, pelo que foi criada uma estratégia – optou-se por auxiliá-la nessa rotina, possibilitando a mesma oportunidade que todas as crianças do grupo têm:

Figura 1 Registo de presença do D.



Desenvolvimento de competências comunicativas e de literacia em pessoas com multideficiência: contributo das histórias multissensoriais

Nuno David Oliveira* e Clárisse Nunes**

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

* nuno.oliveira@salesianos.pt

** clarisse@eselx.ipl.pt

Resumo

A educação é um processo central no desenvolvimento humano (Reboul, 2017) e no centro deste processo está porventura a linguagem escrita como grande porta de acesso ao conhecimento (Sim-Sim, 2005). Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento de competências de literacia está no centro do processo educativo e escolar.

Faço ao exposto, somos levados a pensar como se pode garantir a educação de pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) e de forma particular o de pessoas com multideficiência (MD).

A problemática do nosso estudo emergiu de múltiplos processos de análise que realizámos no contexto educativo onde desenvolvemos os nossos trabalhos académicos durante o primeiro ano do curso de mestrado em educação especial, uma instituição de solidariedade social que está inserida num agrupamento de escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo com as valências educativa, de lar e Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) e que trabalha exclusivamente com pessoas com NEE.

As características da instituição traduzem um ambiente segregado onde os utentes não têm oportunidade de interagir com pares sem NEE e onde verificámos não serem utilizados, de forma consistente, meios de comunicação alternativa. De acordo com a pesquisa documental efetuada, nomeadamente aos horários das atividades letivas e extracurriculares, à planificação semanal e aos trabalhos dos alunos; e à informação recolhida através da implementação do Making Action Plans (MAP) referente às rotinas podemos constatar, que as circunstâncias que caracterizam o funcionamento diário da instituição são pouco favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem de crianças e jovens com MD, pois como sublinham Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte e Amaral (2004) “a experiência e a interação social constituem uma base importante do desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 30). Portanto, a falta de experiências diversificadas e de oportunidades comunicativas contribuem para as dificuldades de aprendizagem que muitas pessoas com MD apresentam. Para além dos dados obtidos pela pesquisa documental e pela implementação do MAP, tivemos como ponto de partida os resultados obtidos num estudo de caso que realizámos no âmbito da Unidade Curricular de Práticas de Educação Inclusiva no final do ano letivo de 2016/2017, também durante o primeiro ano do curso de mestrado em educação especial, envolvendo a aluna que participou no presente estudo. Neste trabalho foi aplicada a “Grelha de Indicadores de Qualidade na Educação de Crianças com Multideficiência” (Amaral & Celizic, 2015 adaptada por Franco,

Martins & Oliveira, 2017) e da análise dos dados obtidos podemos verificar que não existe uma diversificação dos contextos e que as oportunidades comunicativas e o acesso a informação significativa são reduzidos. Do mesmo modo, a interação com pessoas e objetos é limitada, as interações sociais com os elementos da comunidade são reduzidas e frequentemente, limitam-se ao contexto da instituição e como já referimos, não existe um uso consistente de modos de comunicação alternativa. As atividades escolares são também pouco diversificadas e significativas e as rotinas incidem na manutenção das necessidades básicas de alimentação e higiene e nos cuidados terapêuticos. Como nota Saramago et al. (2004) os professores devem procurar a melhor forma de proporcionar aos alunos com MD experiências significativas, organizadas e diversificadas; garantir que a informação fornecida e as competências a desenvolver sejam úteis e contribuam para aumentar a sua independência na vida futura; garantir a generalização das aprendizagens realizadas a todas as situações significativas e transmitir informação usando formas de comunicação que respondam às necessidades individuais dos alunos.

Neste contexto conhecemos a Maria (nome fictício), uma rapariga de 17 anos, com multideficiência, que ingressou na instituição em 2009 usufruindo das valências educativa e de lar. A Maria não desenvolveu linguagem oral e não utilizava de forma funcional qualquer sistema de comunicação alternativa. Assumia com frequência comportamentos de auto e hetero agressão e fazia “birras”, durante as quais ficava prostrada.

Como sublinham Amaral e Celezic (2015), a deficiência não é inerente ao indivíduo e à sua condição médica, mas surge como resultado das interações entre este e as características do ambiente socioeconómico em que vive. Como nos mostra a literatura o desenvolvimento de competências de comunicação e de literacia estão no centro dos processos de desenvolvimento e educação da pessoa com MD e que sem estas porventura veremos comprometidos outros objetivos. Desta forma, a nossa problemática emerge à luz do contexto em que nos inserimos e podemos defini-la nos seguintes termos: como promover na Maria o desenvolvimento de competências de comunicação e de literacia, considerando as características do meio em que vive.

Na busca de possíveis soluções verificámos, do ponto de vista teórico, que existem algumas linhas de investigação que convergem no sentido de relacionar o desenvolvimento de competências de comunicação e literacia e o conto de histórias. Contudo, não esquecendo que no universo das pessoas com MD temos de ultrapassar as condicionantes inerentes ao uso e função tradicional da leitura e da escrita, teremos de promover uma literacia inclusiva (Lacey, 2006; Lacey, Layton, Miller, Goldbart & Lowson, 2007). Nesta linha, as histórias multissensoriais (HMS) têm sido apresentadas como estratégia pedagógica que pode possibilitar às pessoas com MD disfrutar do prazer do conto de histórias (Miguel, 2015) e aceder a atividades que promovam competências de literacia (Preece & Zhao, 2014). Neste enquadramento a nossa hipótese de ação foi a seguinte: O recurso a HMS contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação e literacia em pessoas com MD.

De acordo com Latorre (2005) investigar a própria prática assume-se como um modelo pedagógico e de inovação que possibilita modificar e melhorar a realidade da escola e do ensino. Por outras palavras, se no nosso caso é claro a necessidade de desenvolver competências de comunicação e literacia a pergunta que emerge é como vamos consegui-lo, isto é, que práticas pedagógicas podem ser eficientes no nosso contexto. A partir da hipótese de ação por nós formulada, definimos como objetivos do estudo: (i) identificar o contributo das HMS no desenvolvimento de competências de comunicação e literacia; e (ii) refletir sobre o conto de HMS como prática pedagógica significativa para a educação de pessoas com MD, em particular no caso da Maria e do contexto onde nos inserimos.

A gênese do nosso problema está porventura na relação entre os conceitos de MD e literacia. As pessoas com MD constituem um grupo muito heterogêneo com necessidades educativas únicas e excecionais (Nunes, 2008) e, como sublinha Sim-Sim (2005) o desenvolvimento de competências de literacia confere o acesso à informação e ao conhecimento e é visto como um indicador de qualidade de vida (UNESCO, 2017). Contudo, a singularidade desta

população torna imperativo pensar numa perspetiva mais ampla (Lacey, 2006) que permita utilizar meios alternativos que possibilitem ultrapassar as condicionantes inerentes ao uso e função tradicional da leitura e da escrita. Nesta linha, Lacey et al. (2007) salientam a forma como o mundo moderno nos fornece um conjunto de objetos, imagens, filmes e símbolos que são alternativas às palavras e frases e que possibilitam compreender o meio envolvente. Desta forma, para efeitos da investigação realizada consideramos como literacia a capacidade de compreender e refletir a partir da atribuição de significado a objetos, imagens, desenhos, símbolos, tal como numa produção escrita. Estas formas de comunicação são assim utilizadas para expressar pensamentos e emoções, desejos e necessidades sobre si e sobre o meio envolvente, desenvolver o conhecimento e potencial e participar na sociedade ultrapassando as barreiras do espaço e do tempo.

Ancorados no que a literatura nos diz sobre o papel do conto de histórias no desenvolvimento de competências de comunicação e literacia e conscientes da necessidade de os tornar acessíveis a todos (Young & Lambe 2011) fizemos uso de HMS. Sobre estas, os resultados da investigação internacional e nacional têm demonstrado a eficácia das mesmas junto de pessoas com MD, nomeadamente ao nível do desenvolvimento sócioemocional (Boer & Wikkerman, 2008; Young Fenwick, Lambe & Hogg, 2011), comunicativo (Penne, Ten Brug, Munde, Putten, Vlaskamp & Maes, 2012) e do envolvimento das pessoas com as próprias histórias (Ten Brug, Munde Putten & Vlaskamp, 2015; Nunes, 2017; Henriques, 2018).

O estudo realizado insere-se no paradigma sócio crítico e desenvolveu-se através de um modelo metodológico de investigação-ação (I-A) e concretizou-se através da implementação de um projeto de intervenção. Neste horizonte metodológico a literatura apresenta-nos diferentes modelos para o desenvolvimento do processo de investigação. Apoiados no trabalho de Latorre (2005) destacamos o modelo de Whitehead. Este autor juntamente com Jean McNiff procurou aproximar a I-A da real situação dos profissionais de educação e pôs o foco no desejo de operar mudanças no seio da atividade educativa propondo uma espiral de ciclos. Procurando tornar visível como este movimento espiral se desenvolveu durante as diversas fases de implementação do projeto, apresentamos seguidamente a figura 1.

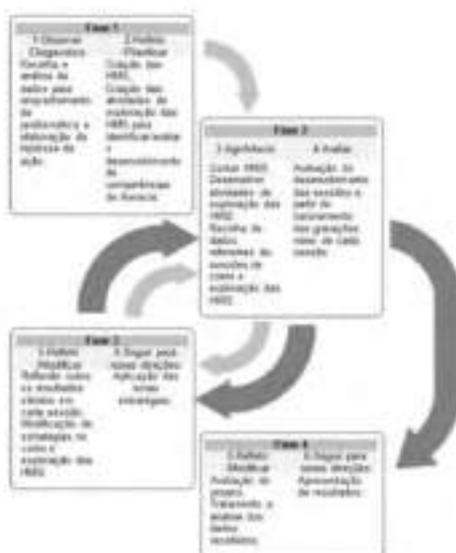


Figura 1. Desenvolvimento da espiral de ciclos ao longo das fases de implementação do projeto de intervenção

Desta forma, o desenvolvimento do nosso projeto de intervenção realizou-se em quatro fases, que sintetizamos através da tabela 1.

Tabela 1
Fase do projeto de intervenção

Fase 1 - Conceção	Fase 2 - Planificação	Fase 3 - Concretização	Fase 4 - Avaliação
Recolha e análise de dados para enquadramento da problemática e elaboração da hipótese de ação;	Definição do horário das sessões; Criação das HMS; Construção de materiais pedagógicos; Criação de atividades de exploração das HMS;	Contar HMS; Desenvolver atividades de exploração das HMS; Recolha de dados;	Aplicação do questionário de avaliação aos elementos da comunidade educativa;
Dez/2017 jan/2018	De janeiro a junho de 2018		Junho e julho de 2018

A implementação do mesmo deve ser vista simultaneamente em dois planos que designamos de Plano Macro e Plano Micro. O primeiro define-se pelas quatro fases que expusemos anteriormente e que deram origem a um conjunto de dados que têm um contexto, que foram reunidos num intervalo e tempo limitado e que foram analisados e refletidos sendo, por fim, o projeto avaliado. No Plano Micro temos as sessões de conto e exploração das HMS que traduzem a proposta da espiral de ciclos de Whitehead e Jean McNiff citado por Latorre (2005) e que se desenvolvem no seio do Plano Macro num processo de influência múltipla. Como já mencionámos, ao nível do Plano Macro, grande parte das etapas referentes à primeira fase do projeto estavam já elaboradas na sequência dos trabalhos anteriores. Por esta razão estabelecemos o mês de janeiro de 2018 para iniciarmos as sessões. Estas decorreriam até ao final de junho mantendo semanalmente duas sessões de trabalho que seriam gravadas em vídeo para posterior análise. Inicialmente, previmos constituir a nossa “biblioteca” com quatro HMS, que ao longo do tempo seriam introduzidas, mas como sublinham as palavras de Latorre, (2005), um projeto de intervenção caracteriza-se pelo dinamismo das relações e avança através da dialética entre ação e reflexão. Não estando isento de riscos e sujeitando-se a enúmeras limitações desenvolve-se em tempo real e por isso deve ser flexível e aberto a mudanças. Numa adesão consciente, a esta linha de pensamento acabámos por trabalhar apenas três HMS. Quanto à dinâmica das atividades, que se desenvolveram no seio do Plano Micro, pensámos inicialmente fazer para cada HMS quatro sessões de conto de HMS seguidas para a partir daí intercalarmos estas com as sessões de exploração. Analisando os primeiros vídeos faríamos a avaliação do trabalho e a introdução de uma nova HMS. Mantendo a dialética entre a ação e a reflexão, através da análise dos vídeos, da partilha de múltiplas ocorrências com os outros profissionais da instituição, com a professora I, que durante grande parte do tempo foi, o que Latorre (2005) designa de amigo crítico e com a professora orientadora do nosso trabalho (segundo autora do presente resumo), emergiram os temas para as novas HMS, ideias para aplicar na exploração e sempre que necessário ajustámos o plano inicial na busca de alcançarmos o que Latorre (2005) designa como a meta da I-A: “la mejora personal para la transformación social” (p.41). Através da tabela 2 apresentamos a síntese das atividades realizadas de acordo com o desenvolvimento da espiral de ciclos ao nível do Plano Micro.

Tabela 2
Síntese das atividades de acordo com a espiral de ciclo

Espiral de ciclos	N.º de sessões	HMS trabalhadas	Atividades
Primeiro ciclo	6 sessões	As férias da Maria	. conto de HMS . exploração da HMS
Segundo ciclo	14 sessões	As férias da Maria Quem gosta do sol?	. conto de HMS . exploração da HMS . escolha da HMS
Terceiro ciclo	15 sessões	As férias da Maria Quem gosta do sol? A Maria vai ao pomar	. conto de HMS . exploração da HMS . escolha da HMS

Uma das características individualizadoras da I-A é considerar todos os intervenientes como coexecutores na pesquisa (Coutinho, 2016). Nesta linha, consideramos como participantes do estudo dois grandes grupos: (i) os alunos da instituição dos quais se destaca a Maria e (ii) os profissionais e outros colaboradores onde incluímos o contador de HMS como investigador e primeiro autor do resumo.

Para levarmos a cabo a recolha de dados recorreremos a diversas técnicas e instrumentos que, através da tabela 3, apresentamos agrupados de acordo com as categorias definidas por Latorre (2005).

Tabela 3
Síntese das técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados

Técnicas	Baseados na observação	Baseados na conversação	Análise de documentos
Instrumentos	Registos em vídeo Notas de campo	Making Action Plan (MAP) Questionários	Pesquisa e leitura de documentos escritos

Nota: Baseado em Latorre, 2005

Quanto ao processo e técnicas de análise de dados, de entre os documentos reunidos nas diversas fases do processo de investigação e passíveis de serem analisadas, o registo vídeo constituiu-se como o corpus (Bardin, 2016) mais significativo. Para sintetizar os processos e técnicas de análise utilizados durante as diversas fases do projeto apresentamos a tabela 4.

Tabela 4

Síntese dos processos e técnicas utilizadas na análise de dados durante as diversas fases do projeto de intervenção

Fase I	Fase 2 e Fase 3	Fase 4
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de documentos recolhidos através da pesquisa documental; • Interpretação dos resultados emergentes da aplicação do MAPs; • Leitura das notas de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visionamentos de vídeos; • Transcrição das sessões 2,3,4 e 5; • Análise de conteúdo das transcrições; • Criação de grelhas de observação naturalista a partir da análise de conteúdo realizada e sua aplicação; • Criação e aplicação da grelha de identificação de comportamentos emergentes de literacia inclusiva; • Leitura das notas de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise estatística e de conteúdo dos questionários de avaliação.

A análise que efetuámos aos registos vídeo permitiram-nos caracterizar: (i) as estratégias utilizadas pelo contador de história e (ii) os comportamentos da Maria face ao conto das HMS e às atividades de exploração. Em ambas as análises foi seguido um processo de categorização puramente indutivo (Latorre, 2005). No caso das estratégias do contador as categorias que emergiram correspondem ao que podemos definir como as intenções / motivações do contador e nesta linha podemos dizer que este procurou: (i) promover a compreensão e atribuição de significado (47,3%); (ii) promover o envolvimento da Maria (32,3%); (iii) regular o comportamento (17,7%) e (iv) promover o bem-estar (2,7%). No caso dos comportamentos da Maria face ao conto e às atividades de exploração das histórias consolidaram-se cinco categorias que os caracterizam: (i) envolvimento com pessoas (53,6%); (ii) envolvimento com as HMS e atividades (23,9%); (iii) compreensão e atribuição de significado (15,2%), (iv) comportamentos que demonstram desadequação ao contexto (3,9%) e por fim (v) comportamentos de auto e heteroagressão (3,5%).

Para uma compreensão mais detalhada dos resultados relativos aos comportamentos da Maria tivemos em linha de conta também a análise dos resultados obtidos com a aplicação da grelha Identificação de comportamentos emergentes de literacia inclusiva durante o conto e exploração das HMS. Através desta grelha recolhemos informação em três domínios: (i) manuseamento dos elementos da HMS, (ii) reconhecimento das HMS e dos objetos/símbolos e (iii) atribuição de significados. Desta forma verificámos se, nas sessões analisadas, eram observados comportamentos emergentes de literacia.

Para ajudar a compreender as nossas conclusões, expomos a avaliação dos comportamentos expressos pela Maria, nomeadamente ao nível da análise da categoria referente à compreensão e atribuição de significados (ver figura 2).



Figura 2. Avaliação dos comportamentos referentes à compreensão e atribuição de significados.

Os dados apresentados mostram que, na maioria das vezes, a Maria corresponde corretamente ao que lhe é proposto e desta forma demonstra a sua compreensão não apenas das HMS, mas também dos contextos que a partir delas se desenvolvem. Esta compreensão é possível porque simultaneamente a Maria atribui significado aos objetos e símbolos.

Tendo presente o exposto no enquadramento teórico e a definição de literacia inclusiva, pensamos poder afirmar que a Maria conseguiu compreender as HMS e fazer uma leitura dos elementos nelas contidos.

A análise dos vídeos, a leitura das notas de campo e das grelhas de Identificação de necessidades de comportamentos emergentes de literacia inclusiva durante o conto e exploração das HMS permitiram verificar que as sessões de conto e exploração das HMS foram um ambiente que se constituiu como verdadeira experiência de aprendizagem e que estas proporcionaram a criação de um contexto favorável à introdução de conteúdos, ao desenvolvimento das atividades de exploração e até possibilitaram ter tema de conversa em situações fora da sala de aula. Desta forma pensamos poder dizer que as HMS possibilitaram à Maria novas aprendizagens e oportunidades comunicativas, assim como, a compreensão e atribuição de significados que fez emergir competências de literacia, considerando o conceito de literacia inclusiva adotado no estudo.

Os dados reunidos junto da comunidade educativa através da implementação de um questionário, foram ao encontro da nossa análise e pensamos estar em condição de afirmar que confirmam a nossa interpretação.

Os resultados obtidos neste trabalho terão de ser necessariamente compreendidos a partir do paradigma no qual este se desenvolve. Nesta medida, todo o processo está impregnado de concepções ideológicas mais ou menos explícitas e, como refere Coutinho (2016), lembrando os princípios filosóficos de Jurgen Habermas a investigação contém em si uma intenção de mudança e procura operar transformações na realidade.

O caminho percorrido não foi fácil, mas assumimos todos os riscos inerentes a um projeto com as características deste e as intenções subjacentes de mudança deram origem a ações concretas que se materializaram numa ação de formação à equipa educativa que teve lugar em setembro de 2018.

Face ao exposto, pensamos poder afirmar que a nossa hipótese de ação se confirmou face à problemática identificada, mas acima de tudo consideramos importante o processo de reflexão a que nos conduziu e que nos deixa muitas portas para continuarmos a desenvolver a espiral de ciclos procurando contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e levar por diante a transformação ainda necessária para garantir um mundo verdadeiramente inclusivo.

Palavras-chave: multideficiência, histórias multissensoriais, comunicação, literacia inclusiva

Referências

- Amaral, I. & Celizic, M., (2015) Quality indicators in the education of children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 112 - 125.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (4.ª Ed.). Lisboa. Edições 70
- Boer, N. & Wikkerman, C. (2008). Multi-sensory storytelling (MSST) make sense. *MARKANT, Kenniskatern*, 5, 8-11. Consultado em janeiro de 2019 em <http://www.voorlezen-plus.nl/images/Multi-sensory%20storytelling%20makes%20sense.pdf>
- Coutinho, C. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Henriques, M. (2018). *Envolvimento de alunos com multideficiência na hora do conto*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (não publicada).
- Lacey, P. (2006). *Inclusive Literacy*. *PMLD LINK*. 18 (3), Issue 55, 11-13.
- Lacey, P., Layton, L., Miller, C., Goldbart, J. & Lawson, H. (2007). What is literacy for students with severe learning difficulties? Exploring conventional and inclusive literacy, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(3), 149–160.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción – Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Miguel, T. (2015). *O uso de histórias multissensoriais numa biblioteca pública*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (não publicada).
- Nunes, C. (Org.). (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita. Organização da resposta educativa*. Lisboa: Ministério da Educação Básica – Departamento da Educação Básica.
- Nunes, L., (2017). *Impacte do Multi-sensory storytelling no estado de alerta em jovens e adultos com multideficiência*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (não publicada).
- Penne, A., Ten Brug, A., Mund, V., Van der Putten, A., Vlaskamp, C., & Maes, B. (2012). Staff interactive style during multisensory storytelling with persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 167- 178.
- Preece, D., Zhao, Y., (2014), *An evaluation of Bag Books Multi-Sensory stories*, Centre for Education and Research school of Education University of Northampton
- Reboul, O., (2017), *A Filosofia da Educação*. Edições 70
- Saramago, A. R.; Gonçalves, A; Nunes, C; Duarte, F. & Amaral, I. (2004). *Avaliação e intervenção em multideficiência*. Centro de Recursos para a Multideficiência. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2005). *A criança surda – Contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ten Brug, A., Munde, V., Van der Putten, A. & Vlaskamp, C. (2015). Look closer: the alertness of people with profound intellectual and multiple disabilities during multi-sensory storytelling, a time sequential analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 535-550
- UNESCO - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2017). *Literacy*. Consultado a 08 de dezembro de 2017 em <https://en.unesco.org/themes/literacy-all%20>
- Young, H. & Lamb, L. (2011). Multi-sensory storytelling: for people with profound and multiple learning disabilities. *PMLD LINK*, 23(1), 29-31 Issue 68.
- Young, H., Fenwick, M., Lamb, L. & Hoog, J. (2011). Multi-sensory storytelling as an aid to assisting people with profound intellectual disabilities to cope with sensitive issues: a multiple research methods analysis of engagement and outcomes. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 127-142

Contributo do conto de histórias na promoção do desenvolvimento social de uma criança com multideficiência

Susana Soares* e Clarisse Nunes**

* Agrupamento de Escolas da Amadora Oeste

** Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

* susanasoares_cpv@hotmail.com

** clarisse@eselx.ipl.pt

Resumo

O conto de histórias, enquanto vivência especificamente humana e espaço de afeto, ocupa um lugar importante na infância e tem efeitos positivos na educação das crianças, encorajando, por exemplo, o seu desenvolvimento social, emocional e linguístico (Dias & Neves, 2012; Hohmann & Weikart, 2011; Morrow & Temlock-Fields, 2004; Rigolet, 2009; Santos, 2010; Sequeira, 2000). De facto, a arte de contar histórias e a riqueza da vivência narrativa é importante a nível educacional, social e cultural. Importa salientar ainda que, vários estudos (e.g.; Brilha, 2012; Boer & Wikkermen, 2008; Cassia da Silva, Arantes, & Elias, 2020; Halfens, 2011; Oliveira, 2019; Ten Brug et al., 2016) asseguram que diversos tipos de histórias (histórias multissensoriais – HMS; histórias sociais - HS e histórias de autor - HA) contribuem para um maior envolvimento da criança com multideficiência (MD), ou com outras problemáticas, na atividade do conto de histórias, bem como para a diminuição de comportamentos desafiantes.

O jardim de infância, onde a primeira autora do estudo trabalhava em 2019, era frequentado, entre outras, por uma criança de 5 anos com a Síndrome Klippel Feil (designada de L. no estudo), que lhe estabelecia dificuldades peculiares no seu comportamento social. Estas dificuldades materializavam-se na apresentação de impulsividade e comportamentos desafiantes com os pares, que colocavam em causa, o normal funcionamento da rotina e do grupo. Especificando, em situações de brincadeira nas áreas de atividades, a L. tinha dificuldade em partilhar brinquedos e pedir aos colegas para brincar, optando por retirá-los abruptamente e quando os colegas ofereciam resistência, batia-lhes e empurrava-os de forma agressiva e descontrolada; no recreio empurrava os/as colegas, retirava brinquedos e fazia birras sempre que não conseguia obter o que pretendia de forma imediata. As birras eram intensas e prolongadas, por vezes, acompanhadas de agressão a colegas e a si própria. Os/as colegas optavam por se afastar dela e evitar os locais onde esta se encontrava. Estas características levavam a L. a manifestar muitas dificuldades na relação com os pares acabando, na maioria das vezes, por brincar sozinha e isolada do grupo. De acordo com a *Escala Growing Skills* as suas áreas mais fortes eram a: fala/linguagem (36 meses), manipulativa (36 meses) e audição/fala (30

meses) e as áreas mais fracas eram a: visual (12 meses), locomotora (24 meses), autonomia pessoal (24 meses) e interação social (24 meses).

Importa realçar ainda o interesse de L. pelas histórias, sobretudo as rimadas, as quais captavam a sua atenção e faziam com que ficasse mais tempo envolvida. Contudo, este envolvimento dificilmente era mantido, independentemente dos diferentes contextos onde eram contadas. Considerando o exposto, importou, para nós, perceber de que modo o conto de diferentes tipos de história (HMS, HS e HA), em diversos contextos, influenciava, por um lado o envolvimento e a participação de L. na atividade de contação de histórias no jardim-de-infância, e, por outro, o desenvolvimento de competências sociais.

Neste contexto definiu-se a seguinte questão de partida: de que modo a contação de histórias (HA, HMS e HS) a uma criança com multideficiência pode contribuir para o desenvolvimento de competências sociais? Com base nesta questão definiram-se os seguintes objetivos: (i) caracterizar o modo como a criança com multideficiência se envolve e participa na atividade de contação de diferentes tipos de histórias e (ii) conhecer a influência do conto dessas histórias e dos contextos onde estas são contadas no desenvolvimento de competências sociais de L., nomeadamente ao nível da interação social com pares.

Em termos metodológicos optou-se por realizar uma investigação de natureza qualitativa (Coutinho, 2011), na modalidade de estudo de caso único (Stake, 2005), a qual procurou compreender com detalhe e profundidade a natureza dos fenómenos no seu contexto natural (Coutinho, 2011). O estudo organizou-se em três fases. A primeira decorreu em novembro de 2019 e contemplou dois momentos: o primeiro envolveu a formulação dos pedidos de consentimento informado e o segundo a recolha prévia de dados. A segunda aconteceu entre dezembro de 2019 e março de 2020 e privilegiou dois momentos distintos: um dedicado à escolha de duas histórias de autor (HA) a contar e à criação e produção de duas HMS e duas HS, e outro reservado à dinamização de 17 sessões de conto das histórias e respetiva recolha de dados dessas sessões (individual, pequeno grupo e grande grupo em duas séries). A terceira fase do estudo envolveu a análise dos dados recolhidos à luz da literatura consultada e decorreu entre maio e julho de 2020.

Participaram neste estudo uma criança (L.) com 54M, com Síndrome de *Klippel Feil*, os seus pares (3 até 5 anos) e duas assistentes operacionais, para além da primeira autora do estudo. Importa reforçar que a L. apresentava dificuldades ao nível do seu desenvolvimento e uma relação muito conflituosa com os pares, colocando em causa o funcionamento do grupo e da rotina diária.

A recolha de dados foi feita através da observação (registos vídeo e notas de campo), da análise de redes sociais (testes sociométricos) e da pesquisa documental (portefólio individual da criança L., considerando os desenhos realizados por si, antes e após o conto das histórias). Os dados recolhidos foram estudados recorrendo, sobretudo, à análise de conteúdo (Bardin, 2016), a partir da técnica temática ou categorial e uma análise de discurso, tendo assumido um carácter indutivo.

Os resultados do estudo revelaram que a criança L. participou de uma forma muito positiva na atividade de contação de histórias, sendo que as características dos seus comportamentos

foram algo distintas perante os diferentes tipos de histórias contadas e os contextos onde aconteceram: sessão individual, sessão em pequeno grupo e sessão em grande grupo. As sessões em pequeno grupo foram aquelas em que o seu nível de envolvimento e de participação foi mais elevado. Considera-se que este resultado se deve ao facto de esta sessão se situar em ambas as séries numa posição privilegiada, representava sempre a segunda vez que as histórias eram ouvidas. Assim, nestas sessões as histórias eram familiares para quem as ouvia, suscitando mais comportamentos de participação que as restantes sessões. Já as sessões em grande grupo foram aquelas em que a L. evidenciou menor participação. Assinala-se que a ordem pela qual as sessões aconteceram pareceu influenciar o nível de participação da L. na atividade, envolvendo-se mais na segunda vez que ouviu a mesma história do que na primeira vez.

As HMS suscitaram na L. mais comportamentos de participação, reagindo esta de uma forma mais entusiasta à história propriamente dita e envolvendo-se mais na relação com os outros. Logo, a ordem pela qual as sessões aconteceram influenciou o seu nível de participação, sendo que ao ouvir a história pela terceira vez aumentou a percentagem de comportamentos de participação com os outros e com a história propriamente dita. As reações da L. às HA foram também muito positivas nas diferentes sessões. Destacou-se a importância que estas histórias assumiram na relação com o contador. As HS adotaram a sua importância, sobretudo, na interação com os outros, especialmente na interação com os pares. Foi evidente o decréscimo significativo de comportamentos de participação aquando da sessão em grande grupo, podendo-se concluir que este tipo de sessão não favoreceu, na L. os comportamentos de participação. Também ficou claro que a ordem pela qual as histórias aconteceram não teve, neste tipo de história, influência, sendo mais significativa a participação nas sessões de pequeno grupo.

Os resultados obtidos para a L. foram extensíveis aos outros elementos do grupo, também eles conseguiram níveis de envolvimento superiores no mesmo tipo de história e de sessão que a L. e melhores resultados nos testes sociométricos após a contação das histórias. Constatou-se assim que, a contação das histórias trouxe ganhos significativos, não só para a L., mas também para o grupo de pares. A L. passou a manifestar mais competências sociais através dos comportamentos adotados para com os pares nos diversos contextos. Por outro lado, os pares passaram a demonstrar uma maior compreensão e tolerância para com a L. aumentando os momentos de partilha e de compreensão entre eles. A L. começou também a fazer parte dos diferentes momentos de brincadeira no grupo.

Em suma, este estudo foi uma mais valia para todos os intervenientes e verificámos que a diversidade de histórias trouxe benefícios para todas as crianças. Ao oferecermos uma pluralidade de histórias estamos a multiplicar as experiências oferecidas ao grupo e das quais todos saem a beneficiar.

Palavras chave: Histórias multissensoriais; histórias sociais; desenvolvimento social; conto de histórias.

Referências

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (4ª Edição). Lisboa, Edições 70.
- Brilha, D. (2012). Comportamentos de interação em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo: O contributo das histórias sociais na hora do conto. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Boer, N. & Wikkerman, C. (2008). *Multi-Sensory Storytelling (MSST) makes sense*. Markant, Kenniskatern, 5, 8 -11.
- Carpenter, B., Egerton, J., Cockbill, B., Bloom, T., Fotheringham, J., Rawson, H. & Thistlethwaite, J. (2015). *Engaging Learners with Complex Learning Difficulties and Disabilities: A resource book for teacher and teaching assistants*. Routledge. Taylor & Francis Group.
- Cassia da Silva, M., Arantes, A. & Elias, N.C. (2020). Uso de histórias sociais em sala de aula para crianças com autismo. *Psicologia em Estudo*, 25, 1-15, e43094.
- Coutinho M.C. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almadine.
- Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. C. Silva., M. Martins, & J. Cavalcanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Halfens, J. (2011). *Multisensory storytelling: the effect on positive social responsiveness in children with profound multiple disabilities*. Department of Psychology, Faculty of Social and Behavioral Sciences, Utrecht University, Utrecht, the Netherlands.
- Henriques (2018). *Envolvimento de Alunos com Multideficiência na Hora do Conto*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morrow, L., & Temlock-Fields, J. (2004). Use of Literature in the Home and at School. In B. Wasik (Ed.) *Handbook of Family Literacy* (pp. 83-115). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Northway, M. L., & Weld, L. (1976). *Testes sociométricos*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Oliveira, N.D.R.F. (2019). Desenvolvimento de competências comunicativas e de literacia em pessoas com multideficiência: contributo das histórias multissensoriais. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças - Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.

- Santos, M. M. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família - um projeto de intervenção*. Trabalho de projeto de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1076>
- Sequeira, M. D. (2000). *Formar leitores - O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa. Fundação Calouste Glubenkian
- Ten Brug, A., Van der Putten, A., Penne, A., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2012). Multi-sensory storytelling for person with profound intellectual and multiple disabilities: An analysis of the development, content and application in practice. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 350-359.
- Ten Brug, A., Van der Putten, A., Penne, A., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2016). Making a difference? A comparison between multi-sensory and regular storytelling for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, Doi: 10.1111/jir.12260.
- Young, H., Fenwick, M., Lamb, L. & Hoog, J. (2011, may). Multi-sensory storytelling as an aid to assisting people with profound intellectual disabilities to cope with sensitive issues: a multiple research methods analysis of engagement and outcomes. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (2), 127-142.

Educação pela Arte: introdução de artesanato como forma de aprendizagem?

Sofia Sardico* e Ana Simões**

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação

* sofiassardico@gmail.com

** anasimoes@eselx.ipl.pt

Resumo

O presente artigo resulta do relatório elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada em contexto de Jardim de Infância, referente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Tem como principal objetivo analisar, de forma crítica e reflexiva, todo o percurso realizado e vivenciado entre outubro de 2019 e janeiro de 2020 numa organização socioeducativa, da rede solidária, situada no concelho de Lisboa. Foram reunidas evidências da prática pedagógica, sendo também apresentada uma investigação, de caráter experimental, no sentido de dar a conhecer o Artesanato tradicional que se encontra numa região do Alentejo e que recorre ao barro como principal matéria-prima para conceção das obras artesanais, podendo contribuir para o conhecimento cultural de um grupo de crianças, através da realização de um trabalho por projeto acerca do tema. Para a recolha de dados, foi realizada a observação direta, com anotações em notas de campo referentes a diversas situações e um diário individual – e observação indireta – suportes visuais e audiovisuais realizados no decorrer das atividades do projeto. Procedeu-se à análise desses dados, de caráter qualitativo, que permitiram chegar a algumas conclusões: i) as crianças do grupo adquiriram conhecimento cultural através do contacto com artesãos e os seus utensílios artesanais, quer fisicamente, quer através da observação de vídeos e/ou fotografias; ii) desenvolveram a expressão artística através de diversas atividades que foram ocorrendo ao longo do projeto, na medida em que adquiriram conhecimentos de técnicas artísticas que foram depois aplicadas noutras atividades fora do contexto do mesmo; iii) o trabalho realizado contribuiu para o aumento da capacidade de reutilização de materiais e iv) promoveu o desenvolvimento do domínio da matemática e da linguagem oral e escrita.

Palavras-chave: crianças; artesanato; trabalho por projeto; cultura; expressão artística.

Breve enquadramento teórico

À luz da Antroposofia, numa perspetiva da educação através do *método Waldorf* iniciado por Steiner, a Arte está diretamente ligada com o ser humano, o que a remete para uma necessidade de comunicação e de expressão com o meio envolvente. No que se refere ao Artesanato propriamente dito, este corresponde a uma forma de expressão através da Arte, remetendo-nos para uma técnica manual utilizada para criar objetos a partir de uma matéria-prima natural (Napoli, 2015). O contacto com o barro proporciona, de acordo com Bucho (2011), uma visão sonhadora que permite viajar para o mundo interior, o que desperta emoções e sentimentos que muitas vezes são difíceis de expressar. É através do contacto com aquele material que se mantém um diálogo de aceitação e cumplicidade, uma “permuta onde a actividade expressiva se revela de fundamental importância e que não vem só da nossa parte, mas sim do barro também” (p. 66). Por exemplo, ao modelarem o barro, as crianças podem reduzir seres e objetos à medida da sua figuração plástica, num jogo que reúne ou funde dois modos de atenção: concentração do mundo na imagem materializada e concentração do corpo sensível às opções gestuais e imagéticas (Gameiro, 2013, p. 36). A *Educação Artística* na Educação Pré-Escolar corresponde, de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a uma articulação de estratégias que possibilitem à criança o progressivo conhecimento de técnicas através da “exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções” (p. 48). No fundo, o que se pretende relativamente à Educação Artística é um real desenvolvimento do indivíduo, neste caso, a criança em si, pois esta dimensão da educação promove as suas “capacidades e competências cognitivas e metacognitivas” (Augusto, 2017 p. 30). Estabelecendo, finalmente, uma relação entre o projeto que foi realizado aquando da intervenção (realizada numa organização socioeducativa que se rege pelo Movimento da Escola Moderna - MEM) e a Antroposofia, a Pedagogia Waldorf e a Arte, como afirma Steiner (1964, citado por Antunes, 2014, p. 8),

Art is eternal; its forms change. And if in everything artistic there is some relationship to the spiritual, you will understand that with the artistic we place ourselves, creatively or through enjoyment, in the spiritual world. (...) A person may be an artist in complete loneliness. Yet he cannot become one without bringing, by means of his creation, something spiritual into the world, so that it lives in the spirituality of the world. If one forgets this basic connection, art becomes non-art. (...) To create artistically is possible only if the work has a relationship to the world.

Metodologia – roteiro metodológico e ético

A metodologia de investigação utilizada neste estudo é de natureza qualitativa, através do método de “estudo de caso exploratório”, pois houve a necessidade de explorar uma dimensão que parece não estar, ainda, bem definida e estudada exaustivamente. Com efeito, considerou-se importante ter alguns pontos de referência prévios relativos ao artesanato na

educação pré-escolar, para que a problemática pudesse ser investigada, indo ao encontro de características que o artesanato (através da representação do barro, neste caso específico) tem. Tendo como referência principal uma investigação realizada no ano de 2015 por um grupo de trabalho da Universidade Federal de Alagoas do Brasil - *A Arte e o Artesanato na Educação Infantil: uma experiência coletiva* (cf. Referências, p. 4 do presente documento), a presente investigação teve como objetivos: i) contribuir para a percepção de como o artesanato pode contribuir para o desenvolvimento cultural das crianças e ii) perceber como o artesanato pode contribuir para a estimulação da expressão artística através do barro. Participaram no estudo todas as crianças do grupo com quem foi realizada a prática profissional supervisionada, num total de 25. Como técnicas de recolha de dados, optou-se pela observação direta, através da elaboração de um diário individual e de notas de campo. Foram, também, realizadas as análises dos registos fotográficos e videográficos e, ainda, a análise a algumas atividades do projeto realizado com as crianças: “*Projeto do barro...da terra à peça*”.

No que diz respeito ao roteiro ético, foi dado o consentimento formal pelos encarregados de educação de forma verbal, após a comunicação da investigação e os seus objetivos no decorrer de uma reunião de encarregados de educação. Houve, também, o consentimento informado por parte da equipa educativa, bem como por parte do grupo de crianças, através de uma conversa informal com as mesmas. Nos registos fotográfico e videográfico, foi sempre salvaguardado o anonimato das crianças, através da ocultação dos rostos das mesmas.

Apresentação e análise dos resultados

Ao ter em consideração os objetivos da investigação, considerou-se essencial fazer uma análise de algumas atividades que se realizaram no decorrer do “*Projeto do barro...da terra à peça*”, evidenciando a pertinência e relevância do mesmo. Foram também tidas em conta as análises das fotografias das produções das crianças. Nas atividades de exploração do barro e sequência de fotografias da olaria, na primeira atividade, foi explicado ao grupo de crianças que o barro é como a lama: um tipo de terra que se encontra na Natureza, com a visualização de um pedaço de barro. A partir desse momento, foi realizada uma exploração de fotografias que, de uma forma geral e inicial, permitiu às crianças ter acesso ao processo de realização de uma peça, desde que esta era apenas um pedaço de barro, até à peça final, passando por vários processos (realização na roda, secagem ao sol, pintura da peça e cozedura). Foi explicada cada uma das fases mostrando fotografias: nas primeira e segunda fotografias, as crianças tiveram contacto com a figura de um oleiro que inicia o processo com um pedaço de barro que coloca na roda; na terceira fotografia, podem-se visualizar as peças a secar ao sol; na quarta fotografia, as crianças tiveram contacto com o forno de cerâmica onde as peças são cozidas; na quinta fotografia, observam-se as peças já cozidas. Posteriormente, foi realizada uma primeira exploração livre do barro. Seguiram-se ao longo do projeto mais explorações livres do barro. Numa primeira análise, tendo em conta as atividades em que as crianças exploraram o barro livremente, foi perceptível o seu interesse em manipular o recurso, amassando, construindo e reconstruindo algo dos seus interesses. No que se refere à

atividade do vídeo do oleiro e demonstração dos materiais que o oleiro utiliza para fazer as peças, foi mostrado um vídeo do “avô Olivério”, o oleiro da olaria apresentada, a fazer uma peça na roda, com os seus próprios instrumentos: a alpanata, a esponja e o teque que o oleiro usava para alisar a peça de barro e o garrote, para cortar a peça no final. Na comunicação do projeto, as crianças de 4 e 5 anos que escolheram apresentar o mesmo, comunicaram as diferentes atividades, que foram realizadas, para o restante grupo. Através da comunicação do projeto, é possível concluir que as crianças adquiriram conhecimentos acerca da cultura de uma forma de artesanato, a olaria, por meio da observação dos oleiros, dos seus materiais e das máquinas que se utilizam na olaria. Adquiriram também conhecimento acerca das fases referentes ao processo de criação de uma peça artesanal, que eles próprios tiveram oportunidade de experienciar, assim como da utilização de diferentes técnicas de modelagem. As atividades realizadas no contexto do projeto do barro permitem retirar diversas conclusões, não só relacionadas com os dois conteúdos referidos nos objetivos da presente investigação, mas também com outros domínios da aprendizagem, nomeadamente a matemática, a linguagem oral e a abordagem escrita. Após a observação das diversas fotografias e no decorrer das atividades de exploração livre, as crianças demonstraram grande interesse na manipulação do barro devido à sua plasticidade, que possibilita a execução de várias construções e/ou esculturas, amassando-o e dando-lhe forma, exprimindo os seus desejos e embutindo nessas criações as suas emoções e/ou sentimentos.

Em síntese, as crianças tiveram oportunidade de conhecer diferentes técnicas, não só por meio da observação do processo criativo do oleiro— desde a idealização da peça à sua conceção — através do vídeo, mas também através da exploração do material em questão e da experimentação livre, transferindo essas mesmas aprendizagens na posterior elaboração das lastras (o amassar, não só com as mãos, mas também com o rolo; o corte em formato geométrico com auxílio de uma forma retangular; e o traçado, utilizando um pau de espetada, na realização da ilustração gravada na lastra). Assim, é possível concluir que o grupo de crianças enriqueceu, de alguma forma, o seu conhecimento cultural, proporcionado através do contacto com o barro e o artesanato, desenvolvendo assim a sua expressão artística, pois “a arte e a vida são indissociáveis” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 49). Deste modo, estes dois “termos” (Arte e Vida – neste caso, a vida das crianças) estão interligados com o Ser Humano, como nos diz a Antroposofia, como meio de expressão com o mundo que nos rodeia, através do que a sua inter-relação nos proporciona.

Referências

- Antunes, P., I., (2014). *As Artes Plásticas na Pedagogia Waldorf: o fazer artístico da criança*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa – Faculdade de Belas Artes]. Repositório da Universidade de Lisboa. Consultado em <http://hdl.handle.net/10451/23514>
- Augusto, A., I., (2017). *A Educação Artística em Portugal (2006-2016): Estruturas curriculares e sistemas de apoios como espelho das políticas educativas*. [Dissertação de mestrado,

Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório da RCIPL. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/8432>

Bucho, J. L. C. (2011). *As Terapias Expressivas e o Barro: Veículo de Auto-Conhecimento, Criatividade e Expressão* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Fernando Pessoa. Brasil.

Gameiro, A. (2013). Linguagens plásticas. *Cadernos de Educação de Infância*, 100, 36-37.

Napoli, L. (2015). Cerâmica: a mais antiga das indústrias. *Anicer*. Consultado a 21 de maio de 2020 em <https://www.anicer.com.br/revista-anicer/revista-96/historia/>

Santos, M. F. B., Farias, M. C. W. T., Alves, M. D. F., Silva, S. A. & Rocha, I. L. (2015). *A Arte e o Artesanato na Educação Infantil: uma experiência coletiva*. Anais do XII Congresso Nacional de Educação.

Silva, L. I., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Formação de Educadores de Infância e Fruição de Espetáculos por Crianças em Idade Pré-Escolar: O Projeto "Boca Aberta" do Teatro Nacional D. Maria II (2018-2019)

Patrícia Margarida Coto* e Miguel Falcão**

*Colégio Penas Real – Alcochete

** Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação

* patricia.cotao@colegiopenasreal.pt

** miguelf@esex.ipl.pt

Resumo

A problemática

Este estudo, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Artística (EA) – Especialização em Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, incidiu no Projeto “Boca Aberta” (PBA) do Teatro Nacional D. Maria II (TNDMII), desenvolvido ao longo da temporada de 2018-2019. Visou a compreensão das relações estabelecidas entre aquele Teatro e os contextos de educação formal, concretamente com crianças e educadores de infância de Lisboa. O tema decorreu de um conjunto de convicções e preocupações pessoais e profissionais, em relação à qualidade dos espetáculos para a infância na atualidade e das relações que se podem estabelecer, através de dinâmicas várias, entre teatros e estabelecimentos de educação e/ou ensino.

Tratou-se de um estudo exploratório, cujo desenho da investigação se integra numa abordagem qualitativa e no paradigma interpretativo, decorrendo da seguinte pergunta de partida: Em que medida um projeto de teatro para infância contribui, nas vertentes da fruição e da formação docente, para a educação artística dos públicos-alvo (crianças em idade pré-escolar e educadores de infância)?

Estabeleceram-se os seguintes objetivos gerais do estudo: (i) perceber os fatores que levam os docentes a participarem num projeto de Teatro para a infância, nas vertentes da formação

e da fruição de espetáculos; (ii) conhecer as apreciações artístico-pedagógicas dos docentes, bem como as suas perceções sobre as opiniões das crianças, quanto aos espetáculos do PBA; (iii) identificar iniciativas artístico-pedagógicas, diretamente relacionadas com o PBA, desencadeadas pelos docentes. É de salientar que tivemos sempre presente a relevância do desenvolvimento de um processo de reflexão, com flexibilidade, que permitisse novas oportunidades de exploração, mudanças de direção sempre que oportuno, mantendo coerência com a problemática e os objetivos estabelecidos.

Um enquadramento

O debate sobre o binómio Arte e Educação e/ou Ensino continua a ser um assunto sensível, devido às aproximações e distanciamentos entre estes dois “mundos”. Este estudo surge da confluência das questões gerais da EA, perspetivadas como nucleares para o desenvolvimento integral dos alunos (nos aspetos sensoriais, motores, emocionais, afetivos, intelectuais e cognitivos), incluindo nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016) e nos objetivos da programação do TNDM II, no âmbito do PBA. O estudo dos processos e resultados existentes nesta relação entre PBA e docentes, passando pela análise e compreensão das metodologias implementadas nos contextos educativos e nas diferentes práticas, também incentivadas através de estratégias preconizadas pelo TNDM II, com as suas Oficinas para docentes, assumiram-se como pontos de partida para esta investigação.

A investigação assentou numa revisão bibliográfica exigente, fundamentando-se as principais linhas orientadoras do estudo, através de fontes diversas e atualizadas, incluindo documentos orientadores em vigor. O enquadramento teórico foi organizado em três subcapítulos: Educação Artística na Infância; Teatro vs Jardim de Infância; e Formação de Docentes.

Dois dos grandes temas desenvolvidos foram a Infância e a Educação Artística. Discutiu-se o conceito de Educação Artística (EA) e o lugar que a Linguagem Teatral (LT), com as suas conceções e práticas, ocupa no desenvolvimento infantil.

A EA tem a finalidade, segundo Marques e Caldas (2012), de promover o desenvolvimento integral dos indivíduos e proporcionar a iniciação aos processos de experimentação, fruição e criação artísticas. A educação artística pressupõe o conhecimento de metodologias específicas e a aquisição de conteúdos de forma sequencial. A educação artística dirige-se a todos e visa promover a participação e o desenvolvimento através de experiências diversificadas, desafiantes e imaginativas. Esta área tem sido considerada fundamental para a formação global do indivíduo. Em Portugal, assumiu lugar de destaque no *Roteiro para a Educação Artística* da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2006), em que foi vista como um direito de crianças e jovens para que estes possam desenvolver o seu sentido estético, a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de reflexão, inerentes à condição humana (*Idem*). No plano internacional têm sido várias as organizações – Organização Mundial das Nações Unidas, Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNESCO, União Europeia –, ao longo dos anos, através de diversas conferências e fóruns, a proclamar os propósitos e objetivos da EA (Durão, 2018).

Por conseguinte, dois grandes focos também abordados foram: o Teatro e o (s) contexto(s) formal(is) de Jardim(ns) de Infância (JI). O irreverente Karl Valentim (s.d), no seu monólogo *Porque os Teatros estão vazios?*, ao questionar-se se o Teatro não será uma Escola, inspirou-nos a aprofundar as relações entre contextos educativos e artísticos. De facto, apesar de todas as diferenças, as instituições educativas são como palcos onde grande parte da vida dos indivíduos se desenrola, são lugares privilegiados para promover a aprendizagem das linguagens específicas das várias áreas contempladas na estrutura global da EA – Música; Artes Plásticas; Teatro; Dança; Cinema, entre outras (CNE, 2013). A cultura de escola e a cultura de um espaço artístico coexistem na “mesma moeda”, no entanto, distanciam-se, apesar das suas constantes dinâmicas de cumplicidade (Lima, 2018). O estudo enquadra também teoricamente as conceções relativas à formação de docentes, contínua e ao longo da vida, no âmbito geral e, mais especificamente, na área da EA – formação em Teatro. Ser docente, nos dias de hoje, conforme afirmam Mello e Lugle (2014), é ser criador de motivos para que a criança supere as suas capacidades, numa participação colaborativa na apropriação do conhecimento. Rodrigues e Esteves (1993) entendem a formação contínua de docentes como “aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação inicial” (p. 44). Segundo as mesmas autoras, este tipo de formação permite dotar os professores de uma atitude científica e reflexiva na condução e avaliação da sua própria prática, que lhes permita: transmitir informação e valores; participar na planificação e gestão da escola, cooperando com os demais agentes da comunidade educativa; e, ainda, assumir perante os alunos um papel de modelo (*Idem*, 1993).

Metodologia

Face aos objetivos, considerámos como opção metodológica mais adequada a “abordagem qualitativa”, pois promoveu-se uma abordagem exploratória e descritiva face ao tema, às perguntas orientadoras e ao processo de recolha e tratamento de dados. Apesar de a metodologia se revestir, na sua maioria, de contornos qualitativos, também foi necessário recorrermos a uma componente quantitativa aquando da mobilização de inquiridos por questionário com respostas abertas e fechadas, pois, “na prática, é frequente recorrer a métodos mistos” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 64). Em relação ao desenho da investigação, este integra-se no paradigma interpretativo. Coutinho (2005) defende que o paradigma interpretativo assenta “numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor de conhecimento, justificando-se por isso a adoção de um quadro metodológico incompatível com as propostas do positivismo” (p. 17).

Os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados foram inquiridos por questionário e por entrevista semiestruturada e pesquisa documental, tratados através de análise de conteúdo, tratamento estatístico e análise documental. Os dados obtidos foram tratados e representados em gráficos e tabelas com o intuito de auxiliar e facilitar a sua interpretação.

Resultados e conclusões

Em relação ao primeiro objetivo, concluímos que as principais motivações que levam os docentes a participarem num Projeto de Teatro para a Infância, na vertente da formação, não passam pela progressão na carreira, mas sim pela partilha de ideias entre docentes-docentes, docentes-artistas e artistas-docentes. A investigação demonstra que a formação, o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, assim como as mudanças na sua prática pedagógica, envolvem um processo recursivo e contínuo que ocorre ao longo do tempo (Silva & Lopes, 2015). Podemos constatar que a participação dos docentes nas Oficinas de Formação favorece e potencia, de facto, os propósitos artístico-pedagógicos dos espetáculos de Teatro para a infância, na medida em que não se verificou nos dados recolhidos uma intenção de os docentes enfatizarem a dimensão pedagógica (ou pedagogizante) do contacto com a prática artística (Brilhante, 2007; Falcão, 2014).

Relativamente ao segundo objetivo, verificámos que a maior parte dos docentes revela possuir apreciações artístico-pedagógicas focadas na conceção e realização dramaturgica, plástica/sonora, bem como apreciações artístico-pedagógicas focadas no público-alvo. No que se refere às perceções dos docentes sobre as opiniões das crianças quanto aos espetáculos do PBA, concluímos que os docentes, através da observação da reação dos seus grupos, durante os espetáculos, após os espetáculos e nos contextos das atividades, consideraram, na linha de autores mobilizados no estudo, que as crianças manifestaram prazer (Costa, 2003), não se limitando a simples espetadoras passivas, mas estabelecendo, por conseguinte, relações de cumplicidade (Pais, 2016), desencadeando um jogo entre atores e crianças (Costa, 2003).

No que se refere ao terceiro objetivo, constatámos que existiu uma forte ligação entre as iniciativas que o PBA suscitou e as que os docentes desenvolveram, pois, a maior parte das iniciativas desenvolvidas pelos docentes foram muito diversificadas e com caráter artístico-pedagógico. Foi possível constatar, através dos inquéritos por questionário, aplicados aos educadores titulares dos grupos de crianças que assistiram aos dois espetáculos da 4ª edição, que, por sua vez, estes desencadeiam um conjunto de metodologias artístico-pedagógicas, por vezes de forma intuitiva, junto dos seus grupos de crianças, reconquistando o seu poder imaginativo (Ostetto, 2010).

Concluímos que os docentes participantes neste estudo demonstraram e reconheceram deter competências no âmbito da Educação Artística e que a sua intervenção direta com as crianças em idade pré-escolar, com vista a promover a experimentação e o desenvolvimento de capacidades inferenciais e de pensamento crítico, potenciada pela sua experiência profissional e pela formação em oficinas performativas, proporcionaram práticas de fruição de qualidade. Os resultados do estudo permitem inferir que a integração deste projeto, ao longo de quatro anos, teve um efeito positivo nos seus públicos-alvo – crianças e educadores de infância.

Palavras-chave: Educação Artística; Educação Pré-escolar; Educadores de Infância; Formação Docente; Projeto “Boca Aberta” – TNDM II.

Referências

- Brilhante, M. J. (2007). A Educação Artística em Portugal: algumas evidências. *Conferência Nacional Educação Artística*. Porto. Consultado em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/13353221/maria-joao-brilhanteconferencia-nacional-de-educacao-artistica>
- Costa, I. A. (2003). *O Desejo de Teatro – O Instinto do Jogo Teatral como dado antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, C. (2005). *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal: uma Abordagem Temática e Metodológica a Publicações Científicas (1985-2000)*. Braga: Série Monografias em Educação, CIED-IEP - Universidade do Minho.
- Durão, R. (2018). Conferência Mundial de Educação Artística (2006), Dez anos Depois: Conceções e expectativas sobre as artes na educação e o perfil do professor de Teatro (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa). Consultado em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9594>
- Falcão, M. (2014). Teatro no currículo: avaliar o quê e para quê?. In C. Tomás & C. Gonçalves (Orgs.), *Atas do VI Encontro do Centro de Interdisciplina de Estudos Educacionais* (pp. 148-164). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Consultado em: <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3561>.
- Ghigliione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito – Teoria e Prática* (4.ª ed.). Oeiras: Celta.
- Lima, L. (2018). Sobre o que não (me) diz a Educação - práticas educativas (e) artísticas contemporâneas enquanto territórios de ação cultural, social e política (Dissertação de Doutoramento em Educação Artística, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto). Consultado em <https://docplayer.com.br/130338708-D-2018-sobre-o-que-nao-me-diz-a-educacao-praticas-educativas-e-artisticascontemporaneas-enquanto-territorios-de-acao-cultural-social-e-politica.html>
- Marques, A. S. & Caldas, A. P. (2012). A dança no projeto piloto para o 1º ciclo do Ensino Básico: Educação artística para um currículo de excelência. In E. Monteiro & M. Alves (Eds.), *Atas do Seminário Internacional Descobrir a dança/ Descobrimo através da dança* (pp. 132-139). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mello, S. & Lugle, A. (maio/ago 2014). Formação de professores: Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. *Revista Contrapontos-Eletrônica*, 14 (2), 259-274. Consultado em: http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4763/pdf_31
- Ostetto, L. (2010). Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*, 1, 72-73. Consultado em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf
- Pais, A. (2016). *O Discurso da cumplicidade*. (3.ª ed.). Lisboa: Edições Colibri.

Recomendação n.º 1/2013, de 28 de janeiro. *Diário da República n.º 19/03- II Série*. Ministério da Educação, Lisboa.

Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *Análise de necessidades de formação dos professores*. Porto: Porto Editora.

Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto*. Lisboa: Factor.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI*. (F. Agarez, Trad.) Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

Valentin, K. (s.d.). *Porque os Teatros estão vazios*. Consultado a 19 de agosto de 2019, em <https://fora-de-cena.blogs.sapo.pt/tag/karl+valentin>

Conceções e processos de criação relativos a espetáculos teatrais para a infância: o Projeto “Boca Aberta” do Teatro Nacional D. Maria II (2018-2019)

Cidália Daniela Ferreira Carvalho e Miguel Falcão

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa

* cidalia-carvalho@hotmail.com

** miguelf@eseix.ipl.pt

Resumo

Esta comunicação é referente à dissertação “Projeto ‘Boca Aberta’ do Teatro Nacional D. Maria II: Conceções e processos de criação relativos a espetáculos teatrais para a infância” (2019), apresentada no âmbito do Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação. O estudo partiu dos processos de criação dos espetáculos Mau, Mau, Lobo Mau! e Falas Estranhês?, integrados no Projeto “Boca Aberta” (PBA) do Teatro Nacional D. Maria II (TNDM II), na temporada de 2018-2019 (correspondente à 4.ª edição do projeto), com vista a descrever e perceber este trabalho destinado privilegiadamente a crianças em idade pré-escolar. A recolha e o tratamento de dados foram acompanhadas por uma constante revisão de literatura, com vista ao estabelecimento de um quadro concetual teórico, traçando um caminho para a discussão dos resultados que relacionasse as conceções e as práticas das equipas do PBA.

A infância, o teatro e as instituições educativas

Segundo Cunha e Gonçalves (2015), é a partir da infância que o ser humano começa a interrogar as aprendizagens da vida. Ao mesmo tempo que vai trilhando o seu próprio caminho, a criança vai apreendendo os valores que lhe são transmitidos e construindo as suas próprias conceções:

A infância é uma espécie de ponto de partida que sai do lugar para outros lugares dentro de si. Nela, têm-se pensamentos e fazem-se perguntas que não são do campo da racionalidade, mas do campo fenomenológico – ou seja, do campo que abre o pensamento. (Cunha & Gonçalves, 2015, p. 69)

O conhecimento desenvolve-se por camadas à medida que o ser humano vai crescendo e passando por diversas etapas. Durante a infância, este desenvolvimento atravessa diferentes fases, sendo que, em cada uma delas, a criança tem acesso a diversas experiências de aprendizagem. A educação na infância adquire uma configuração holística de modo a proporcionar à criança um entendimento, uma aprendizagem e uma compreensão integral de todos os fenômenos que a rodeiam, trabalhando tanto o polo individual como o coletivo. Seguindo esta ideia, Mesquita (2017) defende que este movimento holístico, na prática pedagógica, veio dar respostas “às pedagogias de sentido único, mecanicistas, fragmentadas, que valorizam a dimensão cognitiva e racional” (p. 59). De acordo com o mesmo autor, a visão holística é proporcionada em contextos que estimulam a criança para aprender, explorar e conseguir representar através de variadas formas de expressão, tendo espaço para errar, repetir, recriar e permitir que se consigam identificar. Deste modo o conceito de arte tem sido inserido com frequência nos últimos anos na educação e, genericamente, na sociedade, de uma forma abrangente. O teatro para a infância tem vindo a sofrer mudanças significativas nas últimas décadas, tanto ao nível das designações como de novas conceções sobre as práticas teatrais para o público jovem. Como refere Bastos (2006), o teatro para a infância e juventude foi tendo várias designações, como “«Teatro Infantil», «Teatro Infantil e Juvenil» e «Teatro Escolar»” (p. 129). É notória a pretensão, por parte de quem cria e apoia esta área, de que o conceito de teatro para crianças não se diferencie como um género teatral, mas que represente apenas um público, no qual todos os temas podem ser abordados, eventualmente com algumas adequações. Em pleno século XXI, estas conceções ainda não são consideradas e

aplicadas por todos os criadores que têm como público-alvo a infância. O teatro é uma arte complexa que respeita e aglutina, numa relação, todas as expressões artísticas, independentemente de quem se encontra sentado na plateia. Não existem linhas ténues ou diferenças entre os processos criativos dos espetáculos em relação ao teatro para a infância e juventude, pois, o fator distintivo é o público-alvo a que se destina. Cabe a cada criador teatral escolher os métodos mais adequados para os processos de criação dos seus espetáculos, tendo em atenção os meios e o destinatário da sua prática teatral (Yendt, 2007; Caldas, 2010; Duarte, 2014). O autor Duarte (2014), define-o como “um teatro para todos” (p. 23). O teatro para a infância e juventude, ao longo do tempo, passou a integrar espetáculos com uma pluralidade de leituras cuja fruição artística abrange um público multietário e, portanto, podem e devem ser fruídos por públicos de todas as faixas etárias: crianças, jovens, famílias, docentes.

O conceito de público encontra um vasto campo em teorias – criadas e desenvolvidas – ao longo das diferentes épocas. Para Brook (2016), o público complementa os processos de criação e produção independentemente da sua designação teatral. As criações teatrais, na sua multiplicidade, assentam numa partilha – entre o(s) ator(es) e o público – na qual estão implícitas a responsabilidade e o respeito mútuos, independentemente da posição que ocupa: a participar ou a fruir das criações artísticas. A Artemrede, criada em 2005, é um exemplo de estratégia de alargamento e criação de novos públicos, atuando em vários pontos do país. O Programa de Difusão das Artes do Espetáculo, criado em 2000 e interrompido em 2002,

apoiou ações artísticas para crianças e jovens numa articulação com as instituições culturais promovendo um conjunto de atividades de forma a garantir a diversidade e regularidade da oferta (Lourenço, 2004). As instituições educativas (IE) desempenham um papel fundamental na ligação da arte teatral com a criança, porque, muitas vezes, este contacto é primeiramente estabelecido pelo contexto educativo e não pelo contexto familiar. É importante que haja um trabalho em articulação entre estas duas entidades, respeitando as suas particularidades, para que os seus “públicos” possam beneficiar de um enriquecimento mútuo. O contacto com a arte deve ser aceite como uma atividade que possibilita o despertar do espírito crítico e da capacidade de análise, bem como o conhecimento das linguagens artísticas, diferentemente das atividades com fins essencialmente pedagógicos ou académicos, que deve ser uma responsabilidade desempenhada pelas entidades educativas e não pelas entidades culturais.

Problemática e Metodologia

Este estudo de caso enquadra-se numa metodologia qualitativa e no paradigma interpretativo, tendo a seguinte pergunta de partida: que conceções e práticas caracterizam os processos de criação dos espetáculos de teatro para a infância, no âmbito do Projeto “Boca Aberta” do Teatro Nacional D. Maria II?

A pergunta de partida foi concretizada em quatro questões orientadoras para o estudo:

- (1) Em que medida uma estrutura de programação e produção de grande dimensão, como o TNDM II, se (re)organiza para integrar projetos de criação e apresentação de espetáculos para a infância?
- (2) De que forma e com que objetivos o projeto se enquadra na programação do TNDM II?
- (3) Quais são as conceções desta equipa artística, nas suas diversas funções, sobre o teatro para a infância?
- (4) Como são planeados, desenvolvidos e avaliados os processos de criação dos espetáculos teatrais direcionados à criança em idade pré-escolar?

Foram definidos quatro objetivos gerais:

- (i) Entender como se (re)organiza o TNDM II para integrar, na sua programação anual, a criação e a apresentação de espetáculos para a infância;
- (ii) Compreender a especificidade deste projeto para as crianças em idade pré-escolar, no âmbito da programação do TNDM II;
- (iii) Conhecer as conceções da equipa do PBA relativamente ao teatro para a infância;
- (iv) Perceber os processos de criação – dramatúrgica, cénica e plástica – dos espetáculos do PBA, na temporada de 2018-2019.

Tabela 1 - Organização do plano do estudo

Etapas	Tarefas		
Fase 1	Revisão de literatura		
Fase 2	Recolha de dados	Pesquisa e recolha documental	
		Preparação de entrevistas	
		Observação não participante	Mau, Mau, Lobo Mau! Falas Estranhês?
		Realização de entrevistas	
Fase 3	Análise e tratamento de dados		
Fase 4	Redação da dissertação		

O processo de investigação, desenvolvido ao longo de quatro fases (cf. Tabela 1), incluiu diferentes técnicas de recolha e de tratamento de dados, respetivamente: observação direta não participante, com registo de notas de campo, registos audiográficos e fotográficos dos ensaios, bem como entrevistas a criadores e equipa do Teatro (uma encenadora, uma dramaturga, duas produtoras e uma psicóloga que apoia a equipa criativa) e pesquisa documental; e análise de conteúdo e análise documental. Após o processo foi realizada a triangulação dos resultados que permitiu uma mais clara e completa interpretação do objeto de estudo da investigação.

Resultados e Conclusões

Na temporada estudada (2018-2019) foram criados dois espetáculos para a infância no âmbito do PBA. O primeiro espetáculo – na vertente de ida das IE ao teatro – foi Mau, Mau, Lobo Mau!; o segundo – a vertente de ida do teatro às IE – foi Falas Estranhês?. Os processos de criação decorreram em diferentes meses e com diferentes períodos de duração. Ambos os espetáculos foram compostos por três processos de criação (dramatúrgica, cénica e plástica) e sete fases de trabalho (trabalho de mesa, trabalho no espaço, sessão fotográfica, ensaio para a imprensa e com os técnicos, ensaio com público, visitas técnicas aos JI e ensaio geral). Houve um cruzamento entre os processos de criação e as fases de trabalho sempre que era necessário para um melhor desencadeamento da respetiva construção do espetáculo. Estes processos consistiram, maioritariamente, num trabalho coletivo com a intervenção de todos os presentes nas respetivas sessões de ensaios desde dramaturgas aos técnicos de som e luz. Em momentos específicos ocorreram intervenções individuais, correspondendo às funções atribuídas, como por exemplo: a psicóloga e o público convidado para assistir aos ensaios antes da estreia. Além disso, durante todo o processo criativo do espetáculo, em diferentes momentos de discussão entre os membros da equipa (dramaturgas, encenadora, atores e diretora de cena), foi regular a análise a nível textual ou com vista à adequação de pormenores tendo em conta a faixa etária do público-alvo. Convém salientar que os processos de criação do PBA seguem os trâmites de qualquer outro tipo de projetos/espetáculos.

Perante o resultado das entrevistas foi possível entender que as conceções teóricas das equipas foram colocadas na sua prática teatral, ao longo das quatro temporadas, destacando-se o contacto direto com os educadores e a fruição dos espetáculos pelas crianças desde cedo. Importa, ainda, destacar que a equipa do TNDM II e do PBA estão em sintonia no que se refere à criação de espetáculos para a infância, concretamente quanto à possibilidade de a fruição artística ser acessível a qualquer faixa etária e independentemente da condição económica dos públicos-alvo.

Através da pesquisa documental, detetou-se que a equipa de criação, ao longo das quatro edições do projeto, foi composta por uma única encenadora, duas coautoras e o elenco de atores foi variando de espetáculo para espetáculo. Na primeira edição, foram realizadas quatro criações teatrais (duas no TNDM II e duas nos jardins de infância (JI)), sendo que as restantes edições foram compostas por duas criações teatrais por temporada (uma no TNDM II e uma nos JI). Nas quatro edições do projeto, foi comum a existência de sessões para famílias, no TNDM II, e sessões com os JI da Câmara Municipal de Lisboa (CML), no TNDM II e nas IE. As duas vertentes das criações teatrais do PBA integram sessões para famílias, que ocorrem ao fim de semana. A partir da terceira edição, foram incluídas mais duas IE – a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e o Centro Hospitalar Universitário de Lisboa Central –, assim como sessões para famílias com tradução para Língua Gestual Portuguesa. A definição da faixa etária do público-alvo a que se destinam as criações teatrais do PBA foi comum às quatro edições: crianças entre os três e os seis/sete anos de idade, ou seja, em idade pré-escolar.

Quanto à análise da estrutura do TNDM II, foi possível verificar a criação de uma linha de programação para a infância e juventude, a partir da temporada de 2015-16, estruturada por um único programador que, a nível profissional, é um artista multifacetado no que diz respeito às diferentes áreas artísticas, para além de ser o Diretor Artístico deste Teatro Nacional. É necessário destacar que o TNDM II, enquanto instituição cultural portuguesa, começou a conferir uma outra abordagem aos trabalhos direcionados para a infância e juventude na sua programação anual. Estes projetos continuados, direcionados ao público jovem, ajudam a promover uma valorização desta área do teatro e, simultaneamente, a fortalecer as experiências artísticas na aprendizagem sobre qualquer camada de conhecimento desde a infância (Cunha & Gonçalves, 2015). Na análise das conceções sobre teatro para a infância, entre as cinco entrevistadas verificou-se uma harmonia de pontos de vista, complementando-se, tendo também em conta os seus diferentes percursos profissionais. O PBA surgiu da necessidade do respetivo Teatro Nacional em ter um trabalho direcionado para a criança em idade pré-escolar e foi quando se candidataram ao concurso aberto “Com Arte” da CML. Dada a vontade de continuar com o PBA, o TNDM II manteve a parceria com a CML e, em temporadas posteriores, criaram parceria com a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e o Centro Hospitalar Universitário de Lisboa Central – Hospital D. Estefânia Após a recolha de dados para este estudo, o PBA teve mais duas temporadas consecutivas (2019-2020 e 2020-2021).

Esta programação para a infância e juventude, durante as quatro temporadas, foi de grande importância, porque possibilitou a crianças e jovens da cidade de Lisboa o contacto com diferentes projetos teatrais, devido à existência de sessões para os JI e para as famílias. Para além da fruição artística pelo seu público-alvo, o TNDM II pretende também propiciar momentos de formação ao seu núcleo de educadores, apesar dos constrangimentos orçamentais que têm dificultado a criação de novas propostas de cariz formativo ou artístico nesta área. Apesar do foco na criança em idade pré-escolar, é de destacar a ampla

heterogeneidade de públicos que o PBA tem pretendido integrar com as suas criações teatrais. Ao longo da sua existência, o projeto tem mantido a CML como parceiro privilegiado, tanto na parte financeira como na parte logística. A possibilidade de continuidade, no âmbito das relações com as suas instituições parceiras, o seu núcleo de espectadores e a sua equipa de trabalho, tem-se revelado de grande importância, possibilitando assim que este projeto continue atualmente.

Entre os seus resultados mais relevantes, este estudo, com forte incidência descritiva, mostra a importância que assume a oportunidade de continuidade das equipas de criação e de aprofundamento dos processos de trabalho, assim como a exigência e o rigor que os espetáculos para a infância e juventude requerem, equivalentes às criações consideradas para adultos. A possibilidade de os membros da equipa criativa do PBA projetarem as suas conceções sobre teatro para a infância nos processos de criação dos espetáculos, pelos quais são responsáveis, é um fator que promove a motivação dos intervenientes e fortalece os resultados alcançados.

Globalmente, esta investigação proporcionou, através de um olhar externo sobre os processos de criação de espetáculos teatrais para a criança em idade pré-escolar, um maior contacto e conhecimento sobre as crianças na faixa etária dos três aos seis/sete anos de idade, e despertou a nível profissional a curiosidade de querer compreender melhor os processos e as técnicas de criação que são praticadas e defendidas na área do Teatro para a Infância e Juventude. Este trabalho teve “uma intenção . . . louvável, já que o processo de investigação se [converteu], simultaneamente, num processo de aprendizagem” (Morgado, 2012, p. 33).

Palavras-chave: Projeto “Boca Aberta” – TNDM II, Teatro para a Infância, Processo Criativo, Espetáculo Teatral, Público em idade Pré-Escolar.

Referências

- Bastos, G. (2006). *O teatro para crianças em Portugal: história e crítica*. Lisboa: Caminho.
- Brook, P. (2016). *O Espaço Vazio* (3.ª ed.). Lisboa: Orfeu Negro.
- Caldas, J. (2010). O teatro para a infância e juventude em Portugal: Depois de abril. *Sinais de Cena*, 14, 68-72.
- Cunha, A. & Gonçalves, S. (2015). *A criança e o brincar como arte: analogias e sentidos*. Lisboa: Whitebooks.
- Duarte, T. (2014). *Teatro para crianças, teatro para todos: um percurso histórico do teatro para a infância em Portugal*. Sintra: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

- Lourenço, V. (2004). Aprender com a prática: expressividade artística e formação de públicos. In R. T. Gomes (Coord.), *Públicos da Cultura* (pp. 163-172). Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.
- Mesquita, C. (2017, setembro/dezembro). A pedagogia holística em educação de infância. [C.E.I.] *Cadernos de educação de infância*, 112, 59-63.
- Morgado, C. J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Yendt, M. (2007). Teatro-Escola e a formação de públicos. In N. Pacheco, J. Caldas & M. Terrasêca (orgs.), *Teatro e Educação: Transgressões Disciplinares* (45-48). Porto: Edições Afrontamento.

O Cinema no ensino-aprendizagem da História e da Geografia

Carlos Pereira* e Maria João Hortas**

* Agrupamento de Escolas Monte da Lua

** ESELx – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa

* carlosgpereira@gmail.com

** mjhortas@eselx.ipl.pt

Resumo

A presente comunicação alicerça-se na investigação desenvolvida no âmbito da unidade curricular de Prática do Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

Nesta comunicação exploram-se as potencialidades do recurso ao cinema, em sala de aula, como motivação para a construção do conhecimento em História e Geografia. Diversos autores identificaram já o cinema como um importante recurso para a motivação dos alunos em sala de aula (Amilburu, 2009; Arias, 2018; Breu & Ambròs, 2011; Cunha, 2018; Lopes, 2007; Reigada, 2015; Rosenstone, 2006). Importa, agora, explorar as potencialidades do cinema para uma abordagem didática em História e Geografia, sustentada na análise de situações socialmente relevantes, visualizadas em obras cinematográficas e exploradas a partir da realidade pessoal de cada participante. Uma abordagem que também potencia a formação de cidadãos mais críticos e conscientes do mundo em que vivem.

Configuram-se, enquanto objetivos do estudo: (i) reconhecer as potencialidades do Cinema, enquanto recurso didático em História e Geografia; (ii) compreender a viabilidade da utilização do Cinema, como fonte histórico-geográfica para a exploração de questões sociais relevantes; (iii) explorar as potencialidades da visualização de filmes na análise crítica em História e Geografia; e (iv) compreender os contributos do recurso ao Cinema para a formação de uma consciência histórico-geográfica.

Numa metodologia que privilegia os princípios da investigação-ação, alicerçada num paradigma sociocrítico, foram utilizadas técnicas de recolha de dados diversificadas, nomeadamente o inquérito por questionário, com questões de natureza aberta e fechada, a observação e a análise documental. A investigação foi realizada com dois grupos de participantes: o primeiro composto por um total de 37 alunos, pertencentes a duas turmas do 5.º ano de escolaridade, e o segundo por um total de 25 alunos, que compunham uma turma do 4.º ano de escolaridade.

Com o primeiro grupo, foi incorporada uma planificação, associada aos conteúdos abordados na disciplina de História e Geografia de Portugal, em que se incluía a visualização de *Inês de Castro*, precedida de uma apresentação do filme, relacionando-o com os temas anteriormente abordados (Arenal, 2010), seguida de discussão oral do mesmo e da realização de um guião de visualização e escuta ativas. Após a implementação, com esse grupo de participantes, considerou-se que posteriores intervenções requererem uma abordagem orientada por

questões que implicassem maior grau de reflexão, a partir de questões socialmente relevantes. Assim, o tipo de questões utilizadas na análise dos filmes, com o segundo grupo, fomentava uma maior análise crítica. Os filmes analisados pelo segundo grupo, associados aos conteúdos abordados interdisciplinarmente, foram: *Inês de Castro*, anuindo ao subdomínio Portugal nos séculos XIII e XIV (Ribeiro et al., 2013), com o primeiro grupo de participantes. Com o segundo, analisaram-se: *Aniki Bóbo*, com o intuito de reconhecer a sociedade estadonovista; *Capitães de Abril*, como veículo para a análise da Revolução dos Cravos; *Blue Planet*, visando as aprendizagens sobre o sistema solar, em geral, e o planeta Terra, em particular; e *Lisbon Story*, considerando a temática da União Europeia, a partir desta produção luso-alemã. Posteriormente à continuada visualização de filmes, que permitiu aos alunos adquirirem algum conhecimento sobre o Cinema, foi produzindo, por este grupo, um filme – *Sempre, 25 de Abril Sempre!* –, que foi apresentado à instituição do contexto de estágio, no Salão Nobre da ESELx.

No que concerne ao papel motivador do Cinema, optou-se por analisar o grau de envolvimento dos alunos nas atividades sugeridas, através da reflexão sobre (i) a motivação perante o recurso, comparando-o, inclusivamente, a outros, e (ii) as eventuais mudanças na motivação para a aprendizagem da História e da Geografia, desencadeadas por este recurso. Foi possível validar que, findo o estudo com cada grupo, houve um crescimento no número de referências à facilitação da aprendizagem e à ludicidade da utilização de filmes para a aprendizagem da História e da Geografia. Um posicionamento que, de resto, vai ao encontro do postulado por Ribeiro e Alves (2014), quando afirmam que há no Cinema, enquanto recurso de sala de aula, a possibilidade de motivar e interessar o aluno, numa aprendizagem realizada “de modo menos formal” (p. 173).

Considerando que “o conceito moderno de documento rejeita a máxima metódica ‘o documento fala por si’” (Napolitano, 2005, p. 239), a análise da viabilidade da utilização do Cinema, como fonte histórico-geográfica, é feita através de três pontos: (i) a perspetiva final dos alunos; (ii) a adequação dos filmes, através da análise dos objetivos específicos associados a cada filme; e (iii) a análise da realização das aprendizagens. No que diz respeito à perspetiva dos alunos, relativamente ao primeiro grupo, 17 dos 37 alunos mencionaram, inicialmente, que não é possível aprender conteúdos da História e da Geografia, a partir de filmes, juntando-se-lhes 7 dos 25 participantes do segundo grupo. No final do estudo, a quase totalidade dos envolvidos, com exceção de dois participantes do primeiro grupo, admitia ser possível aprender História e Geografia, a partir de filmes. A escolha dos filmes anteriormente mencionados, que se demonstraram adequados aos objetivos específicos, baseou-se numa associação intencional com determinados conceitos histórico-geográficos. Como se verificou, as fontes cinematográficas podem ser consideradas “como qualquer outro tipo de documento histórico, portadoras de uma tensão entre evidência e representação” (*idem, ibidem*, p. 240), capazes de suscitar o envolvimento dos alunos. Estes, por sua vez, atestaram a ludicidade e a facilidade de aprendizagem através das obras, com uma realização das aprendizagens pretendidas.

Relativamente à análise crítica em História e em Geografia, o escrutínio dos resultados atesta a análise crítica das dimensões de manipulação do tempo histórico, de mudança e causalidade espaciotemporal e de compreensão histórico-geográfica, como aquelas com maior nível de leitura e interpretação das mensagens veiculadas pelos filmes. Acrescem, ainda, as dimensões de análise de comportamentos humanos e a problematização da realidade social, que sustentaram a proliferação das três primeiras dimensões. Estas cinco dimensões mantiveram, em norma, um diálogo constante com as realidades e as interpretações pessoais de cada

indivíduo, aferindo as potencialidades inerentes ao Cinema para a sustentação de análises críticas em História e Geografia (*idem, ibidem*; Alves, 2014; Alves, 2017; Cardona, 2002; Cunha, 2018; García & Ruíz, 2014; Lopes, 2007; Rosenstone, 2006). O Cinema concretiza-se, portanto, enquanto fonte histórico-geográfica viável, potencializadora do pensamento crítico, face a questões socialmente relevantes, ancorado numa maior motivação e engajamento, por parte dos alunos. Verifica-se, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma consciência histórico-geográfica, expressa no filme construído, no fim, pelo segundo grupo de participantes, verificando que os alunos “não vocalizaram somente o seu conhecimento . . . , mas entraram no mundo daquelas pessoas, demonstrando níveis de empatia possíveis a crianças de 10 anos” (Compton, 2008, p. 21). Esta situação corrobora a ideia sustentada por Santisteban (2010), quando afirma que a consciência histórica não apresenta uma imagem perfeita do passado, senão a capacidade de dar “sentido aos acontecimentos históricos, através da empatia e da contextualização” (p. 46).

Palavras-chave: Cinema como recurso, questões socialmente relevantes, pensamento crítico, consciência histórico-geográfica

Referências

- Amilburu, M. (2009). Introducción. In M. Amilburu (Coord.), *Mil mundos dentro del aula – cine y educación* (pp. 9-13). Madrid: Aula Abierta / Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Alves, P. (2014). Pragmática del espectador en las narrativas filmicas. In L. Alves, F. García & P. Alves (Coord.), *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (pp. 69-109). Madrid: Icono14.
- Alves, P. (2017). Cinema e história: perspectivas e caminhos. In L. Alves & G. Pereira (2017), *Cruzar histórias: I oficinas luso-afro-brasileiras* (pp. 75-85). Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».
- Arenal, S. (2010). Los medios audiovisuales. In S. Arenal (Coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para la educación primaria* (pp. 139-149). Madrid: Pirámide.
- Arias, M. (2018). El patrimonio cinematográfico y su didáctica, In A. Bonilla & Y. Guasch (Coords.), *Entorno, sociedad y cultura en educación infantil – fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp. 249-259). Madrid: Pirámide.
- Breu, R. & Ambròs, A. (2011). *El cine en la escuela – propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria*. Barcelona: GRAÓ.
- Cardona, F. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: GRAÓ.
- Compton, D. (2008). Case Study 2: How much drama, how much history? Unpicking the learning potential in creative approaches to studying World War II. *Primary History*, (48), 19-21.

- Cunha, V. (2018). *Aprender com o cinema – o filme como modelo alternativo de aprendizagem*. Funchal: Secretaria Regional de Educação.
- García, A. & Ruíz, D. (2014). Análisis didáctico de narrativa audiovisual. In L. Alves, F. García & P. Alves (Coord.), *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (pp. 111-148). Madrid: Icono14.
- Lopes, J. (2007). *Educação e cinema – novos olhares na produção do saber*. Porto: ProfEdições.
- Napolitano, M. (2005). *Fontes audiovisuais: a história depois do papel*. In C. Pinsky (Org.), *Fontes históricas* (pp. 231-290). São Paulo: Contexto.
- Reigada, T. (2015). *Ensinar com a sétima arte: o espaço do cinema na didática da história*. Santa Maria da Feira: Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» / Afrontamento.
- Ribeiro, A., Nunes, A., Nunes, J., Almeida, A., Cunha, P. & Nolasco, C. (2013). *Metas curriculares – 2.º ciclo do ensino básico – história e geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Ribeiro, C. & Alves, L. (2014). Uso do cinema na didática da história – do cinema educativo ao cinema didático. In L. Alves, F. García & P. Alves (Coord.), *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (pp. 149-177). Madrid: Icono14.
- Rosenstone, R. (2006). *History on film / film on history*. Harlow: Pearson.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados*, (14), 34-56.

A Abordagem Baseada na Resolução de Problemas na aprendizagem das Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Mariana Malho* e António Almeida**

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa

* marianamalho95@gmail.com

** aalmeida@eselx.ipl.pt

Resumo

O presente estudo desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES-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, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A implementação decorreu numa turma do 5º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico de uma escola do ensino público, sede de agrupamento, frequentada maioritariamente por crianças de um nível sociocultural desfavorecido e de proveniências culturais diversas. O projeto educativo do agrupamento tinha como finalidades orientadoras o desenvolvimento integral dos alunos, criando condições de aprendizagem favoráveis para o desenvolvimento de competências que permitissem a integração ativa na nossa sociedade. Desta maneira, o agrupamento pretendia potenciar motivações e sucessos, fomentar a inclusão e a interculturalidade e ainda desenvolver o respeito pela diferença. A turma do 5º ano era constituída por 22 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, sendo 10 do sexo masculino e 12 do feminino. Dois alunos apresentavam necessidades educativas especiais.

A prática pedagógica em Ciências Naturais até ao início da PES-II era essencialmente de teor expositivo, sendo privilegiado os registos no caderno como elemento facilitador do estudo autónomo dos alunos. Desta forma, o presente estudo procurou modificar este modelo de prática dominante, tendo sido definido o seguinte problema orientador: “De que forma a metodologia de Abordagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP) se revela vantajosa para o processo de aprendizagem dos alunos com as características descritas?”. E definiram-se três objetivos principais: i) envolver os alunos na gestão das suas aprendizagens; ii)

desenvolver as suas capacidades reflexivas e de autonomia; e iii) fomentar o trabalho em grupo e a colaboração entre os alunos.

Assim, foram construídas e implementadas três atividades ABRP que tiveram como foco três temáticas distintas: o revestimento, a locomoção e os regimes alimentares dos seres vivos e que obedeceram ao modelo padrão das atividades desta metodologia: objetivos de aprendizagem, apresentação de um cenário motivador do tema, questões-problema associadas ao tema, solicitação de um produto final que respondesse às questões apresentadas e fornecimento de fontes de dados facilitadoras da pesquisa dos alunos (Almeida et al., 2014).

A ABRP é uma metodologia que se baseia numa perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem, tendo a teoria sociocultural de Vigotsky como uma das suas influências (Vasconcelos & Almeida, 2012). O ponto de partida da ABRP assenta na apresentação de um problema real cuja resolução deve ter relevância pessoal, social e/ou ambiental para o aluno, recorrendo a uma abordagem investigativa no processo de ensino-aprendizagem, na qual se pretende promover competências de pensamento crítico e lógico. Possibilita também que os alunos tirem o máximo partido do trabalho autónomo, além de promover a colaboração através do trabalho em pequenos grupos e as interações sociais aquando das apresentações dos produtos realizados. A avaliação é efetuada dentro do grande grupo, não só no sentido professor-aluno, como no sentido aluno-aluno, tendo um intuito construtivo. Assim, traduz uma abordagem centrada no aluno, sendo este o construtor do seu próprio conhecimento, ou seja, torna-se o sujeito ativo da aprendizagem.

Na ABRP a ideia central é que os alunos trabalhem de forma colaborativa em grupo, visando um objetivo comum: a resolução de um problema. A composição dos grupos de trabalho deve ser heterogénea e a sua dimensão depende de fatores como: o número de alunos que compõem a turma, objetivos da aula ou do trabalho em específico, o tempo que é disponibilizado para determinada tarefa, a complexidade da mesma e ainda as competências dos estudantes (Vasconcelos & Almeida, 2012).

O professor no decurso das atividades ABRP atua como facilitador/ mediador da aprendizagem. O seu bom desempenho depende de algumas tarefas que passam por: i) definir um ambiente promotor do trabalho em grupo; ii) intervir, excecionalmente, se o aluno necessitar; iii) potenciar o questionamento e a investigação e iv) fomentar o pensamento crítico (Vasconcelos & Almeida, 2012).

As três atividades ABRP foram realizadas no período compreendido entre 29 de janeiro e 9 de março do ano transato, no horário estipulado para a disciplina de Ciências Naturais, incluindo neste período as apresentações dos produtos finais dos alunos e a aplicação de uma ficha de avaliação final com três questões de aplicação, uma referente a cada tema, para verificação do sucesso das aprendizagens. A primeira questão de aplicação relacionou-se, com o revestimento dos seres vivos. Colocou-se uma imagem de uma rã e formulou-se a seguinte questão: “Atendendo ao revestimento da rã, refere se seria possível este animal viver num clima seco e quente. Justifica.” A segunda questão de aplicação esteve relacionada com a locomoção dos seres vivos e foi a seguinte: “Nas figuras encontram-se um urso e uma chita. Por que razão a chita corre mais depressa que o urso? Para responderes tem em atenção o modo de locomoção destes animais.” A terceira questão relacionou-se com os regimes alimentares dos animais. Colocou-se a imagem de um falcão e formulou-se a seguinte questão:

“Na figura encontra-se um falcão. Tendo em conta as suas adaptações (bico e garras), poderia esta ave ser considerada piscívora? Justifica a tua resposta.”

Privilegiou-se uma metodologia qualitativa com a finalidade de verificar o desempenho dos alunos no decurso das atividades ABRP. A abordagem qualitativa constitui, segundo Gonçalves (2010), uma perspetiva compreensiva, sentindo o investigador a “necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais” (p.48). Assim, foi utilizada uma grelha de observação para melhor facilitar o registo de vários aspetos do desempenho dos alunos, de forma a melhor os interpretar e verificar o modo como corresponderam ao desafio decorrente da utilização de um método de trabalho para o qual não se encontravam familiarizados. A grelha de observação era constituída por duas partes, uma dedicada ao registo da dinâmica do trabalho em grupo e a outra relativa à apresentação dos produtos finais. Na primeira parte, pretendeu-se observar os alunos em várias dimensões, como: o empenho, a participação, a capacidade de gestão do grupo, a autonomia, a organização e a colaboração. Na parte referente à apresentação observou-se o desempenho dos alunos na dimensão da clareza da comunicação e do respeito pelos seus pares. Nas respostas às questões de aplicação analisaram-se as justificações e argumentos apresentados por cada aluno, atribuindo-lhes uma cotação, tendo por base critérios de correção.

No decurso da primeira atividade ABRP a maioria dos alunos revelou falta de autonomia, tendo tido dificuldades na pesquisa de informação. Além disso, a gestão do trabalho nos grupos revelou dificuldades ao nível da distribuição de tarefas entre os elementos de cada grupo. A organização da informação também ofereceu dificuldades. Todavia, a maior dificuldade revelou-se aquando das apresentações, uma vez que os alunos se limitavam a ler a informação recolhida em voz baixa, sem qualquer expressividade. Relativamente à discussão em grande grupo, apesar de ter sido instigada, acabou por não acontecer, sendo que os alunos da restante turma não apresentaram qualquer *feedback* ao trabalho dos colegas, revelando assim incapacidade ao nível do seu pensamento crítico.

No decurso da segunda atividade ABRP verificou-se uma melhoria na dimensão da autonomia dos alunos na pesquisa de informação e na organização da informação. Todavia, na gestão do trabalho, no seio de cada grupo, não se verificaram grandes melhorias. Nas apresentações dos trabalhos, apesar de se terem verificado muitas fragilidades ao nível da clareza do discurso, os alunos melhoraram a sua prestação. Para tal, pensa-se que contribuiu uma mudança de estratégia por parte do professor tutor que foi mais interventivo, questionando os alunos durante as suas apresentações, impondo algum ritmo e incentivando a comunicação. À semelhança da primeira atividade realizada, a discussão em grande grupo não teve lugar, devido à falta de *feedback* dos colegas da turma aos grupos que apresentaram, talvez fruto de alguma inibição em comentar o trabalho realizado pelos seus pares.

Por último, no decurso da terceira atividade ABRP, a autonomia dos alunos melhorou significativamente nos parâmetros já assinalados. Já no que se refere à gestão do trabalho em grupo, não existiram grandes diferenças. Todavia, a persistência das dificuldades pode ser explicada em função do produto final solicitado. Tratou-se da construção de uma apresentação *PowerPoint*, em vez da elaboração de cartazes. Deste modo, muitos alunos revelaram dificuldades na organização da informação no decurso do uso desta ferramenta. Já as apresentações dos trabalhos revelaram melhorias ao nível da clareza do discurso, fruto em

parte da persistência da estratégia utilizada anteriormente pelo professor tutor. Todavia, voltaram a manifestar dificuldades em termos da discussão em grande grupo.

Os resultados obtidos nas questões de aplicação foram positivos, atendendo a que estas apresentavam alguma dificuldade, e não pretendiam meramente a reprodução de conhecimento apreendido. Na resposta à primeira questão, embora apenas um aluno tenha obtido a cotação total, a maioria teve uma cotação correspondente a uma resposta quase completa. Na resposta à segunda questão, o desempenho foi ainda melhor, dado que sete alunos obtiveram a cotação máxima e a maioria obteve uma cotação quase completa. Já na resposta à terceira questão, seis alunos tiveram a cotação máxima, mas a grande maioria teve a resposta muito incompleta ou mesmo errada. Acredita-se que este resultado decorreu da dificuldade já assinalada de alguns alunos terem tido mais dificuldade na utilização da ferramenta PowerPoint e na sistematização da informação considerada essencial. Desta forma, os alunos acabaram por não se envolver tanto nesta atividade, o que se evidenciou nos resultados menos conseguidos.

Em termos de conclusão, para implementar as atividades ABRP foi necessário investir numa nova organização dos conteúdos a lecionar e na preparação das próprias atividades. O primeiro objetivo da investigação foi atingido, dado que foi possível envolver os alunos na gestão da sua aprendizagem. Já o segundo objetivo foi apenas parcialmente atingido: a autonomia dos alunos teve uma evolução razoável. Todavia, a capacidade reflexiva dos alunos não se evidenciou nas apresentações dos produtos finais, dada a pouca interação estabelecida entre eles. No entanto, crê-se que com mais tempo para implementar este tipo de metodologia esta capacidade poderia ter sido melhor desenvolvida nos alunos.

No que se refere ao terceiro objetivo, centrado no fomentar do trabalho colaborativo, considera-se que este foi o objetivo de consecução mais complexa. Como já foi referido, este foi o primeiro contacto dos alunos com esta metodologia e também com o trabalho em grupo. Ainda assim, as muitas dificuldades iniciais manifestadas pelos alunos foram dando lugar a melhorias graduais e, à semelhança do objetivo anterior, este teria tido certamente um maior grau de consecução com a continuidade da utilização desta abordagem.

Assim, apesar das dificuldades assinaladas, considera-se que o estudo possibilitou que os alunos fossem colocados perante uma outra forma de aprender, colocando-os no centro da própria aprendizagem. Tratou-se assim de uma experiência nova e exigente, não meramente para o professor, mas igualmente para os alunos. Mas, tal como Freire (2009) assinala, é necessário transformar o papel da escola, introduzindo práticas educativas que se baseiem na compreensão e autonomia dos alunos, aspeto que a presente investigação procurou dar resposta.

Palavras-chave: Abordagem Baseada na Resolução de Problemas; Ciências Naturais; Aprendizagem.

Referências

- Almeida, A., Vasconcelos, C., Faria, J. & Pereira, C. (2014). Problem Based Learning at the Service of New Knowledge Production. In 7th ICERI: International Congress of Education, Research and Innovation, (pp. 2532-2538). IATED Academy: Sevilla.
- Freitas, R. A., (2009). Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 403-418.
- Freire, L. G., (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 14(2), 276-286.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. G. Alves & N. R. Azevedo (Eds.). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*, (pp. 39-63). Óbidos. Várzea da Rainha Impressores S.A..
- Vasconcelos, C. & Almeida, A., (2012). Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas no Ensino das Ciências: Propostas de trabalho para Ciências Naturais, Biologia e Geologia. Porto: Porto Editora.

REDUCIRCULAR - Um projeto de intervenção

Ana Rita Távora Alves* e Maria João Hortas**

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa

* anaritaalves@gmail.com

** mjhortas@eselx.ipl.pt

Resumo

A indústria do vestuário ocupa, a nível mundial, o segundo lugar em termos de impacto ambiental segundo os meios de comunicação social dos quais se destaca a BBC (British Broadcasting Corporation) (2017). Este impacto ocorre em todos os níveis do ciclo de vida do vestuário que vão desde a obtenção de matéria prima até à sua eliminação (WRAP, 2017), sendo por isso retratado como um problema ambiental. De uma forma geral, os impactos do consumo de têxteis podem ser considerados de duas formas distintas, uma tem em conta os fatores relacionados com a oferta e, outra, com a procura. Os impactos ambientais que dizem respeito à oferta estão relacionados com as práticas agrícolas, processos de produção e de transporte. Por outro lado, quando se considera a indústria têxtil do ponto de vista da procura já entram na equação fatores sociológicos, que incluem a escolha de produtos ou tipos de fibras, os cuidados na utilização (lavagem, secagem e engomar), a vida útil e duração de utilização (Beton, et al., 2014). O consumo é atualmente considerado um problema ambiental com influência direta em todos os outros e, como tal, faz parte dos objetivos para o desenvolvimento sustentável definidos pelas Nações Unidas. O desenvolvimento de medidas que apoiem o consumo e a produção sustentáveis são vitais para se alcançarem os objetivos propostos na agenda 2030 (United Nations, 2019). As formas atuais de consumo de vestuário, resultantes do comportamento da sociedade vigente, necessitam de ser repensadas uma vez que são impeditivas de um desenvolvimento sustentável (Azevedo & Giuliano, 2014; Refosco, Mazzotti, Sotoriva, & Broega, 2011).

Para que haja consumo sustentável é perentório que haja uma maior consciência por parte dos consumidores que apesar de serem os últimos elementos da cadeia da produção, vão influenciar a maior ou menor produção do produto devido às suas escolhas. Mais ainda, consumidores informados sobre os problemas ambientais são agentes mais ativos e consideram que podem contribuir para melhorar e resolver as questões associados ao consumo (Moura, 2011).

A Educação Ambiental contribui nesse sentido uma vez que permite desenvolver no consumidor um pensamento crítico e uma tomada de consciência para as suas práticas. E, desta forma, levar a mudanças de comportamento conscientes e sustentadas que se traduzem em ações voluntárias e motivadas. Os intervenientes envolvidos na educação ambiental assumem-se como elementos necessários na organização para uma sociedade sustentável e, como tal, a mudança de comportamentos é mais efetiva e imediata (Rockett, Luna, & Guerra, 2019). Mudar práticas de consumo significa pensar novas estratégias que aumentem a

consciencialização e desenvolvam novos valores e visões para sociedades sustentáveis (Fritzsche, Fischer, Böhme, & Grossman, 2018).

O presente trabalho tratou-se de um projeto de intervenção em educação ambiental que surgiu da convicção (i) da importância da sensibilização dos consumidores para os efeitos do consumo de determinados produtos no ambiente e (ii) da necessidade de informar os consumidores para a urgência de tomada de decisões mais conscientes e sustentáveis em termos ambientais.

Assim, numa atitude formativa junto dos consumidores mais jovens o projeto alicerça-se no desenho de uma intervenção, com um grupo de cerca de 35 crianças dos 8 aos 10 alunos, promotora da reflexão crítica, da tomada de decisões, da comunicação e da partilha. Pretende-se que este grupo desenvolva um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, tornando-se competente para o exercício de uma cidadania crítica, responsável e participativa no presente e no futuro. Assim sendo, este projeto procura desenvolver o pensamento crítico e criativo dos participantes, considerado fundamental na formação dos cidadãos (Santisteban, 2012; Vieira & Tenreiro-Vieira, 2015), de forma a que estes sejam capazes de fazer escolhas conscientes através da mobilização dos conhecimentos adquiridos.

O grupo de participantes, pertencem a uma CAF (Componente de apoio à Família) de uma escola pública de Lisboa, revelaram ter elevados padrões de consumo, resultantes do facto de a roupa lhe deixar de servir rapidamente e desconhecer formas alternativas para a sua substituição. O projeto, desenhado com a participação das crianças, procura informar e dar a conhecer ferramentas alternativas, para que os participantes façam escolhas conscientes e informadas no que diz respeito ao consumo. A maioria dos dados que se recolheram nas diferentes fases deste projeto assentam numa investigação qualitativa, uma vez que são na sua generalidade descritivos, recorrendo a pequenos questionários, produções das crianças e registos de observação direta. Outra das fontes de recolha de dados primários pressupõe a aplicação de um inquérito por questionário, no início e no final da intervenção, de forma a obter informação das conceções iniciais e finais dos participantes e dos processos vividos na construção de conhecimento sobre os conceitos e técnicas explorados durante a intervenção.

A implementação do projeto tem em conta três pilares orientadores Educar, Reduzir e tornar Circular – REduCircular. No pilar Educar as ações de sensibilização centram-se no impacto da indústria têxtil no ambiente, dando a conhecer o ciclo de produção do vestuário. O pilar Reduzir foca-se em atividades que promovem o desenvolvimento de competências para reparar ou reutilizar peças de vestuário, expandindo o tempo de vida dos produtos. O pilar Circular, foi o mote para incentivar a economia circular através da realização de eventos de troca de roupas.

As atividades realizadas foram de natureza diversa, em pequenos grupos, que apelam à participação de todos e ao desenvolvimento de uma cidadania crítica perante os efeitos das atividades humanas no ambiente. A resolução de problemas ambientais faz parte de uma cidadania crítica e deve ser abordado numa perspetiva de investigação e consciencialização social (Dias & Hortas, 2015). A metodologia didática que sustenta as atividades tem como referência o método científico e procura colocar o centro da construção do conhecimento no participante, para que este através, de questionamento da realidade, recolha de informação, debate com os pares e comunicação dos resultados consiga construir um pensamento crítico acerca deste problema ambiental (Dias & Hortas, 2015).

Os resultados da avaliação dos objetivos do projeto evidenciam um envolvimento positivo dos participantes nas atividades, indiciando que estes devem ser capazes de mobilizar as competências desenvolvidas e revelar-se agentes interventivos críticos, disseminando os

valores, atitudes e ações desenvolvidas.

Todos os resultados apontam para que a finalidade e objetivos do projeto tenham sido alcançados. Considera-se que as dinâmicas onde se utilizam técnicas de reparação e reutilização de têxteis e o fomento da dinamização de clubes de trocas terão contribuído para capacitar os participantes com ferramentas que lhes permitam modificar práticas de consumo de vestuário e, da mesma forma, que estas atividades tenham contribuído para reconhecer que a reutilização ou troca de vestuário podem ser uma alternativa à compra.

Em síntese, o envolvimento no projeto permitiu aos participantes, a partir de situações problema, construir conhecimento e realizar aprendizagens para a tomada de decisões melhor fundamentadas e conscientes sobre as suas práticas de consumo. Ao mesmo tempo, os participantes, confrontados com a necessidade de tomar decisões, participar em debates, expor os seus conhecimentos e propostas de intervenção desenvolveram o pensamento crítico e o pensamento criativo, fundamentais para a formação da cidadania e para o desenvolvimento de competências de participação democrática (Santisteban, 2012).

Embora a intervenção não tenha sido desenvolvida com um grupo muito alargado, e os resultados por si só se tenham restringido fundamentalmente ao grupo que diretamente esteve envolvido, a expectativa de continuidade e de que este projeto possa ser o motor para repensar e implementar projetos semelhantes será, sem dúvida, uma das grandes potencialidades e também uma confirmação do sucesso.

As divulgações conseguidas para o exterior, através da participação em encontros e concursos, conferiram já ao projeto um reconhecimento. A atribuição do selo da Escola Amiga, foi sem dúvida, a avaliação que veio premiar o desenho do projeto e o sucesso da sua implementação.

Palavras chave: Projeto de Educação Ambiental, Indústria Têxtil, Práticas de Consumo, Sustentabilidade, Cidadania crítica, Participação de crianças.

Referências:

- Azevedo, P., & Giuliano, C. (2014). A sustentabilidade e o consumo consciente sob a perspectiva da moda. *Revista de Investigação e Ensino das Artes*, VOL VII (14). obtido de: <http://convergencias.esart.ipcb.pt/>
- BBC. (2017). Qual é a indústria que mais polui o meio ambiente depois do setor do petróleo? Obtido em junho de 2019, de <https://www.bbc.com/portuguese/geral-3925399>
- Beton, A., Dias, D., Farrant, L., Gibon, T., Le Guern, Y., Desaxce, M., Boufateh, I. (2014). *Environmental Improvement Potential of textiles* (IMPRO Textiles).
- Dias, A. G., & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvimento competências investigativas em estudos do meio no 1.º CEB: Abordagens a partir da didática da História e da Geografia. *Saber e Educar* 20, 188-200.
- Fritzsche, J., Fischer, D., Böhme, T., & Grossman, P. (2018). *Education for Sustainable Consumption through Mindfulness*. PERL - Partnership for Education and Research

about Responsible Living.

- Moura, A. P. (2011). *Consumo e desenvolvimento sustentável. Recursos Educacionais Abertos (REA)-Ciências da Vida, Ambiente e Sustentabilidade*. Universidade Aberta. Obtido de https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9066/1/Texto%20de%20apoio_Consumo%20e%20desenvolvimento%20sustentavel.pdf
- Refosco, E., Mazzotti, K., Sotoriva, M., & Broega, A. C. (2011). O novo consumidor de moda e a Sustentabilidade. *VII Colóquio de Moda*.
- Rockett, A. N., Luna, J. M., & Guerra, A. F. (2019). Educação Ambiental e consumismo: considerações sobre ações desenvolvidas pelo Programa Terra Limpa. *Revista Educação* (Universidade Federal de Santa Maria).
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. Em N. Alba, F. García, & A. Santisteban, *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales – I*, (pp. 277-286). AUPDCS Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- United Nations. (2019). *The Sustainable Development Goals Report*. New York.
- Vieira, R., & Tenreiro-Vieira, C. (2015). Práticas didáticas-Pedagógicas de ciências: Estratégias de ensino/aprendizagens promotoras do pensamento crítico. *Saber & Educar* 20, 34-41.
- WRAP. (2017). *Valuing Our Clothes: The cost of UK fashion*. Obtido de https://www.wrap.org.uk/sites/files/wrap/valuing-our-clothes-the-cost-of-uk-fashion_WRAP.pdf

Processos na resolução e formulação de problemas

Ana Lúcia Bento Miguens* e Pedro da Cruz Almeida**

* Escolinha do Largo

** Escola Superior de Educação do IPL

* lucia.ana.miguens@gmail.com

** pedroa@eselx.ipl.pt

Resumo

A presente proposta visa relatar uma experiência de boas práticas em ambiente formal, numa turma de 3.º ano de escolaridade. As tendências relevantes a que o cenário se destina são as da formulação e resolução de problemas, como instrumentos de avaliação formativa do conhecimento dos alunos.

A escolha deste tema surgiu da necessidade de trabalhar a capacidade transversal de resolução de problemas com a turma afeta à investigação. Assim, o objetivo geral, que se direcionou para este estudo foi o de: Descrever e compreender os processos de resolução e de formulação de problemas, à luz do modelo de análise definido por Singer e Voica (2013).

A resolução de problemas tem vindo a ser considerada uma atividade essencial na aprendizagem da Matemática e, embora a formulação de problemas não tenha um papel de destaque, é algumas vezes apontada como uma prática que contribui para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas (NCTM, 2014). A acrescentar que a investigação tem mostrado que a formulação de problemas é um ótimo instrumento para a avaliação do conhecimento dos alunos.

O quadro teórico a que se recorreu para a descrição e interpretação dos processos de resolução/formulação de problemas, que as crianças mobilizaram, envolve literatura sobre formulação e resolução de problemas, com ênfase no modelo proposto por Singer e Voica (2013). Estes autores procuraram descrever tais processos explicitados pelos alunos, tendo delineado categorias operacionais, com o objetivo de os categorizar: Descodificar, Representar, Processar e Executar.



Figura 1. Passos de quadro conceitual dos processos de formulação de problemas. Adaptado de Skemp e Voss (2011), p. 10

Para a realização deste estudo foi essencial a preparação / seleção de um conjunto de tarefas que permitissem envolver ativamente os alunos selecionados, na resolução e formulação dos problemas propostos. Só dessa forma seria possível aceder ao pensamento matemático dos alunos (NCTM, 2014).

Neste estudo procurou-se compreender em profundidade um fenómeno, através da perspectiva dos participantes, com a intenção de o descrever (Amado, 2014). Deste modo, devido à natureza do objeto a investigar e ao conjunto de dados empíricos a recolher (cf. Amado, 2014), optou-se pela adoção de uma metodologia qualitativa.

Para o estudo foram selecionados dois alunos da turma de 3.º ano de escolaridade em que a PES II foi realizada. O principal aspeto a ter em consideração para a seleção dos participantes foi a capacidade de falarem com à vontade e explicitarem com clareza os seus raciocínios, pois esta capacidade é de extrema relevância para a posterior análise dos dados por facilitar a realização de um estudo em profundidade dos processos implicados na resolução e formulação de problemas

Quanto às técnicas de recolha de dados, foi aplicada a de observação direta e a de entrevistas semiestruturadas, porque nestas se confere uma grande liberdade de resposta ao entrevistado, em que as questões derivam de um plano prévio, isto é, de um guião de entrevista. Será importante referir que os dados obtidos através das entrevistas foram audiogravados e posteriormente transcritos.

A técnica de tratamento que se privilegiou para obter conclusões sobre a problemática em estudo foi a de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2013), o método de análise categorial de conteúdo “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (p. 153), por forma a conferir transparência à linguagem e, desse modo, melhor compreender o pensamento do sujeito. Os dados recolhidos foram organizados numa tabela segmentada em quatro partes. Efetuou-se a subdivisão de cada uma dessas partes da entrevista transcrita por unidades de análise numeradas. De seguida, fez-se a descrição das mesmas, identificou-se os processos que os

alunos explicitaram em cada uma e procedeu-se à caracterização dos mesmos, fazendo uso das categorias pré-definidas por Singer e Voica (2013).

Para responder aos objetivos definidos para a investigação, foram aplicados dois tipos de tarefas no mesmo dia, primeiro uma de formulação e, logo de seguida, uma de resolução. Tanto no que respeita à tarefa de formulação como de resolução, foi aplicada a mesma a cada participante do estudo.

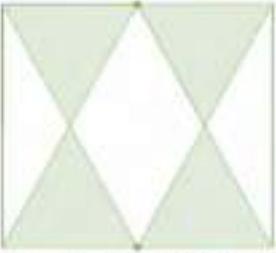
Figuras Fascinantes

A figura ao lado é um quadrado que está dividido em 4 triângulos em ângulos A e C com lados iguais a a . Triângulo B com um lado desconhecido.

1. Procura duas propriedades distintas que possam ser respondidas através de debates que o triângulo te inspire.

2. Agora que já conhece, resolve os problemas que envolve.

Esta é outra quantidade que também usamos o anterior.



1. Categorize (imaginar) como é que se fita este quadrado a partir dos triângulos? Podes usar desenhos para explicar a tua explicação.

2. Também como unidade de medida o lado do quadrado (quanto que fazê-lo representa a medida do lado do triângulo com ponto branco) que está no seu canto? Explica como pensaste (podes usar desenhos para explicar a tua explicação).

Após a resolução de cada uma das tarefas foi colocado um conjunto de perguntas aos alunos, por forma a tornar explícitos os processos que efetuaram. As últimas questões colocadas foram de confirmação ou de verificação das respostas às questões anteriores. Estas consistiram na proposta de resolução de um problema semelhante àquele que tinham acabado de resolver, com alteração dos dados fornecidos (figura e/ou dado numérico).

Efetivamente, através da recolha, descrição e interpretação de evidências do pensamento dos alunos, isto é, a compreensão dos processos pelos quais os alunos passam, torna-se possível a perceção de que as categorias operacionais permitem enquadrar o erro do aluno, identificar as relações estabelecidas entre conhecimentos, dificuldades de aprendizagem e conteúdos não consolidados.

Este processo permite que o professor crie tarefas específicas para trabalhar a capacidade do aluno nessa categoria operacional, o que é fulcral para a adequação do processo ensino-aprendizagem, inclusive através da proposta de problemas específicos para o desenvolvimento

dos processos envolvidos numa determinada categoria operacional. Como referido por William (2007), na avaliação formativa, “a evidência sobre a aprendizagem dos alunos é usada para ajustar o ensino de modo a ir ao encontro das suas necessidades” (p. 191).

Palavras-chave: formulação de problemas; resolução de problemas; educação matemática

Referências

- Amado, J. (2014). Manual de Investigação qualitativa em Educação (2.ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2013). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.
- NCTM (2014). Principles to Actions: Ensuring Mathematical Success for All. Reston, VA: NCTM.
- Singer, F. M. & Voica, C. (2013). A problem-solving conceptual framework and its implications in designing problem-posing tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 83, 9–26.
- William, D. (2007). Content then process: teacher learning communities in the service of formative assessment. In D. Reeves (Ed.), *The power of assessment to transform teaching and learning* (pp. 183-204). Bloomington, Ind.: Solution Tree Press.

MELHORAR A QUALIDADE DO AR INTERIOR NUMA ESCOLA BÁSICA COM JARDIM DE INFÂNCIA

José Bagulho* , Maria João Silva e Pedro Sarreira*****

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa

* jose.bagulho@aeearibeiro.edu.pt

** mjsilva@eselx.ipl.pt

*** pedros@eselx.ipl.pt

Resumo

Com este trabalho pretende-se transmitir conhecimento à população escolar sobre as questões que envolvem a Qualidade do Ar Interior (QAI) numa escola EBI com J.I. e simultaneamente dotar os intervenientes de ferramentas que lhes permitam uma ação de cidadania interventiva que resulte numa melhoria do QAI da escola. Pretende-se também criar nos participantes, a vontade de alterar comportamentos menos corretos valorizando e sistematizando a adoção de novas práticas potenciadoras da promoção de uma boa QAI na escola.

Na atualidade as populações, sobretudo as urbanas, passam cada vez mais tempo em espaços interiores, sejam habitações, escolas, escritórios, lares ou outros; consequentemente a maior parte do ar que respiram é ar interior. Este apresenta frequentemente níveis de concentração de alguns poluentes muito superiores às observadas no ar exterior, o que torna a preocupação com a sua qualidade cada vez mais central, nomeadamente no que se refere ao impacto que provoca na saúde das populações (Ginja, Borrego, Coutinho, Nunes, & Morais-Almeida, 2008).

A Ventilação do ar nos espaços interiores é um processo que tem por objetivo primordial substituir o ar poluído no interior dos edifícios por ar renovado proporcionando assim uma melhor QAI aos seus ocupantes (da Silva, 2008). Esta ventilação pode ser feita de três formas: mecânica, natural e híbrida (Rodrigues, 2013).

Segundo a Agência Portuguesa do Ambiente (2016), o dióxido de carbono é um gás incolor e inodoro que faz parte integrante da atmosfera numa proporção de 400 ppm. Trata-se de um subproduto da respiração da maioria dos seres vivos. A sua concentração em espaços interiores quando avaliada pode fornecer um bom indicador da taxa de ventilação de um determinado espaço (Rodrigues, 2013). Se o CO₂ não está a ser removido pelo tipo de ventilação existente no espaço ou edifício, é porque provavelmente os outros poluentes também não estão, comprometendo assim a QAI de forma negativa.

O diagnóstico na Escola Básica com Jardim de Infância (EB/JI) revelou a inexistência de um conjunto de normas e procedimentos para ventilar as salas de aula. Os inquéritos feitos aos docentes para aferir os seus hábitos relacionados com a ventilação natural da sala revelaram que a abertura de portas e janelas era feita de acordo com a procura de conforto térmico por parte do docente. Foram medidas e analisadas as concentrações de CO₂ existentes na sala com e sem ocupantes e verificadas as aberturas de janelas e portas.

Tabela I

Valores médios de CO₂ obtidos com a sala ocupada

Ano de escolaridade	Valores médios de CO₂ obtidos com as salas ocupadas
Pré-escolar	1177
1º ano	862
2º ano	1032
3º ano	1011
4º ano	795

A constituição dos grupos que participaram no estudo, foi estabelecida pelas entidades que orientaram as ATL durante o mês de julho de 2020 e continham crianças das várias turmas da escola. No pré-escolar a faixa etária das crianças situava-se entre os 4 e os 6 anos; no grupo do 1º e 2º ano de escolaridade, as idades estavam compreendidas entre os 6 e os 8 anos e no grupo do 3º e 4º ano, o grupo era constituído por crianças entre os 8 e os 10 anos.

A implementação do plano de ação, foi fortemente condicionada devido à pandemia por COVID-19, tendo terminado presencialmente em julho de 2020.

As tarefas das crianças incluíram

- A observação de dois vídeos: um sobre a história de uma toupeira que vivia abafada na toca e com a ajuda dos amigos foi descobrindo que é mais saudável viver num ambiente interior arejado. No segundo vídeo o Professor/Investigador pretende explicar as noções de composição do ar, QAI, como utilizar os sensores Pasco de medição das concentrações de CO₂ em ambientes interiores e mostrar os resultados de algumas experiências.
- A resposta a um inquérito que permitiu avaliar a compreensão da história da Dona Toupeira, foram também analisadas as intervenções dos alunos numa conversa sobre a história da Dona Toupeira.
- Uma aula prática em que os alunos fizeram a medição das concentrações de CO₂ em diferentes ambientes interiores com sensores Pasco. As intervenções produzidas pelos alunos foram analisadas e no final da aula foi pedida a elaboração de desenhos sobre a temática e no caso dos alunos de 1º ciclo, a criação de regras para garantir uma boa QAI na sala de aula.

A boa qualidade dos trabalhos produzidos (cf. Figuras 1 e 2) foi avaliada segundo critérios previamente estabelecidos como:

- Pré escolar (desenhar a Dona Toupeira): se a Dona Toupeira, a toca, as entradas da toca foram representadas; quais os amigos da Dona Toupeira representados; que elementos cénicos representados que figuram no filme e se o autor do desenho assinou.

- 1º Ciclo (desenhar a Dona Toupeira antes e depois de ter falado com os amigos): se a Dona Toupeira, a toca e os amigos foram representados; se existem elementos diferenciadores dos dois momentos, se foram feitas anotações no desenho e se estão representadas transposições para o quotidiano da criança.

As propostas apresentadas foram bastante assertivas e constituíram um indicador de que esta temática sensibilizou, interessou e despertou um sentido interventivo nas crianças. Foi verificado também, que as atividades poderão ter suscitado maior interesse nas crianças do pré-escolar e 1º e 2º ano do que nas de 3º e 4º ano de escolaridade.

Figura 1

Alguns dos desenhos feitos pelas crianças de J1 e 1º ciclo após a sessão do filme a Dona Toupeira.



Ao longo de todo o estudo através das ações de Educação Ambiental desenvolvidas e dos resultados apresentados, ficou evidenciado que a estratégia concebida e implementada foi um motor possível e eficaz de consciencialização e agência desta população para a promoção da QAI nesta escola.

Com a alteração de comportamento face ao arejamento das salas recomendado pela Direção Geral de Educação (2020) na sequência da Pandemia por Covid 19, foram medidos novamente os valores de CO₂ em condições semelhantes às medições do início do ano e com ventilação natural cruzada, todas as salas apresentam níveis de concentração de CO₂ dentro de valores aceitáveis e a sala de 1º ano dentro de valores saudáveis 412_{ppm} (Projeto Eco-sensors4Health, 2019).

No ano letivo 2020/21, a promoção da QAI, está presente no Plano Geral de Atividades desta escola participante com a apresentação em todas as turmas dos dois filmes deste Projeto e uma sessão formativa para os docentes.

Palavras Chave: Qualidade do Ar Interior, Educação Ambiental, Educação Pré-escolar, Educação Básica, Ventilação natural.

Referências

- Agência Portuguesa do Ambiente. (2016). *Qualidade do ar interior*. Obtido em junho de 2019, de Ambiente em Portugal ambição para o futuro: <https://www.apambiente.pt/index.php?ref=16&subref=82&sub2ref=319>
- da Silva, F. (Julho de 2008). *Impacto Energético de Ventilação Mecânica e Recuperação de Calor em Edifícios Residenciais de Portugal*. Obtido de Repositório Aberto da U. P.: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/60237/1/000129265.pdf>
- Direção-Geral da Educação . (22 de maio de 2020). *Direção-Geral da Educação - notícias*. Obtido em setembro de 2020, de Direção-Geral da Educação Orientações - Reabertura da Educação Pré-Escolar: <https://www.dge.mec.pt/noticias/orientacoes-reabertura-da-educacao-pre-escolar>
- Ginja, J., Borrego, C., Coutinho, M., Nunes, C., & Morais-Almeida, M. (2008). *Qualidade do ar interior nas habitações Portuguesas*. Aveiro, Lisboa: IDAD, SPAIC.
- Projeto Eco-sensors4Health. (2019). *Toolkit - Guia Eco-sensores para a saúde*. Lisboa: Ciência Viva, Pavilhão do Conhecimento.
- Rodrigues, F. J. (2013). *Avaliação da Qualidade do Ar Interior em Salas de Aulas sem Sistemas AVAC*. Bragança.

As potencialidades do património local para o conhecimento da história numa turma do 3.º ano do ensino básico

Inês Sofia Paulino Lourenço* e Nuno Martins Ferreira**

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

* nes.sofia11@hotmail.com

** nunoferreira@eselx.ipl.pt

Resumo

O estudo aqui apresentado foi desenvolvido no ano letivo de 2018/2019, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, e teve como ponto de partida a intervenção numa turma do 3.º ano do 1.º CEB, constituída por 22 alunos, 10 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, de uma instituição educativa situada na freguesia de Benfica, em Lisboa. A problemática central do estudo assentou em compreender de que forma o recurso ao património como estratégia de ensino e aprendizagem da História garante o desenvolvimento de competências histórico-geográficas de recolha, e análise de informação, e de comunicação em História. Desta forma, os objetivos da investigação foram: i) Identificar contributos do recurso ao património local para compreender a História; ii) Relacionar o estudo do património local com o desenvolvimento de competências de recolha, tratamento e análise de informação; e iii) Caracterizar as competências de comunicação em História desenvolvidas a partir do estudo do património local que permitiram conceber estratégias e atividades que tiveram o envolvimento dos alunos e lhes possibilitou ter contacto direto com o património local.

No âmbito da investigação, o património de que falamos é, essencialmente, cultural e material, ou seja, é ilustrativo de um conjunto de edificações criadas pela sociedade (Pinto, 2015; Hernández Ríos, 2016). Tendo em conta que o património deve ser valorizado, preservado e transmitido às gerações seguintes, consideramos ser necessário refletir sobre o porquê de se inculcar nos alunos o dever de salvaguardar e proteger o património. Para trabalhar o património local é importante conhecê-lo, bem como ao Meio que o envolve, para que os

alunos assumam maior consciência de que existe e integra um conjunto à escala nacional (Ferreira, Dias, Hortas & Martins, 2011). A ligação entre a educação patrimonial e a educação histórica (Alves e Pinto, 2019) esteve presente no desenvolvimento do estudo, uma vez que para o ensino e aprendizagem da História recorre-se a fontes patrimoniais quando se pretende dar significado ao passado histórico (Pinto, 2016). Neste sentido, a educação patrimonial procura desenvolver nos alunos, por meio de contacto direto com fontes patrimoniais, um sentido ou sentimento de responsabilidade em relação ao património histórico e uma reflexão crítica relativamente às memórias de um povo, pretendendo-se a compreensão do presente (Pinto, 2016). Dada a problemática do estudo, considerou-se fundamental entender quais as competências histórico-geográficas (Hortas & Dias, 2017) que as abordagens no ensino da História e da Geografia podem desenvolver nos alunos, a partir do estudo do património. A ligação curricular e interdisciplinar destas duas ciências sociais é evidente (Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero, 2017), porque investigam as noções de espaço e tempo contribuindo para o crescimento de competências espaço-temporais.

Em termos metodológicos, foi aplicado um questionário diagnóstico e um questionário final; procedeu-se à observação participante e não participante (Azevedo & Azevedo, 2006), e à análise das produções dos alunos, em que o investigador assume um papel preponderante, visto que deverá optar por técnicas que lhe permitam recolher os dados do ambiente natural (Bogdan & Bicklen, 2013; Freixo, 2012).

O questionário diagnóstico serviu para avaliar o (re)conhecimento dos alunos em relação ao património da freguesia e contemplou várias questões relacionadas com o mesmo. Em relação à primeira questão, “o que entendes por património local?”, foram produzidas respostas que contabilizaram um total de 11 palavras ou expressões mencionadas pelos 22 alunos: i) não sei; ii) grupo de pessoas; iii) casamento; iv) direitos; v) museu; vi) jardins; vii) igreja; viii) dinheiro; ix) monumentos; x) patrão; e xi) público. A expressão com maior número de ocorrências foi “não sei” (nove vezes), sendo por isso a que mais se destaca na definição de património. A palavra “casamento”, foi referida quatro vezes e as palavras “igreja” e “museu” ambas mencionadas duas vezes por dois alunos. Foi possível aferir que a maioria dos alunos não consegue definir corretamente o conceito de património, muito provavelmente porque o desconhece ou porque não faz parte do seu vocabulário. Relativamente à segunda questão, “Que locais importantes conheces na freguesia de Benfca?”, os locais referidos pelos alunos foram os seguintes: i) bombeiros; ii) Igreja de Benfca; iii) junta de freguesia; iv) escolas; v) polícia; vi) Estádio do Benfca; vii) supermercado Continente; viii) teatro; ix) natação; x) ginástica; xi) Palácio Baldaya; xii) farmácia; xiii) Mercado de Benfca; xiv) Mata de Benfca; xv) Hospital dos Lusíadas; xvi) Parque dos Montes e xvii) não sei. Com base na análise dos dados recolhidos, é possível verificar que as referências de locais associados ao património são um número significativo, ainda que outras não associadas ao património também sejam consideráveis. Relativamente à pergunta “Que edifícios antigos conheces na freguesia de Benfca?”, considerou-se pertinente modelá-la com a introdução do elemento “antigo”, tendo em conta as respostas dadas pelos alunos, nomeadamente: Igreja; Palácio Baldaya; casas velhas; Palácio da Rainha; Junta de Freguesia de Benfca; edifício ao lado da Junta de Freguesia; e edifício ao lado do Palácio Baldaya. Treze alunos fizeram 18 referências a locais agrupados na categoria “Edifícios antigos”, um mencionou “Estátua do Eusébio” e nove não mencionaram edifícios antigos. Com base na análise dos dados, é possível perceber que os

alunos têm a percepção do que é antigo, uma vez que associaram alguns locais/edifícios à ideia de antiguidade.

De seguida, elaborou-se uma **sequência de atividades** que colmatasse estas fragilidades, estruturadas de forma a concorrer para os objetivos delineados, sendo elas: i) apresentação do conceito de património com recurso a um *PowerPoint* com imagens de edifícios do passado e do presente, relativas ao meio local; ii) uma saída de campo com suporte de um guião didático; iii) um guião de recolha de informação; e iv) a realização de um texto criativo a partir de um elemento patrimonial.

Após a identificação das fragilidades dos alunos a partir do questionário inicial, foram escolhidos seis monumentos/locais que podemos considerar emblemáticos do património da freguesia onde estão inseridos: 1) Palácio Baldaya; 2) Chafariz de Benfica; 3) Igreja de Nossa Senhora do Amparo; 4) Parque Silva Porto; 5) edifício da Junta de Freguesia de Benfica; e 6) edifício da Escola Superior de Educação de Lisboa. Apresentou-se um *PowerPoint* que continha a definição de património bem como imagens do passado e do presente do património acima referido. A intenção foi a de que os alunos analisassem e comentassem oralmente, em grande grupo, as diferenças entre imagens de épocas diferentes.

De forma a identificar os contributos que o património local pode fornecer para compreender a história, foi realizada uma saída de campo para conhecer os lugares mencionados. De regresso à escola, os alunos foram dispostos em pequenos grupos, e a cada um foi atribuído um desses monumentos/locais. Foi-lhes solicitado que, em casa, com a ajuda da família, recolhessem informação na internet, em livros ou no roteiro *Benfica Footsteps* (roteiro histórico com um percurso pedestre pela freguesia) sobre o respetivo monumento/local. Posteriormente, em grupo, preencheram um guião de recolha de informação que os ajudou a sistematizar a história do respetivo monumento/local. As questões do guião de recolha de informação remetiam para factos e personagens da História de Portugal, por exemplo, “Em 1755 quem era o Rei de Portugal?” e usos/significados ao longo do tempo histórico do monumento/local (passado-presente), por exemplo, “O Palácio Baldaya teve diferentes usos. Quais foram?”. Foi possível verificar que os alunos identificaram elementos relativos a factos e personagens da História de Portugal (reinados, arquitetos, características específicas dos monumentos, acontecimentos históricos e presidentes da República), assim como uso/significados ao longo do tempo histórico em que compararam elementos do passado com o presente relativos ao monumento/local.

Para compreender de que forma o estudo do património local pode desenvolver competências de recolha, tratamento e análise de informação, foi realizada uma saída de campo e elaborado um guião didático que continha várias perguntas sobre o património em questão. Como num momento anterior se tinham analisado as imagens do passado e do presente, no decorrer desta saída os alunos tiveram oportunidade de observar *in loco* as diferenças e, posteriormente, de registá-las no guião. Da análise dos guiões foi possível verificar que a maioria da turma registou, sem grande dificuldade, as diferenças dos monumentos/locais.

Após a concretização das atividades realizou-se um questionário final, para se compreender a evolução da conceção dos alunos sobre o conceito de património. Relativamente à primeira questão do questionário final, “O que entendes por Património”, foram identificadas pelos

alunos respostas que contabilizaram um total de 16 menções: monumentos; teatros; museus; local importante; homenagem; localidade; especial; história; Palácio Baldaya; Igreja de Nossa Senhora do Amparo; Mata de Benfica; inaugurações; Escola Superior de Educação de Lisboa; monumento antigo; lenda e estátua. As palavras “Local importante”, referidas por quatro alunos, foram as que mais se destacaram, seguidas pelas palavras “monumentos”; “museus”; “localidade”; “especial”; “história”; e “monumento antigo”. Se considerarmos o património como uma construção material e simbólica do passado associado à identidade de um lugar (Pinto, 2015), então verificou-se que a maioria dos alunos se aproximou deste conceito.

Em jeito de conclusão, no início da investigação foi possível perceber que a maioria dos alunos teve dificuldades na definição ou em apresentar um entendimento próprio do que é património (questionário diagnóstico). Tal pode estar relacionado com o facto de ser um conceito pouco abordado em sala de aula e/ou advir do pouco contacto que têm com o património existente no seu Meio. A fim de compreender a evolução das conceções dos alunos em relação ao conceito de património, elaborou-se um conjunto de atividades que lhes possibilitou desenvolver uma ideia de património e de vivenciá-lo *in loco*. Estas atividades tentaram promover o conhecimento da história através do contributo do património local. A saída de campo permitiu aos alunos desenvolverem competências de recolha, tratamento e análise de informação, ao analisar e recolher informação dos monumentos/locais durante o percurso. De acordo com os resultados obtidos, podemos afirmar que a saída de campo foi uma boa estratégia para motivar os alunos para o contacto e conhecimento do património, através da sua investigação e exploração. O preenchimento do guião de recolha de informação permitiu desenvolver competências histórico-geográficas, uma vez que os alunos recolheram, com sucesso, informação acerca dos factos e personagens históricas relativas ao monumento/local, assim como do seu contexto histórico. Ao serem desenvolvidas nos alunos estas competências, promove-se a formação de alunos historicamente competentes, que consigam interpretar o mundo criticamente, para que, mais tarde, como cidadãos adultos, sejam livres para o transformar de forma responsável porque refletida.

Palavras-chave: Património local; Competências histórico-geográficas; Ensino de História; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação Patrimonial.

Referências Bibliográficas

- Alves, A. & Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-81.
- Azevedo, C. & Azevedo, A. (2006). *Metodologia Científica: contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos*. Universidade Católica de Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Dias, A., Hortas, M., Cabanillas, F. & Carretero, A. (2017). Educação Histórico-Geográfica e Desenvolvimento de Competências no Ensino Básico (6-12 anos). In A. Câmara, E. Lemos & M. Magro, *Livro de Actas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia* (pp. 639-651). Plátano Editora.
- Ferreira, N.; Dias, A., Hortas, M., & Martins, C. (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. *Atas do V Encontro do CIED* (pp 499 – 512). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Freixo, M. (2012). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget.
- Hernández Ríos, M. L. (2016). El patrimonio cultural y natural en la didáctica de las Ciencias Sociales. Enseñar, aprender y sensibilizar. In A. Liceras Ruiz & G. Romero Sánchez (coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 163-192). Ediciones Pirámide.
- Hortas, M. J., & Dias A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, G. Santos, M. Cardoso, J. Sousa, E. Silva, & C. Teixeira (Ed.). *Livro de Atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 285-293). Escola Superior de Educação de Bragança.
- Pinto, H. (2015). Educação patrimonial e educação histórica: contributos para um diálogo interidentitário na construção de significado sobre o passado. *Diálogos – Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, 19(1), 199-220.
- Pinto, H. (2016). Educação Histórica e Patrimonial. In I. Barca & L. Alves (2016), *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional* (pp. 26-33). Centro de Investigação Transdisciplinar.

“Eu sou o responsável do dia. Preciso do colete!”

A participação das crianças em educação de infância: um estudo numa sala de transição de pré-escolar.

Susana de Sousa Machado* e Rita Friães**

*Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação

**Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, CIED

* susanadesousam@gmail.com

** rfriaes@eselx.ipl.pt

Resumo

O estudo que se apresenta insere-se numa investigação sobre a participação da criança em educação de infância, tema que tem vindo a ganhar, nos últimos anos, crescente visibilidade em termos científicos, sendo alvo de numerosos trabalhos de investigação. Tomás (2007) aponta algumas razões que costumam ser evocadas para que a criança não participe, nomeadamente o desafio que esta participação implica, bem como a incapacidade de comunicar com crianças ou a sobre proteção da infância, numa lógica de não criar pequenos adultos.

Desta forma, partindo de uma abordagem qualitativa e interpretativa e de um referencial teórico assente nas áreas de Educação e Sociologia da Infância procurou-se, tomando por referência um grupo de jardim de infância constituído por vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, inserido numa sala de transição de pré-escolar, compreender como é que as crianças participam na rotina da sala de atividades; como é que é encarada e legitimada na prática, pela equipa educativa responsável por este grupo, a visão de criança enquanto ator social, ser com agência e sujeito de direitos (Formosinho, 2018, p.30) e “ser com competência e atividade” (Formosinho & Formosinho, 2013) e, mais especificamente, pretendeu-se identificar quais as práticas promotoras dessa participação, e de que forma esta última contribui para a tomada de consciência que a criança faz de si

própria. A recolha de informação foi realizada através de diversas técnicas - observação direta naturalista, análise documental e entrevistas. A informação reunida através das diferentes fontes foi tratada através da técnica de análise de conteúdo. Os resultados apontam para uma visão de criança como um ser com direitos e participativa, através da escolha, sendo esta um fator decisivo na ação. Os resultados revelam ainda que o dar “voz” à criança ocorre em diferentes momentos / tempos do dia, designadamente, tempos de planificação, atividades e projetos, tempos de brincadeira livre e tempos de reflexão (Luís, Andrade & Santos, 2015). Assim, algumas das estratégias que se perceberam como sendo utilizadas pela equipa educativa são a prática de questionamento ativo, no envolvimento da criança no planeamento, avaliação e reflexão apoiado pelos instrumentos reguladores, e a criação de uma rotina com e para as crianças, valorizando e notando as suas conquistas e desenvolvimento através do portefólio, instrumento esse fundamental para a tomada de consciência que faz de si própria, permitindo a sua apropriação dos espaços e tempos da sala de atividades, tornando o jardim-de-infância como parte integrante e contínua do seu dia-a-dia, numa vivência contínua de participação. Na verdade, através desta forma de olhar a educação de infância, recupera-se “a presença da criança-parceira no trabalho interpretativo, mobilizando para tal um discurso polifónico e cromático, que resulta da voz e acção da criança em todo o processo” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005, p. 55)

Palavras-chave: Criança, Participação, Educador-de-infância, Jardim-de-infância.

Referências Bibliográficas

- Formosinho, J. O., Formosinho, J. (2013). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia em Participação. (pp.13-45). In J. O. F., R. G. (Org.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In J. Formosinho & S. B. Araújo (Orgs). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 30-55). Porto: Porto Editora.
- Luís, J. F., Andrade, S., Santos, P.C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*. 20 (61). pp. 521-541.
- Soares, N. F., Sarmiento, M. J. & Tomás, C. (2005). Investigação da Infância e crianças como investigadoras: Metodologias Participativas dos Mundos Sociais das Crianças. *Nuances, Estudos sobre Educação*. 12 (13). pp. 49-64.
- Tomás, C. (2007). Participação não tem Idade - Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*. 78. pp. 45-68.

O papel das plataformas informáticas na regulação da organização e gestão da escola

Ana Paula Padrão Xavier Catalão* e Carlos Pires**

* Agrupamento de Escolas Pedro Alexandrino

** Escola Superior de Educação de Lisboa

* xpaula.catalao@gmail.com

** cpires@eselx.ipl.pt

Resumo

A presente comunicação pretende dar a conhecer um estudo no âmbito da Administração Educacional, que tem como objeto o papel das “plataformas informáticas para a educação” na organização e gestão da escola pública. Este estudo permitiu-nos conhecer as representações do conceito e das funções das Plataformas Informáticas (PI), analisar as implicações das PI no trabalho do diretor de escola e nas conceções e funções de gestão e, ainda, compreender a ação e o papel do Estado através das PI, enquanto instrumentos de regulação. Nesse sentido, importa destacar a abordagem pela “regulação”, enquanto suporte teórico interpretativo. Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, as opções metodológicas recaíram sobre entrevistas semiestruturadas a diretores de agrupamentos de escolas e a dirigentes de topo da Administração Central da Educação e na análise de conteúdo baseada num sistema de categorização misto e apoiada em *software* de análise de dados qualitativos. O estudo evidencia a emergência do papel das plataformas informáticas como preconizadoras de efeitos de multirregulação: por um lado uma regulação nacional exercida pelo Estado e por outro uma regulação local associada à gestão escolar e em particular ao diretor.

A partir do enquadramento normativo das várias PI disponibilizadas pelo Ministério da Educação, verificamos que, na retórica do discurso oficial, os principais objetivos que lhes são atribuídos são fundamentalmente os seguintes: disponibilizar informação oportuna e atempada; produzir documentos de comparação; responder à dispersão da informação e proceder à respetiva centralização. No entanto, na prática quotidiana das escolas, constata-se que, para a mesma área de incidência, as escolas têm obrigatoriamente que preencher os mesmos dados várias vezes, pois não existe, na sua maioria, interoperabilidade entre os vários sistemas, ou também porque são vários os organismos da administração central que solicitam preenchimento dos mesmos dados.

As PI “promovem uma aproximação e intromissão em tempo real do “olho electrónico” do poder central na vida das escolas” (Meira, 2017, p. 205), evidenciando, assim, a necessidade de

perceber o seu papel na regulação da educação e o papel que o Estado assume, tendo como instrumento de ação essas mesmas plataformas.

Pelas suas características, a implementação das PI, poderia ser conotada com as medidas de “new public management” que, segundo Barroso (2003), obedecem a critérios de modernização, desburocratização e combate à ineficiência do Estado e fazem emergir novos modos de regulação política que assentam em três dimensões essenciais: (i) transferência dos conceitos das políticas e das medidas postas em prática, entre os países (efeitos de contaminação); (ii) sobreposição de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e ação políticas (efeitos de hibridismo); (iii) medidas avulsas de derrogação de normas vigentes (efeitos mosaico).

A dimensão retórica da política de implementação das plataformas informáticas insere-se, assim, naquilo que Hans Weiler (citado por Barroso, 2006) considera ser um antagonismo do Estado democrático moderno: por um lado, o Estado adota estratégias como a centralização, das quais as PI parecem ser exemplo, que o fazem perder a legitimidade e, por outro lado, permitem-lhe encontrar formas de manter essa legitimidade ao adotar medidas que fazem diminuir o seu controlo efetivo, como a descentralização.

Pela sua capacidade de orientar o contexto da ação dos atores do sistema educativo e os seus resultados, as PI são consideradas neste estudo como “instrumentos de regulação”. No campo político e de ação pública, segundo Lascoumes e Le Galés (2012), um instrumento constitui um dispositivo técnico que é sustentado por uma conceção de regulação, pelo que a utilização de instrumentos de ação pública é determinada por um Estado regulador sob influência de ideias neoliberais. Esta abordagem pelos instrumentos permite-nos completar o olhar sobre as organizações e sobre o jogo dos atores e representações que dominam a análise da ação pública.

Em relação à organização e gestão da escola, a análise dos normativos que determinam as funções do diretor e respetivas competências permitiram-nos conhecer os papéis e as funções que lhe são atribuídas por esta via legal, mas também pelo exercício do cargo, para assim podermos estabelecer o paralelismo entre o processo de regulação das organizações escolares e a ação do diretor. É assumida a centralidade do papel do diretor na regulação local das políticas públicas do sistema educativo para o qual, sob o ponto de vista político-administrativo, Barroso (2005) apresenta quatro conceções de diretores de escola associadas à sua prática profissional: (i) representante do Estado; (ii) mediador; (iii) intermediário; (iv) gestor de empresa. Baseado nestas conceções, Ribeiro (2007) destaca a ambiguidade dos papéis do diretor, bem como a tensão e conflitualidade entre esses mesmos papéis. Barroso (2011) considera que a ação do diretor combina uma dupla racionalidade: (i) estatal de tipo burocrático e administrativo; (ii) corporativa de tipo profissional e pedagógico, conferindo assim uma complexidade agravada à gestão escolar, pelos efeitos contraditórios desta dupla regulação. Esta temática permitiu-nos compreender como pode ser influenciada a ação do diretor tendo em conta os vários papéis que exerce e qual a influência das PI nesses papéis.

Da análise de conteúdo das entrevistas resultaram três dimensões de análise (Figura 1), que emergiram da combinação das categorias prévias baseadas no quadro teórico-conceitual e do conjunto de categorias criadas indutivamente a partir dos dados, que nos permitiram

conhecer as representações dos representantes da Administração Central e das escolas, sobre o papel das PI e as implicações da sua ação.



Figura 1 – Dimensões que emergem da análise de conteúdo

Quanto às “Representações das Plataformas Informáticas”, estas são encaradas como instrumentos de apoio à gestão escolar, instrumentos de modernização, de controlo e intensificadores da burocracia. As PI são vistas como um instrumento de controlo tendo em conta o aumento do volume de trabalho dos atores escolares, incluindo órgãos de gestão, o qual desencadeia maior submissão através da sua ocupação constante no registo de informação em plataformas informáticas. A redundância dos dados em várias plataformas, o enviesamento dos processos de gestão escolar e o exercício constante de tarefas administrativas contribuem para a classificação das PI como instrumentos que intensificam a burocracia.

Modernização, padronização e assimetrias de poder representam as categorias que caracterizam “o papel do Estado nos processos de interação-relação com as escolas/agrupamentos tendo como instrumento de ação (mediação-regulação) as PI”. O Estado exerce as assimetrias de poder através de uma administração anónima e impessoal, pois na validação e preenchimento de dados, uma vez que as regras estão inscritas nas PI, qualquer responsabilidade é atribuída à plataforma e não a quem definiu as regras (Estado), isto é, trata-se de uma autoridade incontestada tendo em conta que se trata do exercício do poder de forma anónima, poder sem face, sustentado por uma plataforma informática.

Quanto às “Implicações das PI na ação do diretor”, são relevadas: as representações das funções do gestor escolar; a gestão das plataformas e as plataformas e a ação do diretor. Neste âmbito, destaca-se a dificuldade que o diretor tem na escolha do que priorizar na escola, em que o fator tempo é apontado como motivo para a conseqüente desvalorização da dimensão pedagógica em detrimento de outras dimensões. As constantes tarefas administrativas realizadas pelo órgão de gestão para fazer face ao volume de pedidos efetuados pelas direções gerais do Ministério da Educação, constituem para os diretores um dilema que os obriga a priorizar a burocracia face a outras dimensões:

isto é só para dar um exemplo este ano, não nos temos levantado da cadeira a trabalhar para DGAE, não temos parado, aliás, se perguntar isto a qualquer diretor

é o que ele vai dizer, nós estamos fartos. Estamos fartos disso, de priorizar a burocracia (D2).

Em *síntese*, e em jeito de conclusão do estudo, o comportamento dos atores do sistema educativo é regulado a vários níveis (transnacional, nacional e local), através de instrumentos de regulação, fruto da implementação de políticas que o Estado constrói e mobiliza para a sua legitimação, mas também para exercer o seu controlo. Este estudo permitiu mostrar as PI como instrumentos que produzem efeitos de multirregulação: por um lado, uma regulação de nível nacional, pela qual o Estado exerce o seu poder, moderniza e padroniza as organizações escolares; por outro lado, de nível local, na gestão das escolas, na figura unipessoal do seu diretor, que vê a sua ação regulada por instrumentos que apoiam a sua gestão, a modernizam, mas que também a controlam e condicionam, daí resultando o enviesamento das suas funções.

Palavras-chave: Plataforma informática, Regulação da educação, Instrumento de regulação, Gestão escolar

Referências

- Barroso, J. (2003). Regulação e Desregulação nas Políticas Educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. Em J. Barroso (org), *A Escola Pública - regulação, descentralização, privatização* (pp. 19-48). Lisboa: Edições ASA.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2006). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. Em *A autonomia das escolas* (pp. 23-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. Em A. N. Mendes, J. A. Costa, & A. Ventura (org), *A Emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2012). A ação pública abordada pelos seus instrumentos. *Pós Ciências Sociais*, 9(18), 19-44.
- Meira, M. (2017). *A Burocracia Electrónica: Um Estudo sobre as Plataformas Electrónicas na Administração Escolar*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Ribeiro, J. (2007). A construção do papel do Presidente da Escola na regulação local das políticas públicas de educação. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação* (4), 59-66.

A Transferência de competências para as autarquias e as políticas educativas municipais- As representações dos atores locais num concelho do distrito de Setúbal

Maria João Amaro Pinto* e Carlos Pires**

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa

* mjoapinto2@hotmail.com

** cpires@eselx.ipl.pt

Resumo

Esta dissertação resulta do estudo sobre as representações que os atores locais apresentam relativamente à transferência das competências na área da Educação para o Poder Local e enquadra-se no âmbito das políticas educativas municipais. Partindo de uma matriz metodológica qualitativa, recorre-se ao estudo de caso baseado em entrevistas semiestruturadas a atores locais de um município do distrito de Setúbal, diretores de Agrupamentos de Escolas (AE) e a responsáveis da autarquia. A análise de conteúdo assentou num sistema de categorização misto, apoiada em software de análise de dados qualitativos.

Na abordagem teórica destaca-se a análise das políticas públicas, nomeadamente o processo de regulação das políticas e da ação pública, enquanto suporte interpretativo das representações e modos de ação dos atores locais. Esta análise inscreve-se na política da descentralização da educação em Portugal e no processo de reconfiguração do papel do Estado, na emergência do local e do reconhecimento da autarquia como espaço multirregulado. Tomámos a dimensão analítica de Palier e Surel (2005) para entendermos a articulação entre a regulação de controlo, top down e a regulação autónoma, bottom up, pelo que explorámos as ideias, interesses e instituições no quadro da ação pública. Neste sentido, detemos também o nosso olhar na importância dos instrumentos utilizados, dando nota que não constituem apenas opções técnicas, mas que encerram em si mesmo uma instrumentação que contém uma determinada representação da relação entre governante e governado.

A fim de obter uma real compreensão do significado dessas representações foi necessário conhecer que competências têm as autarquias na Educação. Para o fazermos partimos do modelo de intervenção municipal na Educação, apresentado por Pinhal (2012). Introduzimos ainda um conceito de Educação mais alargado que abarca a atuação da autarquia na área da Educação Não Formal (Fernandes, 1995). Associámos a estas, a intervenção municipal no domínio das Não Competências, atendendo a que Portugal ratificou em 1990 a Carta Europeia da Autonomia Local que exalta o contributo do poder local para o desenvolvimento de ações que promovam o bem-estar da população. Este domínio encontra também expressão nos municípios que aderiram à Rede das Cidades Educadoras, como é o caso do município que estudámos. Ainda do ponto de vista teórico abordámos as tendências comuns na União Europeia relativamente ao processo de transferência de competências. Foi a partir desta análise que compreendemos que apesar das instâncias supranacionais inculcarem regras e normas e, mesmo considerando a existência de políticas de empréstimo entre os países da União Europeia, existem diferentes configurações nos processos de descentralização dos sistemas educativos na Europa. Portanto, há dificuldade em estabelecer comparações entre os sistemas educativos europeus, pelo que se opta pelo uso do conceito tendências comuns. Sendo que esta análise da tendência comum passa pela identificação dos referenciais que são utilizados e que compreendem um conjunto de mecanismos de orientação, corporizados em dispositivos postos em prática na ação pública (Maroy, 2005). Concluímos que a tendência comum no Espaço da União Europeia dita uma evolução dos modelos de regulação, que se apresentam como modelos pós-burocráticos, o Estado Avaliador e o Quase Mercado (Maroy 2005, citado em Batista, 2015). Portugal afasta-se dessa tendência europeia, e Nathalie Mons no Relatório Técnico elaborado pelo CNE (Canelas, 2018) descreve o país designando a existência de um sistema educativo de descentralização minimalista.

A análise dos resultados permitiu demonstrar que o local se apresenta como um espaço multirregulado onde se interrelacionam os diferentes níveis de regulação, permitindo a presença de um certo hibridismo da regulação, pela utilização de dispositivos burocráticos e pós burocráticos, mas onde sobressai a preponderância do controlo do Estado que conserva a sua centralidade estratégica, transferindo para o local as tarefas de natureza executória. Neste sentido, confirmamos a descentralização minimalista defendida por Nathalie Mons. Por outro lado, registamos que há consenso entre os diretores e a autarquia relativamente à aceitação que a regulação no local deva ser assumida pela autarquia. A autarquia exerce as suas competências legais, mas ao mesmo tempo, consegue “ir além das competências”, quer no apoio que presta aos Agrupamentos de Escolas quer no exercício daquilo a que no quadro teórico designámos de Não Competências. Portanto, há uma tímida uma regulação por baixo da ação pública que, nos atrevemos a dizer, consente a designação de um certo hibridismo, isto é, da presença no local, das regulações de controlo e autónoma, respetivamente.

Pelos resultados obtidos, consideramos que não estamos na presença de território educativo, tal como Barroso (2013) o definiu, pelo facto de existir falta de coesão entre os atores, mormente pela ausência de envolvimento da comunidade na construção de um projeto educativo de base local, vindo de baixo. Em relação às representações podemos afirmar que os atores locais deste concelho desejam que a autarquia tenha mais competências na área da Educação porque acreditam que a proximidade do decisor à realidade educativa tornará mais eficaz e eficiente a ação e que esta será mais ajustada às necessidades educativas do Local.

Verificamos que os eleitos locais consideram que a transferência de competências deve ser considerada no seguimento da criação de regiões administrativas. A autarquia defende que “a

descentralização de competências será sempre uma mais valia para a subsidiariedade entre os vários níveis da administração, para um serviço público de qualidade” (Reunião de Câmara Municipal de 11/03/2019- Deliberação sobre a transferência de competências da Administração Central). Não obstante esta resposta inequivocamente favorável, apresentam um grande, mas.

E for foi esse, mas que levou a autarquia a rejeitar em reunião de Assembleia Municipal, em 22 de março de 2019, as competências no domínio da educação transferidas por via do decreto-lei setorial Decreto-Lei nº21/2019, de 30 de janeiro. Esta rejeição diz respeito à forma como está a decorrer o processo da transferência.

Dos resultados obtidos entendemos que esta vacilação é acompanhada pelos diretores dos AE que reforçam a ideia de que há imprecisões, ambiguidades e desconhecimento do processo.

Da investigação efetuada apurámos que estas inquietações não são exclusivas deste concelho, encontramos-as em relatórios e em investigações que se têm debruçado sobre a temática da descentralização e da transferência de competências, não só de âmbito nacional, mas também a nível europeu. De entre as perplexidades, destacamos o receio das autarquias não terem sustentabilidade financeira para acomodar as novas despesas, a ausência de recursos humanos e organizacionais para a execução das novas tarefas.

Os atores locais consideram que o processo enforma-se de falta de debate, de esclarecimento e de detalhe do processo por parte do Estado e que este não tem respondido às dúvidas levantadas por cada município, o que leva os responsáveis autárquicos a antever que se trata de um processo em que as medidas a tomar serão de âmbito nacional, não parecendo existir preocupação com as singularidades de cada município, mormente pelas questões levantadas por cada município de per si. Esta última apreensão traduz o receio de que a descentralização, ao invés de resolver os problemas educativos do local possa acarretar um agravamento das assimetrias locais. Lembramos que o relatório da OCDE, que se debruçou sobre os 20 anos de descentralização educativa na Suécia, faz referência a relatórios do PISA sobre os resultados académicos dos alunos suecos e que estabelece uma relação entre os resultados académicos e o processo de descentralização de competências educativas para o Poder Local, concluindo que este processo exacerba o contexto económico e social em que o aluno vive favorecendo o reforço das desigualdades.

Concluimos que os entraves dos inquiridos ao processo de transferência provêm, principalmente, das imprecisões e da falta de esclarecimento por parte do Estado em relação ao processo. Por conseguinte, ilustra-se o modo como uma medida emblemática no processo da descentralização pode enfrentar dificuldades na fase de implementação.

Referências

- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Revista Educação: Temas & Problemas*, 12 e 13, 13-25.
- Batista, S. (2015). *Descentralização educativa e autonomia das escolas: para uma análise da situação de Portugal numa perspetiva comparada*. Tese de Doutoramento. Escola de Sociologia e Políticas Públicas do Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/9492>
- Blanchenay, P., Burns, T & Köster, F. (2014). Shifting Responsibilities - 20 Years of Education Devolution in Sweden: A Governing Complex Education Systems Case Study, *Education, Working Papers*, OECD, 104. <https://dx.doi.org/10.1787/5jz2jg1rqrd7>
- Canelas, A., Rodrigues, I. & Gregório, M, (2018, novembro). Participação autárquica na gestão das ofertas de educação e formação (Relatório Técnico). *Estudos e Relatórios*. CNE
- Fernandes, A. (1995). Educação e Poder Local. *Actas do Seminário Educação, Comunidade e Poder Local* (pp. 45-63). Conselho Nacional de Educação. www.cnedu.pt › seminarios_e_coloquios › educacao-poder-local acedido em 13 fevereiro de 2020)
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 49, pp.2-30. file:///C:/Users/mjoao/Downloads/Vers_une_regulation_post-bureaucratique_des_system.pdf
- Palier, B., & Surel, Y. (2005). Les «trois I» et l'analyse de l'État en Action. *Revue Française de Science Politique*, 55, (1), 7-32.
- Pinhal, J. (2012). Os municípios portugueses e a educação – Treze anos de intervenções (1991-2003). Fundação Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

