

# VI ENCONTRO DE MESTRADOS E PÓS-GRADUAÇÕES

DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

PROGRAMA E LIVRO DE RESUMOS

26 NOVEMBRO DE 2022



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA

**CIED.**

# PROGRAMA

---

09h00 **Receção dos participantes**

---

09h30 **Abertura** | Anfiteatro

---

10h00 **Mesa redonda com Ex Alunos** | Anfiteatro

Moderador Carlos Luz

Sara Monteiro - Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB

Carla Pereira - Mestrado em Educação Artística

João Francisco Dionísio - Mestrado em Educação Social e Intervenção

Comunitária Joana Branco - Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

---

11h00 **Pausa**

---

11h30 **Comunicações paralelas**

---

13h00 **Pausa**

---

14h30 **Mesa redonda " Educação para a Paz em Tempos de Guerra"** | Anfiteatro

Moderador Alfredo Dias

Major-General João Vieira Borges - Presidente da Comissão Portuguesa de História Militar

Cristina Milagre - Observatório das Comunidades Ciganas, Alto Comissariado para as Migrações

Jorge Malheiros - CEG, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Ulisboa

Margarida Belchior - Center for Interdisciplinary Studies in Education and Development - CeIED, Universidade Lusófona

---

15h30 **Pausa**

---

16h00 **Comunicações paralelas**

---

17h45 **Encerramento** | Anfiteatro

---

Comunicações  
Paralelas  
Período da manhã  
11h30

Painel Comunicações 1	
Moderador António Almeida   sala 202	
Beatriz Costa e António Almeida	CONCEÇÕES ALTERNATIVAS SOBRE O SISTEMA DIGESTIVO EM ALUNOS DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: DA SUA IDENTIFICAÇÃO À SUA DESCONSTRUÇÃO
Catarina Mesquita Ladeira	Dissertação de Mestrado em Educação Ar3s4ca, Na Barriga da Baleia: o jogo como ferramenta para a educação
Ana Catarina França e Maria João Silva	EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE AMBIENTAL, EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID'19
Sofia Custódia e Ana Simões	"ONDE ESTÃO AS TUAS GALOCHAS?" – A IMPORTÂNCIA DA EXPLORAÇÃO DA NATUREZA EM HIGHSCOPE
Painel Comunicações 2	
Moderadora Ana Gama   sala 110	
Ana Gonçalves e Mariana Dias	O papel do diretor na mudança educativa: estudo de caso
João Francisco Dionísio, Maria João Hortas e Joana Campos	"JOVENS CONSTRUTORES DA CIDADE" – FUNJOVEM 20-30
Mário João da Palma e Cristina Barroso Cruz	FOLCLORE, FOLCLORIZAÇÃO E IDENTIDADE: ANÁLISE DO PAPEL DOS GRUPOS FOLCLÓRICOS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE JOVENS DE UM CENTRO URBANO E DE UM CENTRO RURAL
Painel Comunicações 3	
Moderador Luís Mendes   sala 208	
Daniela Paulo Arneiro e Maria João Hortas	A exploração de imagens para a construção do conhecimento histórico-geográfico: uma experiência numa turma de 2.º ciclo do ensino básico
Cláudia Rocha e Alfredo Dias	PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CEB: A CONSTRUÇÃO DE ITENS
Rita Coimbra, Miguel Falcão e Carolina Gonçalves	LEITURA EM VOZ ALTA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: CONCEÇÕES DOS ALUNOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
Paulina Antunes, Adriana Cardoso e Joana Souza	Recurso Educativo Digital «Leopoldino, o explorador
Painel Comunicações 4	
Moderadora Rita Friães   sala 308	
Mariana Flores e Clárisse Nunes	Utilização do Picture Exchange Communication System (PECS) em Crianças com multideficiência e problemas de cognição
Pedro Miguel de Almeida Marques e Catarina Tomás	BEBÉS E CRIANÇAS PEQUENAS: AS CONCEÇÕES DE CRIANÇAS E ADULTOS/AS
Rita Navega e Carlos Pires	A Gestão Por Valores e a Cultura Organizacional: o caso de uma IPSS

Comunicações  
Paralelas  
Período da tarde  
16h

Painel Comunicações 5	
Moderadora Margarida Rodrigues   sala 202	
Kelly Sanches e Ana Caseiro	DA PLANIFICAÇÃO À CONDUÇÃO DE DISCUSSÕES COLETIVAS NA AULA DE MATEMÁTICA: O PAPEL DO PROFESSOR
Andreia Santos e Margarida Rodrigues	A Aprendizagem da Matemática fora da sala de aula: Um estudo no 4.º ano
Leonor Mendes e Pedro Almeida	Representações matemáticas, suas funções e relações na resolução de problemas: um estudo com alunos do 2.º ano de escolaridade
Maria Inês de Oliveira Salgueiro, Rita Friães e Filipa Burgo	Materiais riscadores numa sala de jardim de infância
Painel Comunicações 6	
Moderador Miguel Falcão   sala 208	
Mafalda Nelhas e Natália Vieira	LABORATÓRIO DE TEATRO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR Descobertas Teatrais ao redor do Livro-Álbum
Carolina Ferreira e Miguel Falcão	As conceções dos alunos acerca de Expressão Dramática/Teatro no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Filipa Marcos e Miguel Falcão	A trajetória de Miguel Seabra, entre o artístico e o pedagógico: para um "Manual do Agora"
Ana Lúcia Neto e Luís Filipe Batista Mestre	TRABALHO POR PROJETOS NO 1.º CEB: PERCURSOS DE APRENDIZAGEM
Painel Comunicações 7	
Moderadora Adriana Cardoso   sala 308	
Patricia Chalana e Alfredo Dias	DESENVOLVER COMPETÊNCIAS DEMOCRÁTICAS NO 1.º CEB
Diana Silva e Maria João Hortas	A Literatura para a infância e o desenvolvimento de competências para uma cultura da democracia no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico
Ana Cascalheira e Alfredo Dias	AS LENDAS COMO RECURSO DIDÁTICO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS NO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO
Marta Dias e Isabel Correia	AS HISTÓRIAS PARA A INFÂNCIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A COMPREENSÃO DA DIVERSIDADE DAS CRIANÇAS



**PAINEL DE COMUNICAÇÕES 1**

# Conceções Alternativas sobre o sistema digestivo em alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico: da sua identificação à sua desconstrução

**Beatriz Costa**

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa

beatriz.polido@hotmail.com

**António Almeida**

Instituto Politécnico de Lisboa / CICS.NOVA, Universidade Nova de Lisboa

almeida@eselx.ipl.pt

## Resumo

O presente estudo teve como finalidade identificar e desconstruir algumas Conceções Alternativas (CA) que os alunos possuíam sobre o sistema digestivo humano. Para tal, foram delineadas as seguintes questões de investigação: (i) quais as CA que alunos de 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) apresentam acerca do sistema digestivo humano, antes da abordagem formal deste tema; (ii) qual a importância da utilização da metodologia de Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP) e das atividades de teor experimental na desconstrução de CA sobre o sistema digestivo humano; e (iii) quais as CA dos alunos desconstruídas após a lecionação dos conteúdos sobre o sistema digestivo humano.

O ser humano tem a capacidade de desenvolver modelos explicativos que facilitam a compreensão do mundo, fazendo interpretações sobre diversos fenómenos a partir das suas experiências prévias. Frequentemente, estas interpretações estão cientificamente incorretas, sendo designadas de CA constituindo-se como uma barreira no processo de aprendizagem dos alunos (Allen, 2014; Bonito & Almeida, 2016; Más et al., 2004).

Por isso, as CA dos discentes devem ser identificadas e desconstruídas, tendo o professor um papel fulcral nestes processos. Para tal, é crucial que se considerem algumas das características das CA: estão associadas a diferentes áreas científicas; são resistentes à mudança, especialmente quando métodos tradicionais de ensino são privilegiados; estão enraizadas nas ideias dos alunos; e são dotadas de coerência interna (Allen, 2014; Más et al., 2004; Tekkaya, 2002). No que diz respeito à identificação das CA, vários autores propõem estratégias diversas, como: (i) solicitar esquemas, desenhos e mapas conceituais; (ii) pedir justificações sobre o que realizaram; (iii) interpretar situações que confrontem fenómenos do quotidiano; (iv) refletir e discutir ideias; (v) desenvolver atividades práticas; (vi) realizar *quizzes* e *minitests* sobre o tema; (vii) responder a questionários e/ou problemas; e (viii) desempenhar atividades de *roleplaying* (Bonito & Almeida, 2016; Carrascosa, 2005; Santos, 1991; Tekkaya, 2002).

Para a desconstrução das ideias erróneas dos estudantes, a prática docente deve privilegiar um processo de ensino-aprendizagem centrado nos alunos, visto que este permite que os alunos exponham os seus pensamentos e ideias, possibilitando a identificação das suas CA (Bonito & Almeida, 2016). Allen (2014) acrescenta também que se deve considerar a aquisição de novos conhecimentos partindo das ideias prévias dos discentes. Numa perspetiva construtivista do processo de ensino-aprendizagem das ciências, este tipo de ensino estimula os alunos a apresentar, questionar e testar as suas teorias (Menino & Correia, 2001). Convém mencionar que as CA podem voltar a manifestar-se após a leção e podem também coexistir com a ideia cientificamente correta apreendida (Allen, 2014).

Em termos metodológicas, a ABRP tem sido referenciada como potenciadora da desconstrução das CA. Pinto et al. (2015) afirmam que esta é uma metodologia de ensino ativa que se foca em problemas do quotidiano, despertando a curiosidade e o questionamento dos alunos. Como a solução a um problema inicial colocado é encontrada autonomamente pelos discentes, promove-se a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, assim como das suas competências sociais. Na ABRP, o professor passa a ser um tutor facilitador das aprendizagens dos discentes, promovendo um ambiente de aprendizagem em grupo e monitorizando e avaliando os alunos ao longo do processo de aprendizagem. O professor deve ainda ter a responsabilidade de identificar e ajudar a desconstruir as CA dos alunos, quando estes estão perante uma resolução incorreta do problema apresentado (Vasconcelos & Almeida, 2012).

No que se refere à implementação de atividades experimentais, estas possibilitam que os alunos adquiram conhecimentos, bem como um conjunto de capacidades mentais e psicomotoras essenciais para a sua vida. Permitem ainda que os discentes construam o conhecimento científico partindo da previsão, observação, comparação e reflexão feitas com o intuito de alcançar conhecimentos conceptuais mais complexos (LaCueva, 2000). Assim, pode afirmar-se que as atividades experimentais potenciam: (i) a motivação; (ii) a aprendizagem de conhecimentos conceptuais e de competências laboratoriais; (iii) a aprendizagem da metodologia científica; e (iv) o desenvolvimento de atitudes científicas – rigor, persistência e pensamento crítico (Hodson, 1994).

Considerando a problemática da investigação, o presente estudo iniciou-se com a identificação de algumas das CA presentes na literatura sobre o sistema digestivo humano. Segundo Tekkaya (2002), Soyibo (2008), Istikomayanti e Mitasari (2017), Carvalho et al. (2007), Allen (2014) e Çuçin et al. (2020), as CA mais recorrentes sobre este sistema são as seguintes: (1) as vilosidades são o local de fixação dos nutrientes; (2) a digestão química e mecânica só ocorre, simultaneamente, se a quantidade de alimento for significativa; (3) a cor das fezes deve-se à cor da comida; (4) a azia ocorre quando o estômago está ferido; (5) o estômago é um órgão sem ligação à boca e sem orifício de entrada nem saída; (6) o estômago está localizado na zona do umbigo; (7) o sistema digestivo é constituído por dois tubos distintos, um para as fezes e um outro para a urina; (8) a única razão pela qual se come é para se obter energia; e (9) o estômago é o único órgão responsável pela digestão.

O presente estudo realizou-se numa instituição de carácter público, localizada no distrito de Setúbal. A sua consecução envolveu a participação de trinta e cinco alunos, distribuídos por duas turmas mistas de 5.º e 6.º ano de escolaridade (grupo experimental e grupo de controlo). Tendo em conta as características do estudo este teve, quanto ao método, uma natureza quantitativa, com recurso a estatística descritiva e inferencial.

Os dados foram assim recolhidos através da administração de um inquérito por questionário em dois momentos (pré-teste e pós-teste e cotado como um teste para 100%), entre os quais foi abordado o tema do sistema digestivo humano. O questionário contemplou várias questões de escolha múltipla e abertas que visaram identificar algumas das CA mais comuns acerca deste sistema do corpo humano, designadamente: (i) a única razão pela qual se come é para se obter energia; (ii) o sistema digestivo é constituído por dois tubos distintos, um para as fezes e um outro para a urina; (iii) o estômago está localizado na zona do umbigo; e (iv) o estômago é o único órgão responsável pela digestão.

O questionário foi validado por dois peritos de Didática das Ciências Naturais e pilotado numa outra turma com alunos da mesma faixa etária dos participantes no estudo, para verificação da sua consistência e de eventuais dificuldades de compreensão das questões. Associado à lecionação do sistema digestivo, no grupo experimental delineou-se um plano de intervenção centrado na implementação de atividades ABRP e experimentais, idealizadas para tentar desconstruir as CA entretanto identificadas no pré-teste. O grupo de controlo foi sujeito à modalidade de prática de trabalho de projeto dominante na instituição.

Após a recolha e análise dos dados obtidos, constatou-se que, no pré-teste, as médias obtidas pelas duas turmas foram baixas, pois somente um aluno por grupo obteve um resultado superior a 50%. Assim, os estudantes dos dois grupos eram detentores de escassos conhecimentos acerca do sistema digestivo e possuíam as CA já mencionadas anteriormente, nomeadamente: (i) a única razão pela qual se come é para se obter energia; (ii) o sistema digestivo é constituído por dois tubos distintos, um para as fezes e um outro para a urina; (iii) o estômago está localizado na zona do umbigo; e (iv) o estômago é o único órgão responsável pela digestão. No pós-teste, ambas as turmas melhoraram os resultados obtidos, passando a média da turma experimental de 30,2% para 60,8% e da turma de controlo de 25,9% para 49,8%.

Ambos os grupos foram comparados estatisticamente em cada momento através do teste de U de Mann-Whitney para o nível de significância de  $p > 0,05$  e constatou-se que os resultados entre as duas turmas não se diferenciaram de forma estatisticamente significativa antes e após a abordagem do sistema digestivo humano de forma diferenciada. Aplicou-se ainda o teste de Wilcoxon, para verificar se a melhoria de cada turma entre o pré-teste e o pós-teste era estatisticamente significativa, o que se verificou no grupo experimental -  $p < 0,001$  e no grupo de controlo -  $p = 0,001$ . Assim, concluiu-se que os conteúdos sobre o sistema digestivo foram adquiridos pelos participantes e que a desconstrução das CA referidas foi conseguida com sucesso, na maioria dos alunos das duas turmas.

A erradicação das CA parece assim atribuir-se à aprendizagem formal dos conteúdos sobre o sistema digestivo através da utilização de metodologias de ensino ativas. Todavia, importa referir que, embora as metodologias usadas no grupo experimental – ABRP, atividades experimentais – se tenham revelado eficazes na desconstrução das CA, não foram suficientemente diferenciadoras da dinâmica de trabalho de projeto vivenciada pelo grupo de controlo, dado que esta turma melhorou igualmente o seu desempenho. Atribui-se este menor sucesso ao facto de as práticas a que foram submetidas as turmas não se terem diferenciado substancialmente, uma vez que a escola segue um modelo com características semelhantes à ABRP centrado no trabalho autónomo, na resolução de problemas e apresentações em grande grupo. Ainda assim, a melhoria na média do grupo experimental, entre o pré-teste e o pós-teste, foi mais expressiva. Porém, como mencionado previamente, as CA podem voltar a manifestar-se após a lecionação e podem também coexistir com a ideia cientificamente correta apreendida (Allen, 2014). Deste modo, seria importante no futuro, voltar a inquirir os estudantes envolvidos no estudo para verificar uma eventual persistência na mudança de ideias verificada após a lecionação do tema em discussão.

Palavras-chave: Conceções Alternativas; Sistema Digestivo Humano; 2.º Ciclo do Ensino Básico; Aprendizagem Centrada no Aluno; Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas.

#### Referências Bibliográficas:

Allen, M. (2014). *Misconceptions in primary science*. (2.ª ed.). New York: Open University Press.

Bonito, T., & Almeida, A. (2016). The role of ICT to change misconceptions of some astronomy concepts in children of primary school. In O. Finlayson & R. Pinto (Eds.), *Learning Science: Conceptual understanding Proceedings of the ESERA 2015 conference – Strand 1* (pp. 49-57).

- Carrascosa, J. (2005). El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (parte I). Análisis sobre las causas que la originan y/o mantienen. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(2), 183-208.
- Carvalho, G. S., Silva, R., & Clément, P. (2007). Historical analysis of Portuguese primary school textbooks (1920-2005) on the topic of digestion. *International Journal of Science Education*, 29(2), 173-193.
- Çuçin, A., Özgür, S., & Cabbar, B. G. (2020). Comparison of misconceptions about human digestive system of Turkish, Albanian and Bosnian 12th grade high school students. *World Journal of Education*, 10(3), 148-159.
- Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las ciencias*, 12(3), 299-313.
- Istikomayanti, Y., & Mitasari, Z. (2017). Student's misconception of digestive system materials in MTs eight grade of Malang city and the role of teacher's pedagogic competency in MTs. *Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia*, 3(2), 103-113.
- LaCueva, A. (2000). *Ciência y tecnología en la escuela*. Madrid: Editorial Popular.
- Más, F. C., Matarredona, J. S., & Alís, J. C. (2004). Las ideas alternativas sobre conceptos científicos: tres décadas de investigación. Resultados y perspectivas. *Alambique*, (38), 64-78.
- Menino, H. L., & Correia, S. O. (2001). Concepções alternativas: Ideias das crianças acerca do sistema reprodutor humano e reprodução. *Educação & Comunicação*, 2(6), 97-117.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Lisboa: Areal Editores.
- Pinto, R., Torres, J., Moutinho, S., & Almeida, A. (2015). Promover o questionamento junto de alunos de ciências do ensino básico. *Interações*, 11(39), 667-679.
- Santos, M. (1991). *Mudança conceptual na sala de aula: Um desafio pedagógico epistemologicamente fundamentado*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Soyibo, K. (2008). A review of some sources of students' misconceptions in biology. *Asia Pacific Journal of Education*, 15(2), 1-11.
- Tekkaya, C. (2002). Misconceptions as barrier to understand biology. *hacettepe universitesi egitim fakultesi dergisi-hacettepe university journal of education*, 259-266.
- 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.

# Na Barriga da Baleia: o jogo como ferramenta para a educação

**Catarina Mesquita Ladeira**

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa

catmesky@gmail.com

## Resumo

Os benefícios do uso do lúdico e do jogo como ferramenta para a educação não são novos. Numa linha temporal de estudo que vai desde a Antiguidade, com Platão, até aos tempos de hoje, permanece a discussão entre educadores e encarregados de educação sobre as suas vantagens, havendo ainda alguma resistência em integrar os jogos como meio de estudo dentro das salas de aula.

Sensíveis a este tema e entendendo a importância da educação para a cidadania na infância, a presente investigação procura fomentar a empatia, desenvolvendo o trabalho em equipa dentro da sala de aula, recorrendo para isso à concepção do jogo de tabuleiro Na Barriga da Baleia.

Usando como base de criação para este jogo a etapa Barriga da Baleia do monomito de Joseph Campbell, na qual o herói mitológico se encontra perante o desconhecido e receoso por avançar na sua jornada, e usando uma metodologia de investigação-ação, desafiamos alunos de uma turma do 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico a entrar neste caminho heróico onde, perante o desconhecido, puderam redescobrir-se e terminar com uma nova consciência sobre si e sobre os outros.

Conscientes da pressão psicológica que muitas vezes as crianças vivem no meio escolar onde o *bullying* frequentemente existe, foi nossa intenção desenvolver personagens que fossem contra o estereótipo do herói comum, com o intuito de fomentar uma mudança de mentalidades sobre essa figura, aspirando com isso dissolver alguns complexos e preconceitos sobre o “ser diferente”, primeiro no universo do jogo e depois no plano real.

Assim, perante o desconhecido e na pele de heróis incomuns, os alunos embarcaram numa jornada de auto-descoberta, onde o objetivo principal não era o de derrotar inimigos, mas antes o de aprender a aceitar as suas diferenças.

### **Objectivo geral e objectivos específicos**

A presente investigação teve como objetivo geral incentivar a empatia entre pares através do jogo Na Barriga da Baleia.

Como objetivos específicos esta investigação pretendeu: Investigar o conceito e papel do jogo na sociedade; Analisar o potencial do ato de jogar na educação; Distinguir os vários níveis evolutivos do Herói Mitológico (Monomito); Refletir sobre os benefícios do jogo coletivo para o *bullying*; Estabelecer uma ligação entre a cultura de entretenimento e o universo infanto-juvenil; Realizar um inquérito online a crianças com idades entre os 7 e os 10 anos; Desenvolver um protótipo de jogo de tabuleiro; Testar o protótipo de jogo de tabuleiro; Avaliar o potencial do jogo criado como ferramenta para a educação.

### **Metodologia**

Na primeira parte desta dissertação, correspondente ao enquadramento teórico, iniciámos o estudo usando o método Qualitativo de base bibliográfica e documental sobre o tema do jogo, da educação, do lúdico, da narrativa em jogos e da psicologia infantil com os seus complexos ligados ao *bullying*. Toda esta análise qualitativa estende-se até ao Capítulo 5. Estudos de caso na cultura de entretenimento infanto-juvenil.

Na Parte II. Trabalho de Projeto que se inicia no Capítulo 6. Gerando a Barriga da Baleia, capítulo este correspondente ao desenvolvimento do jogo de tabuleiro, recorremos a um processo cartográfico de levantamento de diversos documentos e de várias referências artísticas relevantes para este estudo.

Com respeito à criação do protótipo do jogo Na Barriga da Baleia, utilizámos a metodologia do Design Thinking do autor Tim Brown por ser um método dividido em etapas que facilita o desenvolvimento de jogos. Começámos por empatizar pelo tema do *bullying* e da discriminação no meio escolar infantil, uma vez que, só sentindo um interesse por esta temática poderíamos conceber um jogo de tabuleiro deste tipo. Depois passámos à fase de definição, pensando numa estratégia de mecânica, recorrendo ao sketch de possíveis modelos de tabuleiro, explorando vários conceitos para as personagens e pensando no design das cartas em si. Após terminada esta etapa, seguimos para a ideação do jogo. Após termos uma ideia concreta sobre as cartas do jogo, do tabuleiro e da mecânica, passámos para o desenvolvimento de um protótipo de toda a ideia do Na Barriga da Baleia, terminando com uma ronda de teste numa turma do 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, aspirando assim, implementar o jogo de tabuleiro a uma escala maior. No Capítulo 7. Emergindo da Barriga da Baleia, ainda que tenhamos optado por recorrer a inquéritos habitualmente de carácter quantitativo, tratou-se de um momento qualitativo no qual foi importante extrair informações descritivas. Numa segunda fase, neste mesmo capítulo, utilizámos a metodologia Investigação-Ação para a testagem do jogo junto de uma turma de

4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Por último, recorreremos à metodologia da entrevista, optando por entrevistas semi-estruturadas onde se combinam perguntas abertas com perguntas fechadas.

### **Conclusão**

Muito do sistema educacional está focado no mundo externo, mas todas as crianças têm os seus próprios talentos e habilidades, senso de possibilidades, biografias, ansiedades, esperanças e aspirações. O jogo de tabuleiro Na Barriga da Baleia vem facilitar esta ligação ao mundo interno, encurtando noções de diferença entre alunos e fomentando a empatia entre pares.

Ao desenvolvermos o jogo Na Barriga da Baleia surgiu a questão de como iriam as crianças entender estes temas de caráter mais sensível, podendo ficar o jogo comprometido se não entendessem, ou ainda, se não conseguíssemos chegar a elas da forma pretendida. Durante o desenrolar da atividade eram as próprias crianças que acabavam, muitas vezes, por fazer pequenas chamadas de atenção para realçar acontecimentos do jogo que, analisando posteriormente, compreendemos que lhes eram familiares, podendo algumas das problemáticas das criaturas serem as mesmas que as das crianças, uma vez que a empatia foi sempre o principal objetivo a desenvolver Na Barriga da Baleia.

Estamos conscientes das dificuldades que muitas turmas sentem devido à existência de alunos com vários tipos de carências socioeconómicas, físicas ou psicológicas e, sabemos também o impacto que todas estas lacunas podem ter no desenvolvimento do indivíduo. Só partindo dessa noção pode o adulto, dinamizador de aprendizagem, ter consciência da individualidade coletiva que tem na sala de aula e melhor trabalhar nesse sentido. Acreditamos assim ser possível valorizar cada aluno, enaltecendo as suas qualidades e modificando noções sobre as suas fraquezas, criando assim uma nova noção sobre si próprio e depois sobre os outros. É nossa intenção com o Na Barriga da Baleia, mudar mentalidades ao invés de mudar aspectos físicos somente para encaixar num padrão.

A implementação do jogo demonstrou que este pode ser uma ferramenta extremamente válida para a educação. Contudo, também estamos conscientes de que o sucesso deste jogo dependerá, e muito, do facilitador do mesmo, ou seja, do mediador *storyteller* do Na Barriga da Baleia. Lançamos o desafio aos professores que se cruzem com este jogo de tabuleiro, para que embarquem na jornada que aqui propomos, pois pretendemos que este jogo seja um instrumento de aprendizagem tanto para alunos, como para os professores.

Concluimos, deixando o nosso desejo de que, com esta dissertação, possamos contribuir para futuras investigações no âmbito da educação e do game design, inspirando o desenvolvimento de outros jogos com temas de igual importância e com um real impacto, desejando que funcionem como reforço ao ensino escolar.

Também é nossa intenção que o jogo de tabuleiro Na Barriga da Baleia consiga gerar novas mentalidades junto dos mais novos, dotando crianças mais fragilizadas de novas capacidades, mostrando que a linha que separa uma criatura de um herói pode ser ténue e que, aprendendo a aceitar esta ideia, poderá possibilitar o desenvolvimento de novos heróis.

**Palavras-chave:**

Jogo; Educação; *Bullying*; Empatia; Artes Visuais.



**Fig.1-** Fotografia de um momento de jogo *Na Barriga da Baleia*. Foto da Catarina Mesquita.

# Educação para a saúde ambiental, em tempos de pandemia COVID'19

**Ana Catarina França**

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

[ana.catarina.sgf@gmail.com](mailto:ana.catarina.sgf@gmail.com)

**Maria João Silva**

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

[mjsilva@eselx.ipl.pt](mailto:mjsilva@eselx.ipl.pt)

## Resumo

O presente trabalho remete para o estudo empírico denominado “Educação Ambiental: implementação de práticas pedagógicas nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), em tempos de pandemia COVID-19”, no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Em Portugal, a Educação Ambiental tornou-se formal em meados dos anos oitenta ao integrar os currículos escolares, por influência europeia. A Educação Ambiental é atualmente um dos domínios da Educação para a Cidadania, caracterizando-se por ser transversal, com o intuito de promover conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos, assim como de desenvolver competências, que permitam responder aos desafios que vivemos na atualidade. Simultaneamente, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) favorece a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos, no quadro do sistema educativo e dos documentos curriculares em vigor (Monteiro et al., 2017).

No Educação para a Cidadania, a Educação Ambiental visa contribuir para que todos os cidadãos obtenham conhecimentos e desenvolvam as competências necessárias para o exercício de uma cidadania responsável (Monteiro et al., 2017), manifestando-se numa atitude de participação e empenho na resolução dos problemas ambientais, que ameaçam a qualidade e conservação da vida de todos os seres vivos (Almeida, 2007).

De acordo com o anexo da ENEC (Monteiro et al., 2017), o sucesso da Educação Ambiental assenta na alteração de paradigma na relação das atividades humanas com os recursos disponíveis, na promoção da informação e do conhecimento dos cidadãos sobre o território onde vivem, sobre as suas capacidades, vulnerabilidades e resiliências.

A Educação Ambiental está também presente no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico, nas áreas do saber Estudo do Meio e Ciências Naturais, tendo, à data em que este estudo foi desenvolvido, como documentos orientadores as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018a; Ministério da Educação, 2018b), o documento Organização Curricular e Programas (Ministério da Educação, 1991a), e o Programa de Ciências da Natureza

(Ministério da Educação, 1991b), e como base comum de referência as áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017).

Como refere Lucas (1972), existem três orientações dos programas educacionais de educação ambiental: sobre o ambiente, no ambiente e para o ambiente. O ensino sobre o ambiente distingue-se por consistir na criação de programas educacionais para fornecer informação relativa ao ambiente, enquanto o ensino no ambiente se refere à aprendizagem realizada no local, e o ensino para o ambiente se rege pela criação de programas educacionais centrados na ação para a preservação ou o melhoramento do ambiente para um determinado propósito (Lucas, 1972). Contudo, é relevante mencionar que o autor defende que o rótulo de Educação Ambiental não se limita à abordagem obrigatória destas três categorias, sendo possível a abordagem de pelo menos uma.

No ano letivo 2020/2021, Portugal vivia numa situação pandémica, devido à COVID 19, doença cujo nome foi atribuído pela Organização Mundial da Saúde e que é provocada pelo novo coronavírus SARS-COV-2. Como tal, a Direção Geral da Educação, devido ao período de confinamento e de modo que todos tivessem acesso à educação, criou uma modalidade de ensino alternativo, o ensino remoto de emergência, publicada na Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, com base na modalidade de ensino a distância, já anteriormente previsto na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, para os todos os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola. Tornou-se, assim, ainda mais desafiante desenvolver Educação Ambiental, em período de confinamento e nesta modalidade de ensino remoto de emergência, em que os alunos tinham pouco contacto com o meio envolvente.

Neste estudo pretendeu-se, particularmente, identificar os desafios do desenvolvimento da Educação Ambiental em tempos de pandemia, nomeadamente no que se refere ao contacto com o meio; explorar os benefícios e identificar as limitações dos recursos tecnológicos para a sensibilização e promoção do contacto com o ambiente; explorar potencialidades da Educação no Ambiente, melhorando as práticas de higiene do sistema respiratório e circulatório; e trabalhar a poluição sonora no contexto da saúde ambiental.

De modo a contribuir para que os objetivos estabelecidos fossem atingidos, foram realizados dois estudos de caso em dois contextos distintos - o primeiro, na prática interventiva no 2.º CEB, numa turma do 6.º ano de escolaridade em regime de ensino a distância, através da plataforma TEAMS; e o segundo, que corresponde a idêntica prática, mas no 1.º CEB, numa turma do 1.º ano, em regime presencial.

O primeiro estudo de caso está integrado na área curricular Ciências Naturais, na temática “processos vitais comuns aos seres vivos”, e os alunos foram convidados a realizar uma atividade em momento de aula assíncrono – “Sentindo o Ambiente à Janela”, que consistia na exploração do ambiente, com uso dos sentidos da visão, audição e olfato, através de uma das janelas da sua casa, e no registo do que tinham observado. A vista da janela eleita tinha de ser fotografada. No final desta atividade os alunos tiveram de refletir sobre a influência do ambiente que envolvia as suas casas no ar que respiram.

Esta atividade foi disponibilizada na plataforma TEAMS e os alunos registaram as suas respostas no Bloco de Notas Escolares digitais, permitindo um acesso rápido, da parte deles e igualmente da docente, ao trabalho desenvolvido.

Mais tarde, em momento de aula síncrona, a docente projetou as respostas das crianças, previamente tratadas para que não fossem identificadas, mas permitindo uma análise global às respostas da turma. De seguida, os alunos foram confrontados, em grande grupo, com diversas questões de modo a refletirem sobre o ambiente e de que forma os fatores do mesmo influenciam o ar que entra nas suas casas, através das suas janelas. Esta reflexão foi conduzida com as fotografias do que se podia observar através da janela de cada aluno

(anonimamente) para um questionamento sobre as diferenças entre viver numa área urbana e numa área com mais zonas verdes.

É ainda relevante mencionar que foi construído e aplicado um questionário antes e depois da intervenção. Este questionário permitiu compreender que a maioria dos alunos já considerava previamente que existem fatores ambientais que diminuem a qualidade do ar que respiramos, mencionando os poluentes atmosféricos. No que se refere ao ar interior, que circula dentro das nossas casas, a maioria dos alunos considerou que o ar que circula dentro das suas casas é poluído. Também revelaram conhecer as regras de higiene que contribuem para a saúde do sistema respiratório e cardiovascular; e ainda uma melhoria na compreensão do conceito de fontes de poluição, indicando zonas desenvolvidas industrialmente e zonas com grandes movimentações de transportes próprios e públicos.

Foi possível concluir que os alunos conseguiram identificar as fontes de poluentes do ar exterior e interior, que influenciam a nossa saúde e bem-estar, bem como problemas de saúde relacionados com os sistemas respiratório e cardiovascular, considerando o nosso corpo como um todo que não trabalha de forma isolada.

O segundo estudo de caso esteve integrado no Trabalho de Aprendizagem por Projeto, segundo o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM), pelo qual a turma se regia. A abordagem da poluição sonora surgiu perante um registo no Diário de Turma que mencionava “o barulho que existia no refeitório”. No momento do Conselho de Cooperação Educativa, foi discutido o facto de existirem momentos, não só no refeitório, em que o nível do som era elevado e que incomodava, referindo até que causava dores de cabeça e de ouvidos.

Nesse sentido, foi proposta a utilização de sensores eletrónicos que permitissem medir o nível sonoro em determinados locais previamente acordados, permitindo identificar os espaços com valores mais altos e mais problemáticos. De seguida os dados foram analisados, utilizando uma escala de som.

No momento da sistematização, os alunos concluíram que o número de pessoas em atividade fazia variar o nível sonoro – quanto mais alunos, mais alto era esse valor, e quanto menos alunos mais baixo era o valor. Também concluíram que o nível sonoro varia consoante o espaço e a atividade que está a acontecer em cada momento.

Para que alguns valores diminuíssem e não se colocasse a saúde auditiva em risco, em momento de Conselho de Cooperação Educativa foi compreendido que este não seria apenas um problema da turma, mas era um problema escolar, pois envolvia também a mudança por parte de outros alunos de outras turmas e, nesse sentido, foi decidido que os alunos iriam criar cartazes para apresentar os dados recolhidos e tratados às outras turmas para os sensibilizar a uma mudança de comportamento. E para verificar se essa mudança tinha sido atingida, foi decidido que era necessário voltar a medir o nível sonoro, nos mesmos espaços, mais uma vez, antes do presente ano letivo terminar. Neste sentido, concluiu-se que é necessário mobilizar conhecimento para sensibilizar igualmente quem nos rodeia e para que a mudança de atitudes e comportamentos possa acontecer.

Em suma, estes dois casos de estudo contribuíram para que conseguisse desenvolver Educação Ambiental, numa perspetiva de saúde ambiental, em tempos de pandemia em que o contacto com o meio é mais reduzido, mas não deixa de ser exequível. O uso dos recursos tecnológicos teve uma grande importância neste estudo pelo facto de contribuir para ultrapassar essa falta de contacto direto com o meio exterior envolvente.

De acordo com Pedroso (2018), ao desenvolver Educação Ambiental pretende-se que os alunos aprendam a utilizar o conhecimento para interpretar e avaliar a realidade envolvente, para formular e debater argumentos, para sustentar posições. Nesse sentido é defendido que todas estas competências são fundamentais para a

participação ativa na tomada de decisões fundamentais, numa sociedade democrática, face aos efeitos das atividades humanas sobre o ambiente.

Palavras-chave: Ambiente, Saúde, Pandemia, Educação Ambiental.

### Referências bibliográficas

Almeida, A. (2007). Que papel para as Ciências da Natureza em Educação Ambiental? Discussão de ideias a partir de resultados de uma investigação. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 6(3), 522-537.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.

Guerra, J., Schmidt, L., Gil Nave, J. (2008, 25-28 de junho). *Educação Ambiental em Portugal: Fomentando uma Cidadania Responsável* [Comunicação oral]. VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais: Saberes e Práticas Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Lucas, A. (1972). Environment and environmental education: Conceptual issues and curriculum implications. [Dissertação de Doutoramento]. Universidade Estadual de Ohio.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, & R., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.

Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais: articulação com o perfil dos alunos. Estudo do Meio – 1.º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf)

Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais: articulação com o perfil dos alunos. Ciências Naturais – 6.º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/6\\_ciencias\\_naturais.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_ciencias_naturais.pdf)

Ministério da Educação. (1991a). *Organização Curricular e Programas, Estudo do Meio*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1991b). *Programa Ciências da Natureza Plano da Organização, do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_cn\\_programa\\_cn\\_2c\\_i\\_0.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_cn_programa_cn_2c_i_0.pdf)

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M.J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L.M., Araújo, H., Santos, A., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. XXI Governo Institucional.

Pedroso, J. V. (Coord.) (2018). Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Direção Geral de Educação.

Portaria n.º 359/2019. *Diário da República*. 1.ª série – N.º 193.

## **“Onde estão as tuas galochas?” – A importância da exploração da natureza em *HighScope***

**Sofia Custódia**

Instituto Politécnico de Lisboa/Escola Superior de Educação

[sofiamrcustodia@gmail.com](mailto:sofiamrcustodia@gmail.com)

**Ana Simões**

Instituto Politécnico de Lisboa/Escola Superior de Educação

[anasimoes@eselx.ipl.pt](mailto:anasimoes@eselx.ipl.pt)

### **Resumo**

O presente estudo decorre do relatório elaborado no âmbito da unidade curricular “Prática Profissional Supervisionada II (PPSII)”, pertencente ao 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Tem como principal objetivo apresentar uma investigação realizada a partir da prática pedagógica que teve lugar entre novembro de 2021 e março de 2022 num contexto de Jardim de Infância que se rege pelo modelo curricular *HighScope*, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. Este modelo baseia-se na aprendizagem ativa, isto é, a criança aprende e desenvolve as suas competências através da sua ação intencional com o mundo que a rodeia. No início da PPSII, numa manhã de chuva, na chegada à organização socioeducativa, as crianças encontravam-se a trocar os seus sapatos por galochas e os seus casacos por impermeáveis. Uma das crianças olhou para a estagiária (*Sofia*) e, *surpreendida*, questionou: “*Onde estão as tuas galochas?*”, afirmando que estava a chover. Tendo em consideração as reflexões realizadas com a equipa educativa e as observações realizadas ao grupo de crianças, surgiu o tema para a investigação realizada: “***Onde estão as tuas galochas?* – a importância da exploração da natureza em *HighScope***”. Foram definidos os seguintes objetivos: (i) compreender o impacto da natureza na importância do tempo passado no exterior; (ii) analisar as potencialidades do contacto com a natureza para a criança; (iii) perceber as diferenças entre exploração do exterior e contacto com a natureza; (iv) verificar as diferenças na exploração da natureza feita pelas diversas valências de pré-escolar; (v) caracterizar as conceções dos/as educadores/as de infância sobre a importância da exploração da natureza, segundo o modelo *HighScope* e v) compreender se a pandemia teve impacto no tempo passado no exterior.

**Revisão da literatura: uma reflexão em torno da importância do tempo passado no exterior, da relação entre o modelo curricular *HighScope* e a natureza e do impacto da pandemia da COVID-19 na exploração do espaço exterior**

Coelho et. al. (2015), Hanscom (2018), Neto (2020) e Cruz (2022) defendem que o pouco tempo passado no exterior tem um impacto direto e consequências a longo prazo no desenvolvimento da criança. O tempo de exterior é fulcral porque “a brincadeira ao ar livre é um género de brincadeira que promove um desenvolvimento saudável do ponto de vista sensorial e motor nas crianças” (Hanscom, 2018, p.15). Contudo,

não é dada a devida importância quando este tempo é reduzido ou quase nulo na vida das nossas crianças e esta redução pode estar na causa de problemas sociais, emocionais e motores. Segundo Hanscom (2018), existem inúmeros problemas que podem surgir da falta de contacto com o exterior, desde problemas de sociabilidade com os outros, a controlo de emoções, a problemas de concentração, a dificuldades motoras, a problemas respiratórios e de visão. São problemas que, na maioria das vezes, surgem pela falta de tempo passado ao ar livre, isto porque “na natureza, as crianças aprendem a correr riscos, a ultrapassar medos, a fazer novos amigos, a regular emoções e a criar mundo imaginários” (Hanscom, 2018, p. 15). No que se refere à relação entre o modelo curricular *HighScope* e a natureza, Epstein e Hohmann (2019) defendem que “o tempo de exterior permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (p. 376). O currículo do pré-escolar *HighScope* começa por referir que “no tempo de exterior de um programa HighScope, as crianças desenvolvem actividades lúdicas fisicamente activas, com apoio de adultos atentos e divertidos” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 374), frisando a importância do papel da criança e do papel de adulto nesta exploração. Sobre o impacto da pandemia na exploração do exterior, segundo Neto (2020), o confinamento vivido neste tempo atípico traz-nos “sedentarismo e inatividade física” (p.26), até porque vivemos, atualmente, “um período de transição, no caminho entre (...) regressar à Natureza, viver mais devagar e aprender a ter mais noção do corpo” (Neto, 2020, p.20).

### **Metodologia**

A investigação realizada, de natureza qualitativa, apoiou-se no método do estudo de caso. Partindo das observações do grupo de crianças com o qual foi realizada a PPSII, surgiu a necessidade de compreender o impacto que o contacto com a natureza e a sua exploração tem no desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças. Para realizar o presente estudo, foi essencial este ser “observado e analisado na sua complexidade, de forma contextualizada e dinâmica, recorrendo a múltiplas fontes e múltiplas técnicas de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade” (Amado, 2014, p.125). Neste sentido, foi considerada a escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados a mobilizar. A partir da observação direta do grupo de crianças, foram utilizados dois tipos de instrumentos: os registos escritos e os registos audiovisuais. Os registos escritos formaram-se através das notas de campo pormenorizadas sobre vários momentos do período da prática, bem como das reflexões que emergiram dessas anotações; os registos audiovisuais centraram-se nas fotografias e gravações de áudio que serviram de base para alguns dos registos elaborados no portefólio da PPS II. Para complementar a informação retirada das observações realizadas, foram realizadas entrevistas a três educadoras da organização socioeducativa, uma de cada valência presente na mesma – berçário, creche e jardim de infância – a partir de um guião de entrevista elaborado para o efeito. Devido a alguns constrangimentos institucionais, as entrevistas foram realizadas *online* e, posteriormente, analisadas através de uma análise de conteúdo. De forma a complementar a investigação e tendo em conta que existe uma ligação entre vários intervenientes, é fundamental que exista uma relação ética e moral com os mesmos. Neste âmbito, a presente investigação foi sustentada em princípios éticos, com base na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2012) e nos pressupostos de Tomás (2011). Durante a intervenção, foi respeitado cada elemento interventivo, bem como os princípios de cada um deles.

### **Principais Resultados e Conclusões**

Ao optar-se por categorizar as notas de campo elaboradas, nomeadamente no que se refere ao envolvimento na exploração da natureza por parte das crianças, constatou-se que, “assim que chegámos ao espaço exterior, as crianças brincam livremente pela areia molhada” (nota de campo de 25 de novembro de 2021):



**Figura 1.** *Brincadeira livre do grupo na montanha*

Na distribuição do tempo de exterior na rotina, foi visível o aproveitamento do tempo “para as crianças brincarem livremente pelos espaços exteriores” (nota de campo de 10 de janeiro de 2022):



**Figura 2.** *Brincadeira livre nos espaços exteriores*

Quanto às propostas educativas da equipa de sala, apresenta-se um exemplo ilustrativo: “A educadora já tinha realizado uma proposta semelhante, com o trenó no parque de estacionamento, proposta este que o grupo pedia para repetir. Por essa razão, a educadora adaptou a sessão de expressão e movimento” (nota de campo de 14 de março de 2022).



**Figura 3.** *Sessão de expressão e movimento*

A criação de oportunidades para as crianças explorarem, por parte da equipa educativa, foram visíveis em diversos momentos da prática, conforme ilustram as figuras seguintes:



**Figuras 4 e 5.** Explorações realizadas pelo grupo

Nas entrevistas realizadas, especificamente no que se refere às perspetivas das três educadoras de infância (Educadoras A., B. e C., respetivamente) sobre a importância da exploração em *HighScope*, uma das entrevistadas afirma: “É uma experiência sensorial única, vivida na primeira pessoa, que possibilita testar teorias e adquirir conhecimento sobre algo” (Educadora B.); outra entrevistada defende que “seja qual for a exploração tem que impreterivelmente invocar os nossos sentidos, ou seja, manusear, observar, cheirar, sentir, tocar, provar” (Educadora A.). Quando questionadas sobre a exploração da natureza no pré-escolar, as mesmas referem que aquela auxilia no desenvolvimento das crianças, uma vez que “o exterior permite que as crianças desenvolvam competências que uma sala no interior não permite!” (Educadora C.). No que respeita à importância da exploração da natureza para as crianças, foram realçadas três dimensões: i) o conhecimento do mundo; ii) o desenvolvimento de competências e iii) a expansão de oportunidades de aprendizagem. A educadora A. defende que “elas [as crianças] precisam de conhecer o mundo que as rodeia, ampliar as suas experiências, explorar, sentir, descobrir e reinventar os elementos ao seu redor, bem como seguir e viver de perto as transformações que a natureza vai sofrendo ao longo do ano; a educadora B. argumenta que “é extremamente relevante, pois permite-lhes um conhecimento real sobre o mundo que as rodeia”; a educadora C. afirma que “a exploração é muito importante para as crianças, o contato com a natureza, com o espaço exterior”. O modelo *HighScope* incentiva à exploração da natureza e privilegia o tempo passado no exterior: “no tempo de recreio, as crianças constroem e testam o conhecimento sobre pessoas, coisas e ações do seu mundo mais imediato” (Epstein & Hohman, 2019, p.375). Em suma, a nova realidade que vivemos – uma pandemia mundial, vem, cremos, “abrir uma porta” para a importância atribuída a este tempo passado no exterior.

#### **Referências**

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.

- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I. & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10, 111-117.
- Cruz, S. H. V. (2022). Apresentação. In M. G. S. Horn & M. C. S. Barbosa. *Abrindo as portas da escola infantil – viver e aprender nos espaços exterior* (pp. xi – xvii). Penso.
- Epstein, A. & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar Highscope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e Felizes*. Livros Horizonte.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Tomás, C. (2011). «*Há Muitos Mundos no Mundo*»: *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Edições Afrontamento.

Palavras-chave: Jardim de Infância; *HighScope*; exploração da natureza; espaço exterior; desenvolvimento e aprendizagem.



**PAINEL DE COMUNICAÇÕES 2**

# O papel do diretor na mudança educativa: estudo de caso

**Ana Paula Martins Gonçalves**

Escola Superior de Educação de Lisboa

[anag@sapo.pt](mailto:anag@sapo.pt)

**Mariana Dias**

Escola Superior de Educação de Lisboa

[marianad@eselx.ipl.pt](mailto:marianad@eselx.ipl.pt)

## Resumo

O sistema educativo português conviveu até à atualidade com altíssimas taxas de reprovações e de abandono escolares. Muitos governos tentaram resolver estas questões, mas só muito recentemente elas começaram a diminuir significativamente como demonstra o último estudo sobre o Estado da Educação (CNE, 2020).

Portugal foi muito tempo considerado um “lugar de fronteira “na Europa (Martins, 2005), em matéria educativa, e nas últimas décadas estabeleceram e multiplicaram-se as queixas, de vários quadrantes, sobre a responsabilidade do nosso “atraso educativo” nos problemas de desenvolvimento económico. Apesar disso, o modelo organizacional do nosso sistema educativo e a autonomia das escolas mantiveram-se, apesar das mudanças formais, quase inalteradas durante décadas.

As responsabilidades pelo insucesso e abandono escolares eram geralmente atribuídas às famílias e comunidades o que não favorecia a procura de novos olhares sobre esta problemática. No entanto, a literatura científica sobre esta questão já tinha evidenciado desde meados dos anos 80 que as organizações escolares não eram alheias a este fenómeno. Alguns países inclusivamente proibiram a retenção ou remeteram-na para um estatuto marginal. No plano científico, por sua vez, existe uma extensa lista de publicações sobre a possibilidade da melhoria da escola e da qualidade da educação que concedem ao diretor um papel de relevo nesse domínio, como é o caso de Bolívar ao afirmar que “a liderança pode contribuir para a construção da capacidade da melhoria de escola” (Bolívar, 2012, p.89). A mesma conclusão foi retirada por Lima na extensa revisão da literatura que efetuou no seu livro “Em Busca da Boa Escola” abrangendo diversos países e num período temporal bastante alargado (Lima, 2008).

Em Portugal as questões da melhoria da escola e o papel desempenhado pela direção neste processo, continua a não ser um objeto de investigação muito trabalhado, embora a legislação conceda grande relevo a esta questão, pelo menos no plano formal e discursivo. O decreto-lei nº 75/2008, designadamente, afirma abertamente que pretende “reforçar a liderança” nas escolas para melhorar a qualidade da educação. Além disso, “unifica” as funções de diretor, e de presidente do conselho pedagógico, o que poderia ser considerado um caminho para a “leadership for learning”. Infelizmente a literatura académica consultada não confirma esta transformação e tende a apresentar as funções administrativas dos diretores como a parte mais significativa do seu trabalho (Lima, 2008, Castanheira, 2010, Torres, 2011, Mendes et al., 2011).

Esta investigação tenta uma abordagem diferente quer do problema da retenção, quer da “liderança” em

Portugal, na medida em que procura compreender como é que uma direção escolar pode fazer a diferença, neste esforço de assegurar aos alunos um contexto favorável ao sucesso escolar e a diferente tipo de aprendizagens.

O estudo enquadra-se nas metodologias e técnicas qualitativas que apresentam “uma grande fluidez de estatuto teórico-epistemológico e de formas de aplicação e tratamento” (Guerra, 2006, p.7). Escolhemos o estudo de caso, no sentido em que procuramos analisar “uma situação singular justamente no sentido de documentar essa singularidade” (Afonso, 2014, p.75).

A estratégia de pesquisa que sustenta e fundamenta esta apresentação é a história de vida de um diretor da região de Lisboa (2003-2019), na qual utilizamos duas técnicas de investigação fundamentais: entrevista semidiretiva e análise documental (testemunho escrito do diretor e relatórios de avaliação externa das escolas).

Esta prática pareceu-nos particularmente fecunda, na medida em que nos permite repor o indivíduo “no seu vivido eventual, iluminando a parte humana e singular da globalidade social” (Poirier *et al*, 1995, p.150). Além disso, embora existissem alguns estudos de caso sobre o quotidiano do diretor em Portugal (Castanheira, 2010, Ferreira e & Lima, 2011) eram relativos a um período temporal restrito e a literatura da especialidade indica-nos que os processos de mudança e inovação organizacional são longos e abrangem diferentes fases de implementação (Bolívar, 2003, 2012). Nesse sentido, procurámos uma abordagem diferente, que nos permitisse acompanhar o percurso de um diretor durante vários anos, neste caso desde a sua eleição até à reforma.

Assim, alguns dos resultados empíricos que vamos apresentar referem-se simultaneamente à entrevista realizada e ao depoimento autobiográfico que o diretor que está no centro desta investigação escreveu na fase final da sua carreira e que abrange os quinze anos em que exerceu funções de direção. Esses documentos foram objeto de uma análise de conteúdo de matriz qualitativa de molde a reforçar o rigor da nossa reflexão. De facto, como foi referido por Bardin (1991) a análise de conteúdo contempla dois objetivos principais, a procura do rigor e a compreensão para além das aparências. Não procedemos a uma quantificação dos dados recolhidos, prática habitual em muitas análises de conteúdo porque não considerámos esse processo muito congruente com a natureza do estudo, a estratégia de investigação e a diversidade das fontes utilizadas. Isso não implica que não tivéssemos a preocupação de validar o nosso estudo e de fundamentar as descrições apresentadas. Assim, procedemos à elaboração de quadros tipológicos, de acordo com os principais temas emergentes do estudo.

Esses quadros foram apresentados nos anexos da dissertação em que esta apresentação tem origem e mobilizados, de forma pontual, no corpo da mesma dada a grande extensão do material empírico recolhido e trabalhado. Neste resumo não podemos reproduzir os referidos quadros, nem iremos recorrer a citações da entrevista e do testemunho do diretor.

Convém salientar que o ator sobre o qual a nossa história de vida incide é uma personalidade atualmente bastante conhecida. Assim, para respeitarmos o dever ético do anonimato tivemos de dar novas designações quer ao agrupamento quer à freguesia em que a mesma se situa. Retirámos, também, do depoimento e da entrevista do diretor todas as formas de possível identificação que conseguimos localizar.

Começando pela categoria contexto, verificamos que a escola se insere num concelho geralmente associado a situações sociais privilegiadas. Isto deve-se à sua localização junto ao mar, sendo uma zona turística muito procurada e onde se fixou parte importante das camadas sociais de estatuto socioeconómico elevado da zona de Lisboa. Esta situação persiste, em parte, até hoje, originando um universo escolar bastante peculiar. Com efeito era um universo pautado por fortíssimas assimetrias, raro

no país, que se traduziam na coexistência de algumas das escolas privadas mais caras do país e de outras onde se verificava a presença de taxas elevadíssimas de alunos subsidiados. Estas fortes assimetrias potenciavam a existência de dinâmicas locais caracterizadas pela competição e pela “escolha parental”, formal e informal, de que a escola do AEA, se foi tornando um dos pontos mais frágeis. Essa fragilidade colocava em risco a própria sobrevivência da instituição, como se depreende dos seguintes fenómenos: perda crescente de alunos e estigmatização dos mesmos, degradação da imagem da escola, taxas muito elevadas de retenção e posição bastante “negativa” nos rankings escolares.

O diretor notabilizou-se ao implementar um projeto inovador e disruptivo, apostando na relação humana, na paciência e na negociação em que se verifica definição de um plano de direção aberto, com delegação clara de funções e abertura à crítica; primado das questões pedagógicas sobre as administrativas; relevância das relações humanas e da construção de relações de confiança que favorecessem a negociação e o envolvimento da comunidade educativa no processo de mudança.

Os alunos foram os primeiros parceiros que o diretor tentou envolver, dando-lhes voz, aceitando muitas das suas sugestões e iniciativas para a resolução dos problemas. Essa conceção de envolvimento/participação não era unidirecional, implicava um processo claro de responsabilização dos estudantes e traduziu-se em diversas iniciativas, designadamente na realização de assembleias de escola e de reuniões semanais com os diretores de turma.

Apesar de as medidas disruptivas serem as mais visíveis, como o acabar com a retenção, proibir os trabalhos casa, acabar com os toques para a entrada e saída das aulas, desvalorizar os testes e exames, marcar faltas aos pais nas reuniões, pois foram as mais mediatizadas. As mais significativas e talvez menos visíveis, e que foram implementadas ao longo dos seus sucessivos mandatos foram mais profundas e alteraram o modelo educativo, sendo essas medidas predominantes no discurso político atual: assegurar a aquisição das aprendizagens e competências essenciais, apostar na transversalidade educativa e na redefinição dos próprios currículos escolares, preocupação com uma formação centrada nas necessidades da escola, estabelecer parcerias criteriosa e “vivas” com a comunidade envolvente.

Concluimos, que nesta “história de vida”, não obstante o diretor ter exercido funções num quadro temporal caracterizado por uma elevada centralização do sistema e num contexto social muito difícil e específico, o empenho e a coesão da equipa de direção desempenharam um papel fundamental para a concretização de mudanças pedagógicas e organizacionais em direção a uma escola reflexiva e aprendente. Ao longo da nossa análise fomos confrontadas com um percurso muito singular e por uma visão de melhoria de escola alicerçada numa liderança firme e determinada, mas revelando uma consciência profunda da necessidade de apostar nas relações e no envolvimento de toda a comunidade educativa como catalisadores para a mudança.

Verificámos, além disso, que além de implementar diretrizes previstas na lei, mas sem tradução concreta o diretor em estudo antecipou muitas das orientações políticas educacionais atuais.

Palavras-chave: Organização; Liderança; Diretor; Melhoria de escola.

#### Referências

- Alarcão, I. (2000) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Afonso, N. (2014) *Investigação naturalista em educação-um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Bardin, L. (1991), *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bolívar, A., (2003) *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas* Asa.
- Bolívar, A. (2012) *Melhorar os Processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*.

Fundação Manuel Leão.

Castanheira, P. (2010) *Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do conselho executivo*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Científico da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1118>

CNE (2020) <https://fne.pt/pt/noticias/go/atualidade-relatorio-cne---estado-da-educacao-2020>

Ferreira, N.J.C & Lima, L.T., (2012) Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/21017>

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República, 1ª série-Nº75.

Guerra, C.I. (2006) *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo- sentidos e formas*. Príncipia Editora.  
Lechner, E. (Org.) (2009) *Histórias de vida: olhares interdisciplinares*. Afrontamento.

Lima, J. A. (2008) *Em Busca da boa escola-Instituições eficazes e sucesso educativo*. Fundação Manuel Leão.

Lima, L. C., Sá, V., Torres, L. L., (Orgs.) (2020). Diretores escolares em ação. V. N. Gaia. Fundação Manuel Leão  
<http://hdl.handle.net/1822/68988>

Martins, S. C., 2005, Portugal, um lugar de fronteira na Europa-Uma leitura de indicadores socioeducacionais, Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/204>

Mendes-Neto, Costa, J. A. & Ventura, A., (Orgs.) (2011) A emergência do diretor de escola: questões políticas e Organizacionais Universidade de Aveiro.

Poirer, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut., P. (1995) *Histórias de vida : teoria e prática*. Celta Editora.

Torres, L. (2011) A construção da autonomia num contexto de dependências. Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas*,(32), 91-109.  
[www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/Artigos\\_32\\_Torres.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/Artigos_32_Torres.pdf)

# “Jovens construtores da cidade” – FunJOVEM 20-30

## João Francisco Dionísio<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa

kikoff238@gmail.com

## Maria João Hortas<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa; CEG-IGOT, Universidade de Lisboa

mjhortas@eselx.ipl.pt

## Joana Campos<sup>3</sup>

<sup>3</sup>Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa; CIES – ISCTE Instituto Universitário de Lisboa

jcampos@eselx.ipl.pt

## Resumo

A emergente preocupação política e social com o afastamento dos jovens dos processos democráticos convencionais e daquelas que são as estruturas tradicionais de participação, tem trazido para o centro da discussão os jovens e a forma como eles se envolvem nos processos de participação e decisão, em termos das políticas locais de juventude.

Sendo a juventude uma categoria social de definição complexa, caracterizada pela sua heterogeneidade e dinamismo, é importante compreender como é que os jovens e a sua participação influenciam a vida das suas comunidades e a definição de políticas públicas através de processos de cidadania.

“Nada para os jovens, sem os jovens” (ONU 2019), é um dos princípios básicos da participação dos jovens e do seu envolvimento em políticas públicas, que serviu de mote para a realização deste estudo sobre a juventude do Funchal cuja grande finalidade reside, por um lado, na compreensão das motivações para a participação ativa, efetiva e concreta dos jovens na vida do município e, por outro, no entendimento da proximidade das políticas da cidade para os jovens.

Como ponto de partida deste estudo, enquadrado no contexto territorial concreto do Município do Funchal - surgem as questões: Os jovens do Funchal participam ativamente na vida do município? De que forma participam? Os jovens do Funchal querem participar ativamente na vida da cidade? Será o Funchal uma cidade com políticas adequadas e dirigidas aos seus jovens?

A procura de respostas a estas questões da participação dos jovens levou-nos à identificação do problema que iria assumir importância central neste estudo: a ausência de um plano municipal de juventude do Funchal orientador das Políticas e Estratégias de Juventude no município. Um estudo recente de Vieira e Ferreira (2018) que auscultou 251 dos 308 municípios existentes em Portugal revelou que dos municípios auscultados, apenas 22 têm um Plano Municipal de Juventude (PMJ), sendo que o Funchal faz parte dos 91,2% dos municípios auscultados que não possui um PMJ. Assim, o Funchal encontra-se entre os municípios que não têm desenhada uma política concertada, integrada e transversal em resposta às necessidades e interesses dos jovens, apenas são implementadas ações pontuais e promovidos programas e projetos para o público juvenil.

Partindo deste problema, e do pressuposto de que qualquer Política de Juventude tem de envolver os jovens, definimos a problemática que orienta este estudo: De que modo um Plano Municipal de juventude, desenhado de forma participada com os jovens, pode constituir-se como um instrumento para a promoção sustentada de uma política de juventude no município? Neste sentido, e partindo da problemática, definimos os três objetivos gerais que nortearam esta investigação:

1. Identificar e analisar os recursos e projetos do Município do Funchal para a juventude;
2. Analisar e compreender as percepções dos jovens, agentes municipais e responsáveis políticos sobre os jovens da cidade e a sua participação ativa na cidade;
3. Analisar conceções sobre o que é um Plano Municipal de Juventude e o papel dos jovens e dos vários agentes na construção do plano e das políticas municipais de juventude.

Metodologicamente este estudo é natureza mista, combinando técnicas de recolha empírica qualitativa e quantitativa. As ferramentas de recolha de informação, construídas para responder aos objetivos deste estudo foram aplicadas a participantes diversos: inquéritos por questionário dirigidos aos jovens, às Escolas Secundárias, Profissionais, Instituições de Ensino Superior e às Juntas de Freguesia do Funchal e entrevistas realizadas às associações juvenis do município do Funchal de âmbito partidário, estudantil, escutista, cultural, artístico, profissional e social e aos agentes de juventude do Funchal, sejam eles entidades para jovens, departamentos e divisões da CMF e decisores políticos. As técnicas de análise estatística e a análise de conteúdo tornaram possível a realização de uma caracterização destes públicos e de uma reflexão sobre as representações que têm dos jovens da cidade, da sua participação e das políticas de juventude do município. Os resultados pretendem informar o poder local sobre as linhas orientadoras de uma estratégia para a juventude do Funchal, a integrar na construção do PMJ deste município.

Na análise da informação recolhida, procurou-se o cruzamento de dados das diversas auscultações realizadas, colocando à discussão desde logo os aspetos metodológicos, da conceção à aplicação dos instrumentos e os aspetos éticos, através do exercício de posicionamento face aos participantes e aos responsáveis municipais.

Os resultados destacam a importância dos processos participativos juvenis na construção da cidade e no desenho de políticas públicas destinadas à juventude. É fundamental compreender as necessidades e aspirações dos jovens – elemento central de todo o processo – mobilizando-os à participação, mas envolvendo também ativamente todos aqueles que trabalham voluntariamente ou profissionalmente com os jovens – os dirigentes associativos e respetivas associações, os agentes de juventude e as diversas entidades de âmbito municipal e regional. Assumimos ser este um ponto de partida para desenhar políticas públicas que reflitam uma visão partilhada entre jovens, técnicos, decisores e parceiros locais, promovendo a cocriação de estratégias que sejam uma ferramenta de trabalho para apoiar e inovar no que às políticas locais de juventude e mecanismos de participação jovem diz respeito (IPDJ, 2020).

O mapeamento e envolvimento da rede de juventude ao nível municipal no Funchal, nomeadamente ao nível do Associativismo Juvenil, são reveladores da importância que assume o associativismo enquanto forma de organização da população jovem (Capucha, 1990), permitindo a esta população a rentabilização dos seus

recursos e capacidades e a possibilidade de se tornarem cidadãos mais ativos, exercendo o seu direito de cidadania e contribuindo para o desenvolvimento local através de respostas adequadas aos problemas vividos.

Os resultados reforçam também a importância que instituições, como as Câmaras Municipais e demais entidades assumem na participação juvenil, sendo fundamental, segundo o IPDJ (2020), a proatividade e capacidade de inovação das instituições para envolver a juventude, reconhecendo as necessidades e potenciando a participação, não colocando esta responsabilidade apenas sobre os jovens e suas associações.

A análise das representações acerca dos processos inerentes à construção de um PMJ e dos objetivos a que devem orientar uma estratégia para a juventude confirmam a importância da auscultação dos interessados, da planificação do processo e da operacionalização de políticas municipais assentes na premissa da participação e responsabilização de diferentes intervenientes. Os resultados da análise vão ao encontro do referido pelo IPDJ (2020) quando se reporta à importância de transformarmos a tradicional forma de fazer “great politics” em novas formas – “grounded politics” – sintonizando as mesmas com a diversidade de realidades dos jovens e das suas necessidades, e com as especificidades dos diferentes territórios em que estes se encontram. Criam-se, assim, oportunidades para que possam propor e negociar ações e recursos na esfera pública que correspondam às suas reais e concretas necessidades.

Verifica-se a preponderância que assumem as questões da participação, da informação e da forma como a mesma é divulgada e comunicada, assim como a disponibilidade de espaços e oportunidades, no âmbito das políticas municipais de juventude nas quais se insere a construção do PMJ. Prioridades que refletem a transversalidade do pensamento e das preocupações dos jovens e da comunidade municipal em relação àqueles que são os elementos essenciais para a participação dos jovens segundo o Conselho da Europa: os meios, espaço, direito, apoio e oportunidades (Dinamo 2015), cujo PMJ deverá potenciar e promover. As políticas devem assim alicerçar-se, tal como refere a FNAJ (2017), em processos inclusivos que permitam aos jovens experienciar a democracia, por meio de mecanismos concretos de codecisão e cogestão.

Realizado o diagnóstico à juventude do Funchal e apresentado o retrato desta área no município, com a identificação das prioridades para as políticas locais de juventude em diferentes áreas, importa agora ao município desencadear processos de liderança com os jovens e com as instituições e associações com atuação na área da juventude, convocando os restantes agentes da sociedade civil a colaborar na construção coletiva de um PMJ, que seja participado, transversal e inclusivo, indo ao encontro das expectativas, desejos e necessidades de todos os jovens, sem discriminação (FNAJ, 2012).

Em síntese, as principais conclusões deste estudo permitem afirmar que:

- as grandes linhas orientadoras para a construção de um Plano Municipal de Juventude que promova de forma sustentada uma política de juventude no município devem mobilizar os jovens, os agentes municipais e os responsáveis políticos;
- os jovens devem assumir o papel central em todo o processo, participando ativamente na construção, implementação e avaliação das políticas pública voltadas para a juventude, ouvindo e fazendo ouvir-se, sendo também responsáveis por apoiar e motivar outros jovens, e assumindo uma responsabilidade criativa de dinamização do PMJ;
- os agentes municipais, nos quais se incluem as associações juvenis, as escolas secundárias, profissionais e instituições do ensino superior, as divisões e departamentos municipais e demais entidades com ação na área da juventude devem assumir um papel ativo e dinâmico na revisão destas políticas e dos seus objetivos e monitorização da sua implementação, apresentando propostas, criando oportunidades de cooperação entre as associações, construindo pontes entre jovens, associações/entidades e mobilizando jovens para a sua participação ativa;

- os responsáveis políticos, nomeadamente a Câmara Municipal, as Juntas de freguesia e demais entidades públicas devem promover, acompanhar, monitorizar e avaliar a construção e implementação do PMJ, investir e apoiar os jovens, as suas associações e a concretização dos seus projetos e disponibilizar os recursos e apoios necessários para uma efetiva concretização das políticas locais de juventude.

**Palavras-chave:** Juventude, Participação, Cidadania, Políticas de Juventude

### Referências

- Capucha, L. (1990). Associativismo e modos de vida num bairro de habitação social. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 8, pp. 29-41.
- Dínamo – Associação de Dinamização Sociocultural. (2015). *Faz-Te ouvir: Manual sobre a Carta Europeia Revista da Participação dos e das Jovens na Vida Local e Regional*. Sintra: Autor.
- Dionísio, J. F. G. (2021). “Jovens construtores da cidade” – FunJOVEM 20-30 (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/14988>
- Federação Nacional das Associações Juvenis. (2012). Declaração de Braga sobre Políticas autárquicas de Juventude. Aprovada no Encontro Nacional: Juventude, Europa e Poder Local, Braga. Consultado em <https://tinyurl.com/y3jrzdvdq>
- Federação Nacional das Associações Juvenis. (2017). Manifesto Autárquico: uma proposta do Movimento Associativo Juvenil. Consultado em <https://tinyurl.com/y58gps4j>
- Instituto Português do Desporto e Juventude. (2020). Lisboa+21 – Políticas e Programas de Juventude numa Perspetiva Global. Lisboa: Centro de Juventude de Lisboa do IPDJ.
- Organização das Nações Unidas. (2019). Declaração de Lisboa +21. Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pela Juventude e Fórum da Juventude Lisboa + 21, Lisboa, 2019. Consultada em <https://tinyurl.com/y323haly>
- Vieira, M. M., & Ferreira, V. S. (2018), *Juventude(s) do Local ao Nacional – Que Intervenção?*. Lisboa: Observatório Permanente da Juventude, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e Instituto Português do Desporto e Juventude

# **Folclore, folclorização e identidade: análise do papel dos grupos folclóricos na construção identitária de jovens de um centro urbano e de um centro rural**

**Mário João da Palma**

Santa Casa da Misericórdia de Lisboa – PRODAC;

[mario.palma@scml.pt](mailto:mario.palma@scml.pt)

**Cristina Barroso Cruz**

Escola Superior de Educação de Lisboa (Politécnico de Lisboa) | Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED)

[cristinac@eselx.ipl.pt](mailto:cristinac@eselx.ipl.pt)

## **Resumo**

A presente dissertação, realizada no âmbito do Mestrado em Educação Social e Intervenção da Escola Superior de Educação de Lisboa, resulta da análise de um estudo de caso com o foco em dois ranchos folclóricos. O Rancho de Contexto Urbano (RCU) está situado numa freguesia na zona oriental de Lisboa, e relacionado com as dinâmicas migratórias ocorridas na década de 60 do século XX, em Portugal que levou milhares de famílias a procurar melhores condições de vida na indústria. Esta comunidade persiste em manter viva umas tradições culturais resistindo às influências pelo contacto permanente com outras culturas. O Rancho de Contexto Rural (RCR) está inserido em pleno contexto rural, num concelho do distrito de Viseu, mais próximos do que ainda poderá existir da tradição cultural de origem, numa região do interior do país, onde a desertificação continua a ser uma realidade em pleno século XXI e que tem vindo a ser confrontada com as assimetrias, sociais, económicas e culturais.

O estudo pretende compreender se a participação dos jovens, em grupos folclóricos, habitantes em contextos urbanos e rurais, é resultado de uma prática familiar que vai passando de geração em geração, se resulta do gosto desta expressão performativa/artística, ou se resulta de uma necessidade de afirmação do seu território de origem, e que lhes transmite um sentimento de pertença às tradições culturais de uma região específica. Interessa-nos também perceber se há diferentes motivações para a pertença e permanência nestes grupos em função do contexto (urbano ou rural).

O tecido sociocultural do contexto urbano em análise é fruto dos processos migratórios êxodo rural – que teve lugar em meados do século passado em Portugal e que apresenta um conjunto de características que ajudam a melhor compreender as características territoriais de ambos os contextos. Barreto (2002) refere que até

finais dos anos cinquenta viviam em Portugal duas sociedades distintas, num mesmo território e sob a domínio do mesmo Estado, ainda que ambas tivessem raízes e génese comuns, “pareciam territorialmente separadas e destinadas a seguir caminhos diversos”. De um lado uma sociedade urbana mais concentrada nas regiões do litoral, e “em contacto com o mundo exterior” a iniciar um processo de “modernização lenta, em vias de alfabetização gradual, quase letrada”. Enquanto este lado da sociedade mantinha um acesso à informação assim como aos “modelos de consumo próprios das sociedades industrializadas”, nas regiões do interior do país, vivia-se numa sociedade rural, tradicional e dispersa nas zonas do interior, impossibilitada de ter acesso às formas modernas do consumo e à informação. No início dos anos sessenta inicia-se o “processo de abertura da economia (do comércio e da indústria, especialmente) ao exterior, designadamente aos países europeus” (Barreto, 2002, pp.842-843). Este acontecimento levou a que o investimento externo aumentasse em Portugal com a construção de fábricas e empresas industriais de fabrico e montagem, com a finalidade de produzir para exportar. Foi necessário proceder a uma reorganização do trabalho, com melhores salários, trabalho garantido por mais tempo ao longo do ano. Esta reestruturação converteu-se numa alternativa concorrente ao emprego agrícola que promoveu o êxodo das populações rurais para as zonas urbanas do país ou para o estrangeiro.

Devido as circunstâncias acima apresentadas, milhares de pessoas de origem rural, de várias regiões do país rumaram até aos grandes centros urbanos. Ainda que o acesso ao trabalho, com melhores salários, e à educação estivessem mais facilitados, o acesso à habitação não era garantido, um paradigma que ainda hoje é um problema nacional. O contexto sociocultural que está na base deste projeto de investigação, tem a sua origem num bairro situado na zona oriental da cidade de Lisboa. Um dos vários que surgiram na década de 60, com condições de habitabilidade precárias. Como refere (Coelho, 2013, 53-67), este bairro era o maior bairro da cidade com estas características. O bairro era constituído por um núcleo de cerca de 2000 barracas e uma população aproximadamente de 10.000 pessoas. A população era constituída maioritariamente por famílias oriundas da região das Beiras, distrito de Viseu, predominantemente de três concelhos da região da serra de Montemuro. Estes migrantes, que aqui se fixaram, trouxeram consigo as famílias e conterrâneos e construíam as suas redes de relações mantendo alguns hábitos e costumes das suas regiões de origem que continuaram a fazer parte das suas vivências diárias. Ao longo dos tempos foram consolidando o “seu projeto de vida cruzando a cultura e as relações originárias com a cultura urbana e industrial.” Foi através deste cruzamento de culturas e relações que se formou uma comunidade com raízes na cultura rural, originária, que se revelou muito importante para a sua integração no contexto social urbano. (Sousa, 2015, p.70).

Esta comunidade foi alvo de um processo de realojamento, faseado, que se iniciou no final da década de 60 do século XX e terminou nos primeiros anos do século XXI. Como refere Cardoso e Perista (1994, p.109) “Mesmo quando a transferência para outra zona da cidade não se verifica, a mudança para outro tipo de casa é quase uma constante”, este modelo de realojamento veio alterar as dinâmicas, hábitos e relações que estas famílias tinham estabelecido ao longo de anos. Com este modelo de habitação “Não só se quebram as antigas redes de vizinhança, como se corta a relação entre a casa e a rua” um espaço que “funciona como um prolongamento da habitação”. É neste espaço, rua, que se estabelecem as redes de vizinhança e surgem “os projectos e estratégias de vida” (Cardoso, 1993, citado em Cardoso & Perista, 1994, p.109). Todas estas mudanças nas interações e nas relações sociais podem comprometer a convivência, por via das tradições culturais de origem serem desvalorizadas ou até mesmo perderem-se nas gerações seguintes. No entanto, “a presença de várias culturas no mesmo território leva a que mutuamente se afirmem no resguardo da sua identidade” (Lages & Matos, 2008, p.16).

O RCR está localizado num concelho do distrito de Viseu na Beira Alta. Segundo os dados da autarquia a população do concelho tem vindo a diminuir continuamente desde a segunda metade do século XX. Com refere o vice-presidente da autarquia “É obvio que estamos aqui numa região em que a juventude não tem trabalho necessário para se inserir. Alguns ainda ficam, outros, após o estudo secundário, avançam para a

universidade”. Também as particularidades geográficas da região montanhosa, formando pequenas aldeias isoladas na serra de Montemuro, tem conduzido aos efeitos da desertificação e por conseguinte a diminuição da população mais jovem. Na opinião do autarca os ranchos folclóricos, que existem nas várias aldeias e freguesias do concelho, têm um papel importante na ocupação de tempos livres para os mais jovens.

A linha orientadora do presente projeto investigação pretende perceber se a participação dos jovens em grupos folclóricos, habitantes em contextos urbanos e rurais, resulta de uma herança cultural, de uma tradição ou da necessidade de afirmação do seu território de origem, e que lhes transmite um sentimento de pertença às tradições culturais de uma região específica. A integração nas comunidades de acolhimento surge quando os indivíduos procuram referenciais que lhe confirmem um sentimento de pertença e de integração. Este exercício torna-se particularmente relevante quando associado a processos migratórios que obrigam ao desenraizamento e ao desaparecimento das redes de apoio social. Estes mecanismos poderão facilitar o processo de convivialidade evitando, ainda que em pequena medida, sentimento de marginalização.

Embora não seja possível afirmar qual é a identidade cultural própria de um povo, sabendo que ele está em constante transformação, as indústrias culturais e processos de turistificação que ocorrem na contemporaneidade têm vindo a reforçar uma cultura popular de identidade nacional, através da produção e esteticização de símbolos culturais identitários na conquista de públicos para os seus produtos numa sociedade de consumo. O folclore parece oferecer uma resposta a esta demanda. Ao longo dos séculos XIX foram surgindo movimentos de construção de identidade nos países da Europa, consequência ao que vinha acontecendo desde o século XVIII: “um movimento de busca das origens, como arma de contestação a essa prepotência cultural” (Damasceno 2010, p.17). Foi então que as tradições associadas ao campo, e ao rural, começam a ser muito valorizado e consideradas como puras sendo o povo o seu representante e entidade guardiã da memória coletiva. Os países totalitários viram no folclore um estratagema dando-lhe um sentido político. Como refere Almeida (1957) tiraram da sabedoria popular meios de ação e de penetração ideológicas. A folclorização passou a ser um fenómeno cultural da modernidade e “entende-se como o processo de construção e de institucionalização de práticas performativas, tidas por tradicionais, constituídas por fragmentos retirados da cultura popular, em regra geral, rural” (Castelo-Branco & Branco, 2003, p.1). Os mesmos autores referem que “O folclore assenta num paradoxo: a essência ruralista do seu conteúdo cria-se, institucionaliza-se e reproduz-se a partir de um quadro urbano” (Castelo-Branco & Branco, 2003, p.1). A convocatória feita ao povo rural, a partir dos anos 30 do século XX, para integrar projetos de teor nacionalista de folclorização levou o Estado Novo a criar organismos constituídos por “figuras letradas” que assegurassem a «autenticidade» das representações. Apesar de ser o povo o detentor “das tradições legítimas”, e transmissor das mesmas, não lhe era reconhecida a capacidade de distinguir entre a autenticidade e a vulgaridade. Os ranchos folclóricos fazem demonstrações etnográficas procurando apresentar um quadro “atemporal” situando-se no “período da viragem do século XIX para o século XX (Castelo-Branco, & Branco, 2003, p.21).

Tendo em conta a natureza da temática – processo de construção identitária –, as características do território e dos sujeitos, optou-se pela abordagem do estudo de caso por se considerar que permite uma compreensão aprofundada sobre a realidade que se escolheu analisar. Assim, de modo a compreender a forma como as questões de identidade emergem e se desenvolvem nos contextos selecionados o desenho metodológico dividiu-se em três momentos: i) análise documental e revisão bibliográfica, ii) observação participante e iii) análise dos dados recolhidos. Durante o período de observação foram recolhidas notas de campo, nos vários momentos de contacto com os grupos, que contribuíram para um maior conhecimento, individual e coletivo que permitiu uma reflexão mais consistente. Para conhecer melhor a opinião individual e motivações de cada elemento realizaram-se entrevistas. Na terceira fase, foi feita a análise de conteúdo aos dados recolhidos. Optou-se pela análise qualitativa porque permite uma gestão que entra em linha de conta com informações

que não são de outra forma consideradas. Desta forma, procurou-se conferir uma maior profundidade aos resultados do estudo (Coutinho, 2011, p 204).

A contínua participação, dos descendentes destes migrantes, nos ranchos motiva a uma maior valorização das tradições culturais e a uma maior pesquisa sobre a etnografia e conhecer outras culturas e regiões do país. Foi possível concluir que os motivos que estão na origem da participação dos jovens no rancho folclórico está muito ligado ao convívio e às amizades que estabelecem nas dinâmicas do grupo e por encontrarem afinidades, em comum, e o facto de ser uma tradição da região dos seus antepassados que os remete para memórias que guardam desde criança. Apesar dos laços familiares que subsistem em ambos os grupos a maiorias destes jovens não sentem que a sua participação no rancho seja “uma tradição de família”, mas sim uma opção ou gosto que foram obtendo ao longo do tempo e que os levou encontrar traços identitários que permitiu a cada um reunir-se afetivamente e emocionalmente, ao grupo tendo como referência a região de origem dos seus antepassados, e que funciona como um vínculo de pertença, de solidariedade e de proteção.

No que se refere à ocupação de tempos livres, verificam-se assimetrias entre os dois contextos. No caso dos elementos do RCU quase todos os elementos mantêm outras ocupações de tempos livres e estão inseridos em contextos e grupos sociais distintos, por conseguinte, convivem e relacionam-se com ambos os contextos, apropriações identitárias e pertenças diferentes. Pode dizer-se que têm mais do que uma identidade, que se ajusta, tendo em conta os contextos ou grupos em que estão inseridos. Por outro lado, os elementos do RCR, pela ausência de oportunidades para participarem noutras atividades de tempos livre, o rancho desempenha um duplo papel, a representação de cultura local e uma alternativa à ocupação de tempos livres, que lhes possibilita quebrar o isolamento e a monotonia que se vive nas regiões do interior, e por sua vez, com menos oportunidades de alcançar outras apropriações identitárias e pertenças diferentes.

Tendo em conta este estudo caso, parece que os grupos folclóricos em causa desempenham na vida destes jovens funções distintas, mas complementares. Isto é, no contexto urbano a possibilidade de múltiplas identificações servindo o rancho como a âncora desse processo de construção identitária. No contexto rural, por outro lado, o rancho oferece a possibilidade de abertura contribuindo para o contacto e integração de outras realidades e práticas culturais. A função do educador social apoia-se na criação e dinamização espaços de mediação necessários a uma socialização efetiva (Freire, 2006). Compreender fenómenos como os que são referidos neste estudo, poderá contribuir para uma intervenção por parte deste profissional, mais eficaz e adequada a contextos com esta história e natureza.

*Palavras-chave:* Identidade, Pertença, Cultura popular; Urbano; Rural.

## **Referências**

- Almeida, R. (1957) *Inteligência do Folclore*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal.
- Barreto, A. (2002) *Mudança social em Portugal: 1960-2000*, Instituto de Ciências Sociais Universidade de Lisboa.
- Cardoso, A. e Perista, H. (1994). A cidade esquecida - pobreza em bairros degradados de Lisboa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 15, 99-111.
- Castelo-Branco, S. & Branco, J (2003) *Vozes do Povo, A Folclorização em Portugal* (pp.191-206) Lisboa: Celta Editora

Coelho, M. (2015) Uma história. In. Prodac Comunidades em Construção. (pp.53-67), Lisboa: Edições Santa Casa.

Coutinho, M.C (2011) Métodos de investigação em Ciências Sociais. Coimbra: ALMEDINA.

Damasceno, J. (2010) Museus para o povo português. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, em: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0195-3>, acesso em 9-Oct-2016.

Ferreira, S. & Gomes, A. (Coods.) (2015) Prodac: Comunidades em Construção. Lisboa: Edições Santa Casa.

Lages & Matos (2008) Portugal percursos de interculturalidade, Raízes e estruturas volume (I), (p.16(Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

Sousa, A. (2015) Reencontro, cooperação afirmação identitária da comunidade. In Prodac Comunidades em Construção. (pp.68-83) Lisboa: Edições Santa Casa.



## PAINEL DE COMUNICAÇÕES 3

# LEITURA EM VOZ ALTA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: CONCEÇÕES DOS ALUNOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

## Rita Coimbra Gomes

Escola Superior de Educação de Lisboa

rita.coimbra.gomes@gmail.com

## Miguel Falcão

Instituto Politécnico de Lisboa e CET-FL.UL

miguelf@eselx.ipl.pt

## Carolina Gonçalves

Instituto Politécnico de Lisboa e CICS.NOVA.FCSH NOVA

carolinag@eselx.ipl.pt

## Resumo

Nas salas de aula do ensino básico, ler em voz alta é frequente. Contudo, as nossas experiências de observação de práticas de ensino têm-nos mostrado que as atividades de leitura se revelam por vezes monótonas, pouco fluídas e desprovidas de expressividade; os leitores nem sempre revelam interesse; as propostas de atividades são pouco diversificadas e nem sempre promovem o desenvolvimento das diversas competências para a leitura oralizada.

Tendo por base este conjunto de pressupostos, neste estudo foi definida a seguinte questão de partida: De que forma podem contribuir, para potenciar a competência de leitura em voz alta por alunos do 2.º ciclo do ensino básico, o diagnóstico das suas conceções e a diversificação de estratégias pedagógicas? Para conseguir dar resposta a esta questão, o estudo foi orientado segundo quatro objetivos: (1) Caracterizar as conceções dos alunos das duas turmas sobre leitura em voz alta; (2) Caracterizar as conceções dos professores de Português das duas turmas acerca da leitura em voz alta; (3) Compreender as práticas dos professores de Português das duas turmas em torno da leitura em voz alta; (4) Desenvolver estratégias promotoras de leitura em voz alta.

O trabalho consistiu num estudo do tipo investigação-ação, seguindo metodologias mistas, focado em duas turmas do 6.º ano de escolaridade de um agrupamento de escolas de Lisboa, nas quais foi realizada durante

nove semanas a prática de ensino supervisionada no 2.º ciclo do ensino básico. Os dados da investigação foram recolhidos por meio de entrevistas semiestruturadas aos dois professores de Português e através de questionários aos alunos das turmas, com perguntas de resposta aberta e fechada, aplicados tanto no início como no fim da intervenção. As entrevistas aos professores e as respostas abertas foram sujeitas a análise de conteúdo; as respostas fechadas, por sua vez, foram analisadas de forma descritiva. Por fim, no que diz ainda respeito à metodologia adotada para o estudo, os princípios éticos em investigação foram sempre tidos em conta: os alunos foram informados sobre a investigação que iria decorrer; puderam escolher participar ou não na investigação; o anonimato e a confidencialidade foram assegurados.

O enquadramento teórico do estudo assentou em alguns aspetos fundamentais: o que é a leitura em voz alta; como surgiu, se desenvolveu e se difundiu ao longo do tempo e pelo espaço; que técnicas se devem adotar para se ser um bom leitor em voz alta; de que forma é que a leitura em voz alta se encontra representada no currículo de Português em Portugal; e de que forma é que as sequências didáticas podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias promotoras de leitura em voz alta. Estes tópicos são abordados sumariamente em seguida.

A leitura em voz alta, mostra Marques (2011, citada por Leite, 2013) é interpretar palavras, “fazendo uso do ritmo, da entoação, da projecção de voz e da boa dicção e encarnando a voz do sujeito literário com toda a paixão que lhe for possível” (p. 6). Charmeux (1988, citada por Jean, 2011) afirma que a leitura em voz alta “é uma disciplina à parte, (...) apoiando-se na leitura, mas exterior a ela, que deve ser objeto de uma aprendizagem específica” (p. 13). Dalla-Bona (2017) faz menção às suas características de cariz mais social, afirmando que este tipo de leitura é solidário e compartilhado. Já Nóbrega (2014) relacionou a leitura em voz alta com o ensino, afirmando que a sua prática, “pelas suas características específicas, permite desenvolver competências básicas dos alunos na disciplina de Português” (p. 3).

O surgimento da leitura não foi independente do da escrita. Surgiram e foram-se desenvolvendo a par e passo. As primeiras escritas surgiram entre os milénios IV e II a.C. (Jean, 2011). Ao mesmo tempo surgiu a leitura, pois, para se saber o que se estava a escrever e o que estava escrito era necessário, exatamente, ler. Desde que surgiu e ao longo de muito tempo, “a leitura oralizada foi «a» leitura por excelência” (Nóbrega, 2014, p. 64).

Até meados do século XIX, a leitura em voz alta foi um sistema de leitura muito difundido, porém, com o passar do tempo, foi perdendo terreno, tendo sido reduzida a utilizações religiosas e escolares (Jean, 1999, citado por Victor, 2015).

Concretamente em Portugal, a leitura em voz alta foi utilizada como meio de resistência ao regime salazarista e à escola nacionalista. Organizações políticas e movimentos sociais e culturais realizaram sessões de alfabetização e de formação cultural, junto das classes trabalhadoras (Nóbrega, 2014), e leituras em voz alta para os analfabetos (Dias, 1975, citado por Victor, 2015). Por esta altura, a leitura em voz alta constituía-se como uma “estratégia de formação, consciencialização e mobilização para a resistência, por uma sociedade mais justa e igualitária” (Victor, 2015, p. 11).

Nos dias de hoje, a leitura em voz alta permanece uma voz num ser livre, ao contrário do que acontecia na Grécia e em Roma, onde a voz se encontrava num escravo (Jean, 2011).

A leitura em voz alta implica dimensões como a da decifração, a da fluência, a da compreensão e outros aspetos de carácter mais técnico. Sobre aspetos técnicos, neste estudo são realçados os seguintes: a projecção vocal, a respiração, o ritmo, a velocidade, a expressividade, a articulação, a entoação e a postura corporal.

Não existe leitura em voz alta se não houver uma voz. A qualidade desta é extremamente importante numa leitura em voz alta, pois, ao ler-se é essencial fazer toda e qualquer mensagem chegar ao ouvinte. Para se passar um texto do papel para o público, é essencial projetar-se a voz. A projeção vocal deve ser “adequada ao texto, à sala ou espaço em que decorre a leitura” (Nóbrega, 2014, p. 134). A voz produz-se a partir da respiração (*Ibidem*) pelo que, para um leitor, o seu domínio voluntário é crucial (Jean, 2011; Nóbrega, 2014).

O ritmo, numa leitura em voz alta, é um aspeto técnico também importante. É, conforme Nóbrega (2014), dizer o que se pretende dizer, na altura certa, de forma a potenciar-se o sentido do que está a ser lido. Para o mesmo autor, é essencial que se projetem na leitura em voz alta efeitos que, muitas vezes, não estão diretamente presentes na escrita, como a tristeza, a alegria, o frio, a fome, o amor, as saudades e outros sentimentos e sensações. É através da expressividade que o leitor emprega nas suas leituras que os ouvintes “vivem” o texto, sentindo-o através das expressões faciais do leitor, da intensidade, do volume e da altura da voz deste e, entre outros aspetos, do ritmo imposto na leitura.

Não há leitura expressiva sem entoação. Uma leitura não entoada não evidenciará compreensão do texto lido e será algo monótona e pouco cativante. A entoação diz respeito à melodia das frases, isto é, às variações de frequência numa frase (Jean, 2011). A uma boa leitura em voz alta estará sempre associada uma adequada articulação das palavras, pois, conforme apresenta Nóbrega (2014), a articulação diz respeito à forma mais ou menos eficaz com que são criadas as produções orais.

Para se ler em voz alta recorre-se, naturalmente, à voz. No entanto, é imprescindível tomar-se consciência do corpo e mobilizá-lo consoante melhor servir a leitura (Charmeux, 1987, citada por Jean, 2011). Os aspetos técnicos mencionados, apesar de apresentarem as suas individualidades, relacionam-se. Uma leitura em voz alta terá qualidade se todos estes aspetos forem utilizados adequadamente.

No currículo de Português, a leitura em voz alta encontra-se representada em conteúdos que dizem respeito aos aspetos técnicos já mencionados, aos diferentes géneros literários (pois, cada género exige leituras específicas (por exemplo, a leitura de um texto dramático não deverá ser como a de um texto informativo) e a diversos modos de leitura (silenciosa, em voz alta, individual, em coro...). Os objetivos definidos para os anos de escolaridade obrigatória estão formulados segundo uma perspetiva de aquisição progressiva de competências e da consolidação de cada uma dessas.

Ler em voz alta não é uma competência exclusiva de Português nem essencial apenas nesta área. É, aliás, uma competência transversal que, quando organizada sob o conceito de integração curricular, pode ser, como a expressão indica, integrada em qualquer área do currículo. Como qualquer conteúdo deste, a leitura em voz alta pode surgir espontaneamente, consoante os gostos, vontades e necessidades que os alunos trazem diariamente para a sala de aula. Também no dia-a-dia, fora do contexto escolar, a leitura em voz alta surge espontaneamente.

Para o processo de ensino-aprendizagem, existem diversas maneiras de organização curricular e estratégias que permitem integrar os conteúdos programáticos, de forma a possibilitar que os alunos obtenham aprendizagens significativas. A sequência didática será, então, uma possibilidade de organização curricular a privilegiar para trabalhar a leitura em voz alta.

Citando Dolz e Schneuwly (1998) e Schneuwly e Dolz (2004), Silva (2010) esclarece que as sequências didáticas “são instrumentos que auxiliam o professor a organizar o trabalho na sala de aula e, ao mesmo tempo, constituem-se como um percurso estruturante para o aluno” (p. 34). A autora afirma ainda que “permite estruturar o ensino de forma sistemática e (...) flexível, favorecendo a construção do saber e do saber fazer por parte dos alunos” (Silva, 2010, p. 35). Tendo em conta as potencialidades e as características de uma sequência didática, a aplicação desta, no âmbito da leitura em voz alta, será sempre uma mais-valia. Para que

cada pessoa se torne leitora, tanto precisa de aprender a ler fluentemente como a querer, de facto, ler. A sequência didática será então um instrumento que, através da integração destes dois fatores, possibilitará o surgimento de leitores que leiam bem e com gosto.

A percepção que os alunos inquiridos revelaram ter sobre momentos de leitura em voz alta assentou nos seguintes aspetos: nem sempre os momentos de leitura em voz alta decorrem em pleno; um ambiente propício a leituras em voz alta é aquele em que os ouvintes se encontram em silêncio e concentrados na voz leitora; essencial para se ler bem em voz alta é a projeção vocal.

Para os alunos, será um bom leitor em voz alta aquele que projete a sua voz, aquele cuja postura evidencie segurança, que respeite a pontuação, a entoação/expressividade e o ritmo/velocidade exigidos pelo texto e que leia fluentemente e de forma perceptível.

Nas entrevistas concedidas, os professores não atribuíram à leitura em voz alta a devida importância, não tendo mostrado reconhecer as suas potencialidades, que são diversas. Em aula, promoviam o desenvolvimento de competências essenciais para a leitura em voz alta, a partir da frequência com que permitiam que os alunos experienciassem leitura oralizada, com momentos de leitura partilhada entre a turma, com alguma diferenciação pedagógica e com a diversificação de géneros textuais. Ainda assim, não optavam por outras abordagens que incluíssem a prática das diferentes técnicas para se ler em voz alta e a diversificação de estratégias, incluindo eventualmente, por exemplo, o planeamento de sequências didáticas.

A triangulação dos resultados deste estudo permitiu concluir que os alunos têm gosto em ler em voz alta ao sentirem-se capazes de o fazer, quando leem um texto do seu interesse, se estiverem num ambiente calmo e se o seu público estiver atento à leitura; gostam de ouvir ler em voz alta se o texto for do seu interesse e se o leitor oral apresentar uma leitura de qualidade.

Para além disto, o estudo permitiu compreender que os professores conferem importância à leitura em voz alta pela repercussão que pode ter na vida adulta dos alunos, por ser uma forma de controlar o comportamento dos mesmos e por ser um meio de avaliar conteúdos da oralidade. Assim, os momentos de leitura em voz alta dinamizados pelos professores partiam da leitura de textos do manual da disciplina de Português, repartida pelos alunos das turmas, e que diferiam uns dos outros em género textual. Com o intuito de promover uma relação saudável dos seus alunos com a leitura em voz alta, um dos professores procurava diferenciar, adaptando, as tarefas de leitura.

Com o desenvolvimento deste estudo, na prática de ensino supervisionada a sequência didática passou a ser privilegiada como instrumento de organização curricular, pois, concretamente no âmbito da leitura em voz alta, permitia trabalhar em torno de cada aspeto técnico, da decifração, da fluência, da compreensão, entre outros.

Finalmente, retomamos a pergunta de partida da investigação. Após a intervenção e o estudo desenvolvido, pudemos concluir que o diagnóstico das conceções dos alunos sobre a leitura em voz alta permite entender em que etapa se encontram no âmbito da leitura oralizada e, a partir daí, preparar um percurso com um objetivo final bem delineado. Tomando como objetivo final a leitura em voz alta com qualidade, esse percurso deverá ser criado com diversas estratégias, capazes de trabalhar individualmente cada aspeto técnico essencial e outros, tendo sempre em vista a sua agregação gradual, para que, no final, os alunos tenham adquirido todas as competências para lerem em voz alta.

#### **Referências:**

Dalla-Bona, E. M. (2017). Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário. *Nuances: estudos sobre educação*, 28(1), 112-126.

Jean, G. (2011). *A Leitura em voz alta*. Instituto Piaget.

Leite, S. A. (2013). *A leitura expressiva: um desafio compensador* [Comunicação oral]. 10.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português, Lisboa, Portugal.

Nóbrega, S. P. G. (2014). *Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português. Espaço(s) e modo(s) de intervenção* [Dissertação de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/>

Silva, M. E. (2010). A sequência didática como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em Língua. Percursos Didáticos* (pp. 33-72). Edições Colibri.

Victor, J. D. (2015). *Formar o "leitor público": contributos do teatro para o desenvolvimento da leitura em voz alta* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/5655>

# Recurso Educativo Digital «Leopoldino, o explorador»

## Paulina Antunes

Escola Superior de Educação de Lisboa

[linapmaria@hotmail.com](mailto:linapmaria@hotmail.com)

## Adriana Cardoso

Escola Superior de Educação de Lisboa

[adrianacardoso@eselx.ipl.pt](mailto:adrianacardoso@eselx.ipl.pt)

## Joana Souza

Escola Superior de Educação de Lisboa

[joanasouza@gmail.com](mailto:joanasouza@gmail.com)

## Resumo

As tecnologias digitais ocupam um papel fundamental na relação que estabelecemos com o mundo, tendo vindo a assumir um papel de destaque nas práticas desenvolvidas em contextos de ensino e aprendizagem. A presente comunicação tem como objetivo geral apresentar o Recurso Educativo Digital «Leopoldino, o explorador», que foi desenvolvido no âmbito do Projeto de Intervenção do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (2021/2022). Mais especificamente, pretende-se: (i) apresentar a metodologia de desenvolvimento do recurso educativo digital; (ii) apresentar o percurso didático implementado; (iii) avaliar os resultados obtidos nos testes de utilizadores. O recurso educativo digital «Leopoldino, o explorador» foi concebido com o objetivo de desenvolver as competências de escrita de sequências descritivas de alunos do 4.º ano de escolaridade. O conceito de sequência textual descritiva é perspectivado a partir do trabalho de Adam (1992) e Adam e Petitjean (1998). O desenvolvimento do recurso orientou-se segundo o modelo conceptual do design instrucional ADDIE (Analyze, Design, Development, Implementation and Evaluation) (Branch, 2009). O recurso educativo digital foi testado com alunos do 4.º ano de escolaridade em duas escolas da zona oeste e o desempenho dos alunos foi registado em vídeo, através da plataforma Zoom. A partir da análise de dados, foi possível concluir que este recurso é eficaz para a aprendizagem de sequências descritivas e um instrumento valioso para contribuir para a dinamização de aulas e práticas inovadoras. Os resultados obtidos a partir da aplicação do recurso são positivos, tendo sido registada uma taxa de sucesso em todas as atividades igual ou superior a 50%. O recurso concebido permite que os alunos construam o seu próprio conhecimento e apresenta-se disponível, em acesso livre, para utilização por parte de outros docentes. Palavras-chave: Didática do português, Recurso educativo digital, Escrita, Sequência descritiva.

Palavras-chave: Didática do português, Recurso educativo digital, Escrita, Sequência descritiva

## Referências

- Adam, J. M. (1992). *Les Textes: types et prototypes*. Nathan.
- Adam, J. M. & A. Petitjean (1989). *Le Texte: descriptif*. Nathan.
- Branch, R. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Springer.
- Cardoso, A., Rodrigues, R. P., Freitas, L., & Alves, D. C. (2020a). Recursos educativos digitais e o

ensino/aprendizagem da gramática. *Revista Da Associação Portuguesa De Linguística*, (7), 86-100.

Cardoso, A., Rodrigues, R. P., Souza, J., & Palma, N. (2020b). Design de um recurso educativo digital para os primeiros anos de escolaridade. *Docencia 2.0 y 3.0*, 141-154.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pereira, S., & Costa, M. L. (2003). O Texto Descritivo no 1º Ciclo do EB: implicações pedagógico-didáticas. In C. Mello et al. (Org.) *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores.

Pereira, S., & Costa, M. L. (2005). A produção de textos descritivos no 1º Ciclo do EB: detecção de alguns problemas. In A. Bárrios e J. Ribeiro (Eds.), *Criatividade afetividade modernidade: construindo hoje a escola do futuro* (pp 131-138). Lisboa: CIED.

Pereira, S., & Costa, M. L. (2003). O Texto Descritivo no 1º Ciclo do EB: implicações pedagógico-didáticas. In C. Mello et al. (Org.) *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores.

Pereira, S., & Costa, M. L. (2005). A produção de textos descritivos no 1º Ciclo do EB: detecção de alguns problemas. In A. Bárrios e J. Ribeiro (Eds.), *Criatividade afetividade modernidade: construindo hoje a escola do futuro* (pp 131-138). Lisboa: CIED.

Ramos, J. L., Teodoro, V. D., & Ferreira, F. M. (2011) Recursos educativos digitais: Reflexões sobre a prática. *Cadernos SACAUSEF VII*, 11-34.

Ramos, J., Duarte, V.; Carvalho, J.; Ferreira, F, & Maio, V. M. (2008). Modelos e práticas de avaliação de Recursos educativos digitais. *Cadernos SACAUSEF II*, 79-87.

# Práticas de avaliação em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB: A construção de itens

**Cláudia Sofia Gonçalves Rocha**

Professora do Ensino Básico

[claudiasgr47@gmail.com](mailto:claudiasgr47@gmail.com)

**Alfredo Gomes Dias**

Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa

[adias@eselx.ipl.pt](mailto:adias@eselx.ipl.pt)

## Resumo

Esta comunicação emerge de um estudo realizado no âmbito da unidade curricular de *Prática de Ensino Supervisionada II*, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa, realizada no âmbito da prática supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2020-2021.

A avaliação é um processo que está sempre presente na vida de todas as comunidades escolares. Os alunos convivem com esta realidade desde o início da sua escolaridade. Tendo por princípio fundamental o imperativo de centrar nos alunos os processos de ensino e aprendizagem, o trabalho do professor deverá adequar ao contexto em que se encontra e, conseqüentemente, a avaliação tem de estar adaptada ao grupo de alunos, sendo necessárias uma reflexão e uma reavaliação constante da prática docente, de forma a desenvolver as competências de cada aluno. Por outras palavras, o professor deve garantir que as suas práticas de avaliação diferem consoante as necessidades dos seus alunos. O desafio poderá estar, neste sentido, em avaliar o percurso dos alunos através de uma avaliação adequada às suas competências. É necessário garantir que, cada vez mais, os professores adaptem as suas práticas de forma que todos os alunos certifiquem a sua oportunidade de sucesso na escola.

Isto implica distinguir avaliação de classificação, reconhecendo na primeira um processo que ajuda os alunos a aprender, isto é, a gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Para tal, é preciso garantir que a avaliação se centra nos alunos concretos, com as suas potencialidades, fragilidades e necessidades, mas sempre capazes de desenvolverem as suas aprendizagens, nos contextos reais de ensino e aprendizagem em que se inserem.

Neste capítulo da avaliação das aprendizagens, quer se trate de avaliação formativa ou sumativa, a questão da construção de itens e a diversidade da sua tipologia, está sempre presente e é uma preocupação de todos os professores, embora não seja um tema que tenha uma relevância aprofundada no plano de estudos da formação inicial de professores do ensino básico. Na construção de instrumentos de avaliação, é importante que o professor adote critérios ponderados, diversificando o tipo de itens, de modo a garantir que todos os alunos podem fazer prova das suas competências individuais. Para que tal aconteça, a construção dos instrumentos de avaliação, formativa e sumativa, e a escolha dos itens, são processos exigentes e complexos

que devem merecer uma particular atenção do professor, quando este assume especificamente a função de avaliador de aprendizagens.

O trabalho realizado na prática supervisionada realizada numa turma de 5.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2020/2021, numa escola pública do concelho de Lisboa, consistiu na reflexão, análise e avaliação das componentes avaliativas aos alunos da turma, em ensino *online*.

Com este trabalho, pretendemos analisar a tipologia de itens de avaliação, utilizada nos diferentes instrumentos de avaliação formativa e sumativa pelas professoras cooperantes, nomeadamente, a professora cooperante da disciplina de *História e Geografia de Portugal* (HGP) do 2.º Ciclo do ensino Básico, sendo que foi observada a frequência da sua utilização e analisada a sua viabilidade. Para além desta observação, suscitada pela prática da professora de HGP, o tema da avaliação já havia despertado um interesse pessoal, pelo que motivou o desenvolvimento deste estudo, centrado na problemática da avaliação de aprendizagens e, mais concretamente, na construção de itens.

Desta forma, partindo da problemática, *os processos de avaliação em História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB e, mais concretamente, o tipo de itens mobilizados nos instrumentos de avaliação formativa e sumativa, para além de permitirem a avaliação das aprendizagens dos alunos, contribuem para os docentes refletirem criticamente, numa perspetiva formadora, sobre a sua prática docente*, foram definidos os seguintes objetivos de investigação: (i) analisar os tipos de itens mobilizados nos diferentes instrumentos de avaliação em HGP; (ii) relacionar os tipos de itens utilizados com o desempenho dos alunos em HGP; e (iii) refletir criticamente sobre a construção de instrumentos de avaliação em HGP e as suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem.

Dos resultados obtidos surgiram duas grandes questões: (i) que fatores influenciaram os resultados? e (ii) quais os significados a inferir do tipo de itens mobilizados nas fichas de avaliação? Em relação à primeira questão, ressaltaram os seguintes fatores (a) o contexto *online*, com opções pedagógicas que tiveram impacto direto no processo de avaliação num período particularmente atípico devido à situação pandémica; (b) a presença dominante de itens de escolha múltipla, estando esta diretamente relacionada com o fator anteriormente identificado; (c) os conteúdos avaliados nos itens, pese embora não ser o centro dos nossos objetivos, os itens mobilizados tinham de dar resposta aos conteúdos e conceitos trabalhados, numa primeira fase em regime presencial, numa segunda fase em regime *online*. Esta realidade, repartida por aulas presenciais e aulas *online*, poderá ter acrescentado dificuldades aos alunos e alguma incoerência em relação aos itens mobilizados. Em relação à segunda questão, o estudo permite reconhecer a importância de (i) diversificar o tipo de itens a mobilizar nas diferentes etapas do processo de ensino e aprendizagem, (ii) garantir uma avaliação coerente com o processo de ensino e aprendizagem; (iii) reconhecer a complexidade e exigência de todo o processo de avaliação das aprendizagens; e (iv) tomar consciência do papel que a avaliação desempenha nos processos de integração social.

Não obstante a complexidade do contexto em que foi realizado, o presente estudo permitiu-nos refletir sobre a prática docente, reconhecendo que a avaliação deve ser sempre inclusiva e construtiva. As práticas de avaliação de cada docente devem estar estreitamente articuladas com os processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem numa sala de aula. Só assim é que o professor pode assegurar que os instrumentos e os itens de avaliação selecionados permitem, de facto, a avaliação das aprendizagens dos alunos. O tipo de itens que se mobiliza é uma condição importante a ter em conta quando o professor planifica a avaliação com a preocupação de garantir aquela coerência. Tendo em conta as competências que pretende avaliar (que incluem os conhecimentos, capacidades e atitudes e, no caso concreto em que incide este estudo, as competências histórico-geográficas) e a diversidade das características dos alunos (económicas, sociais e culturais), o professor deve garantir a diversidade dos itens num leque também variado de instrumentos de avaliação.

Palavras-chave: Avaliação, tipos de itens, processo ensino e aprendizagem

# **A exploração de imagens para a construção do conhecimento histórico-geográfico: uma experiência numa turma de 2.º ciclo do ensino básico**

**Daniela Paulo Arneiro**

Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa

danielapaulo98@outlook.pt

**Maria João Hortas**

Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa

CEG-IGOT, Universidade de Lisboa

mjhortas@eselx.ipl.pt

## **Resumo**

A presente proposta de comunicação decorre do exercício investigativo realizado no âmbito do relatório de Prática de Ensino Supervisionada II, no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A investigação que se apresenta, emergiu das fragilidades apresentadas pelos alunos de uma turma de 2.º CEB na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), nomeadamente na leitura, análise e interpretação de imagens. O objeto de estudo é, então, a imagem enquanto recurso didático, em particular as potencialidades do recurso à mesma em diferentes situações de aprendizagem para desenvolver competências histórico-geográficas.

A problemática que orienta este estudo tem a seguinte formulação: a dinamização de diferentes situações de aprendizagem que valorizam a imagem como recurso didático contribui para o desenvolvimento de competências de leitura, análise e interpretação promotoras da construção do conhecimento histórico-geográfico na sala de aula.

A construção da resposta a esta problemática organiza-se a partir de três objetivos de investigação: (i) analisar situações de aprendizagem que mobilizam a imagem como recurso didático; (ii) identificar as potencialidades das imagens na construção de conhecimento em HGP; e, (iii) refletir sobre as competências histórico-geográficas

desenvolvidas pelos alunos através de situações de aprendizagem que mobilizam a imagem como recurso didático.

O quadro teórico que sustenta a problemática definida organiza-se em três pontos: (i) As potencialidades da imagem como recurso didático; (ii) Competências e as competências histórico-geográficas; e, por último (iii) Desenvolvimento de competências histórico-geográficas com recurso a imagens.

A leitura dos autores selecionados para a construção deste quadro teórico permite-nos afirmar que as imagens têm diferentes funções associadas. O seu correto uso em sala de aula reúne potencialidades diversas. Incentivando à sua leitura, o professor conduz o aluno na construção de conhecimento, na partilha de opiniões, no questionamento, na argumentação, na descoberta de significados para as imagens. Valorizando o desenvolvimento destas capacidades, nas estratégias implementadas em sala de aula, o professor permite ao aluno o envolvimento em processos de aprendizagem facilitadores do desenvolvimento de competências para a construção de um olhar crítico sobre o mundo e para nele participar de uma forma consciente (Cachinho, 2000; Páges, 2009, 2012; Satisteban, 2009). O conceito de competência remete-nos para a “construção pessoal, singular, específica de cada um” (Dias, 2010, p. 74), indica-nos então um conjunto de “conhecimentos, habilidades e atitudes (...) que justificam um alto desempenho” (Fleury & Fleury, 2001, p. 185), neste caso, por parte dos alunos. São estas competências que é esperado desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória e que nos tornam cidadãos preparados para tomar decisões informadas.

No estudo desenvolvido, procuramos utilizar a imagem como recurso para “abordar os diferentes temas, conteúdos e conceitos previstos nos programas” (Dias & Hortas, 2017, p. 289), em particular no 2.º CEB. Neste sentido, as competências histórico-geográficas que é possível desenvolver com recurso à imagem a partir das estratégias e atividades implementadas, são: Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; e, Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia (Dias & Hortas, 2017, p. 289). A primeira competência remete para a análise e interpretação de mapas e gravuras para a construção do conhecimento em HGP. A segunda competência, orienta para a necessidade de mobilizar o vocabulário específico das duas áreas do saber, para os momentos de descrição, análise, interpretação e questionamento a partir da exploração de imagens.

Em termos metodológicos trata-se de um estudo de natureza qualitativa, tendo por base a recolha de informação a partir das produções dos alunos e dos registos da “observação participante” (Baptista & Sousa, 2014, p. 158) pelo investigador. No processo investigativo foram ainda adotados procedimentos próximos de uma Investigação-ação, pois em alguns momentos a ação e a investigação decorrem em simultâneo, facilitando processos de ação e reflexão crítica (Coutinho, 2009).

Para a análise foram então mobilizadas as produções dos alunos em diferentes atividades, pois além dos resultados obtidos, interessava compreender o processo, tendo em conta o contexto (Baptista & Sousa, 2014). Paralelamente recorremos à observação “no local (...) [com utilização de], por exemplo, grelha de observação” (Baptista & Sousa, 2014, p. 88). Visto que a observação foi realizada no local e em contacto direto com os alunos, importa assim referir que esta foi do tipo participante, onde “o próprio investigador (...) integra o meio (...), acedendo assim às perspetivas [dos alunos] (...) [e] viver os mesmos problemas e as mesmas situações” (Baptista & Sousa, 2014, p. 88), obtendo dados que de outra forma não seria possível obter.

Na análise das fichas/guiões de trabalho realizados pelos alunos, recorremos à análise de conteúdo das respostas dadas (Guerra, 2016) e que nos permitiu identificar as características das aprendizagens realizadas e assim responder aos objetivos a que a investigação se propõe (Campenhoudt & Quivy, 2008).

Os participantes neste estudo são 20 alunos de uma turma de 5.º ano de HGP, com idades compreendidas entre os 10-11 anos. A recolha de informação decorreu ao longo de 9 semanas. Importa salientar que o anonimato dos alunos, da instituição e dos professores cooperantes foi garantido e que a integridade de todos os envolvidos no estudo foi preservada.

A análise dos resultados das propostas de atividades realizadas pelos alunos permite-nos afirmar que, em geral, o uso de imagens potencia o desenvolvimento de competências de literacia visual, fundamentais para analisar e interpretar imagens, possibilitando a construção e comunicação do conhecimento em HGP mobilizando vocabulário histórico- geográfico.

Relativamente ao primeiro objetivo definido – Analisar situações de aprendizagem que mobilizam a imagem como recurso, a partir das diferentes planificações desenhadas e implementadas, foi possível compreender que o foco principal de muitas atividades realizadas com os alunos foi a leitura de imagens, e foi a partir das experiências vividas na leitura destas imagens que recolhemos os dados que analisamos neste estudo. Da análise, podemos afirmar que as situações de aprendizagem dinamizadas em sala de aula com recurso a imagens para diferentes fins (exploração, consolidação e revisão/avaliação), possibilitaram ao aluno explorar novos conhecimentos e mobilizar conhecimentos prévios, conceitos já explorados e habilidades já desenvolvidas para construir conhecimento de forma ativa e significativa. Nesta perspetiva “a imagem apresentou-se como um meio através do qual os alunos puderam desenvolver a capacidade de ler, recolher e interpretar informação visual, a partir da observação, análise, questionamento e reinterpretação, facilitando a construção e reconstrução de conceitos e ideias” (Serrano, 2021, p. 80).

Quanto ao objetivo – Identificar as potencialidades das imagens na construção de conhecimento em HGP, os resultados obtidos evidenciam que a função mais recorrentemente utilizada foi a função comunicativa, a partir da qual as imagens demonstraram transmitir importantes mensagens sobre os conteúdos a explorar (Carvalho, 2014). Desta forma, o recurso à imagem potenciou a análise e compreensão de conteúdos histórico-geográficos em momentos diferentes do processo de ensino e aprendizagem, tendo os alunos demonstrado uma cada vez maior capacidade para construção de conhecimentos, a partir das leituras de imagens, da sua análise e interpretação, conferindo inteligibilidade aos conteúdos explorados e sendo conduzidos no “estabelecimento de relações espaço/tempo” (Brázia, 2014, p. 8). A sua aprendizagem foi também mais ativa, pois o processo de exploração promoveu a participação ativa de todos (Lencastre & Chaves, 2003). Também foi mais significativa, pois foi possível uma apropriação da mesma, “em termos intelectivos e afectivos [sic], incorporando-a e enquadrando-a harmoniosamente no seu quadro de referências e experiência pessoal anterior” (Roldão, 2004, p. 53).

Apesar das inúmeras potencialidades do uso da imagem na construção de conhecimento em HGP, não podemos deixar de sublinhar que para alguns alunos a tarefa de análise e interpretação continuou a revelar algumas dificuldades. Em algumas situações o aluno não conseguia “diferenciar o essencial do acessório; o que ela representa, o que significa” (Lencastre & Chaves, 2003, p. 2102). Situações em que ainda era difícil mobilizar a “capacidade de refletir para descobrir, compreender e decifrar os significados do que se observa.” (Martins, 2014, p. 435).

No que diz respeito ao último objetivo – Refletir sobre as competências de HG desenvolvidas pelos alunos através de situações de aprendizagem que mobilizam a imagem como recurso didático, verificamos que as principais competências histórico-geográficas para as quais concorreram as situações de aprendizagem dinamizadas, reportam-se a: (i) Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; e, (vii) Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia (Dias & Hortas, 2017, p. 289).

As diferentes situações de aprendizagem em que os alunos foram envolvidos permitiram desenvolver capacidades de leitura, análise e interpretação, fundamentais para ler de forma mais inteligível o mundo e se tornarem cidadãos aptos para interpretar e compreender a sociedade em que vivem mobilizando linguagens diversas. As competências de literacia visual, facilitam a capacidade de analisar e de interpretar imagens e possibilitam a construção do conhecimento e comunicação mobilizando vocabulário específico de História e Geografia.

Em síntese, os resultados deste estudo empírico reforçam a importância da utilização de imagens para o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que um aluno competente em História e Geografia deve ser capaz de analisar diferentes fontes de informação, recorrendo a diferentes linguagens.

Palavras-chave: Imagem; Competências histórico-geográficas; História e Geografia de Portugal; 2.º Ciclo do Ensino Básico.

#### Referências

- Baptista, C. S., & Sousa, M. J. (2014). *Como Fazer Investigação, Dissertações*,
- Brázia, P. J. M. da. (2014). *Aprendizagem pela Imagem: Caso prático nas disciplinas de História e de Geografia*. Universidade Nova de Lisboa. *Teses e Relatórios* (PACTOR, Ed.; 5th ed.).
- Cachinho, H. (2000). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didática. *Inforgo* 15, 65–90. <https://www.researchgate.net/publication/260593351>
- Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (Gradiva, Ed.).
- Carvalho, M. L. S. de. (2014). *O uso da imagem no ensino de ELE: Uma proposta didática para alunos portugueses de nível A1*. Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C. P. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–380.
- Dias, A. G., & Hortas, M. J. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. *II Encontro Internacional de Formação Na Docência (INCTE): Livro de Atas*, 285–293.
- Fleury, M., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 183–196. <https://doi.org/10.1590/s1415-65552001000500010>
- Guerra, I. C. (2016). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo* (Principia, Ed.).
- Lencastre, J. A., & Chaves, J. H. (2003). Ensinar pela imagem. *Revista Galego- Portuguesa de Psicología e Educación*, 10(8), 2100–2105.

Martins, F. (2014). Ensinar Geografia através de imagens: Olhares e práticas. *The Overarching Issues of the European Space: The Territorial Diversity of Opportunities in a Scenario of Crisis*, 429–446.

Páges, J. (2009). *Competencia social y ciudadana. Aula de innovación educativa* . 187, 1–11.

Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones. *Educação e Filosofia* , 26, 203–228.

Roldão, M. do C. (2004). *Estudo do Meio no 1. ciclo* (Texto Editora, Ed.).

Satisteban, A. (2009). *Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana*.

Serrano, S. A. M. (2021). *“Olhares críticos”: A imagem como recurso didático na aprendizagem da História e da Geografia* [Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Politécnico de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.21/14563>



**PAINEL DE COMUNICAÇÕES 4**

# “Bebés e Crianças Pequenas?”: As conceções de crianças e adultos/as

## Pedro Marques

Escola Superior de Educação de Lisboa

[palmeida\\_1991@hotmail.com](mailto:palmeida_1991@hotmail.com)

## Catarina Tomás

Escola Superior de Educação de Lisboa

[ctomas@eselx.ipl.pt](mailto:ctomas@eselx.ipl.pt)

## Resumo

A presente investigação surgiu no âmbito da unidade curricular de Projeto da Pós-Graduação de Educação em Creche e outros Equipamentos com Crianças dos 0 aos 3 anos da Escola Superior de Educação de Lisboa. A mesma foi desenvolvida pelo investigador Pedro Marques, e orientada pela Professora Doutora Catarina Tomás, durante o primeiro e segundo semestres do ano de 2021.

Com o intuito de caracterizar as conceções sobre crianças pequenas (0 a 3 anos) e o lugar das mesmas na creche, partiu-se para o desenvolvimento um trabalho de natureza qualitativa, tendo-se optado pela realização 48 entrevistas semiestruturadas a diversos atores de uma organização socioeducativa, uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sediada em Lisboa. Posteriormente, com base na informação recolhida, foi realizada análise de conteúdo.

Sendo esta uma investigação que assume uma natureza de inspiração etnográfica e tendo em conta as conceções em análise, recorreu-se ao diálogo entre a Pedagogia da Infância, a Sociologia da Infância e a Psicologia do Desenvolvimento para traçar um enquadramento teórico que tenta estabelecer diálogos entre aqueles campos do saber para refletir sobre infância e creche e que sustentaram a análise das categorias e subcategorias emergentes nos discursos dos entrevistados.

Ao incidir sobre uma fase da vida que “envolve mudanças significativas a nível físico-motor, cognitivo, linguístico, sócio afetivo e que retrata a base da formação da personalidade da criança enquanto ser humano” (Dias, 2014, p. 489), trabalhar com crianças dos 0 aos 3 anos, em contexto educativo, exige um conhecimento aprofundado das características deste grupo social e uma reflexão sobre o significado da educação, entendida como processo, na primeira infância. Na qual, este processo é “essencialmente interno e socialmente mediado, assistido e apoiado (Bruner, 1988; Vygotsky, 1978) que solicita o cuidar e o educar do adulto” (Dias, 2014, p. 494) e que ocorre de forma rápida e, desejavelmente, integrada.

A partir de meados do século XX, a Psicologia do Desenvolvimento, ao reconhecer e estudar a origem de condutas (sejam elas cognitivas, sociais, afetivas ou psicomotoras) e ao delimitar fases de desenvolvimento

(revelando características comuns a cada uma), integrou um conjunto de modelos teóricos explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças pequenas que permitiu às sociedades produzirem conhecimentos e materiais específicos, adequados às diferentes fases da vida do ser humano. Contudo, segundo Almeida (2019), esses mesmos modelos, fizeram operar um conjunto de sistemas que se consolidaram na delimitação de formas “certas” de “estar-a-ser-criança”. Esta visão refletiu-se no modo como o Estado, a sociedade e as famílias se começaram a relacionar com as crianças pequenas, desde o final do século XIX (*idem*).

Assim, torna-se importante “questionar de que forma a psicologia do desenvolvimento se apresenta como um dispositivo, (...) que estabelece um *aparatus* de enunciados, reconhecidos como válidos cientificamente, com o propósito de governar a conduta das crianças pequenas, dos seus pais e dos governadores da alma” (Almeida, 2019, pp. 3-4). De acordo com o autor, isto significa que, a partir das categorias de normalização do campo, instituiu-se um governo sobre as crianças pequenas, que através de um conjunto de técnicas “inscrevem no[s] [seus] corpo[s]” “modos de ser” totalmente universalizados e uniformizados: autónomo, autorregulado, criativo, social, participativo, comunicativo, ativo, etc.” (Almeida, 2019, p. 12).

Estes exemplos, levam-nos a refletir que, se por um lado, o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil na primeira infância é algo importante nas práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de creche. Por outro, educadores/as e outros/as profissionais devem estar conscientes de que as crianças não podem ser descontextualizadas dos seus contextos socioculturais e viver de maneiras distintas esta fase de desenvolvimento. Aliás, fase é uma terminologia altamente contestada desde os anos 80 o século passado, por investigadores/as dos Estudos da Criança/Infância (James, Jenks, & Prout, 1998).

Esse novo olhar sobre a infância e as crianças, conferem um outro olhar sobre esta categoria social de tipo geracional (Sarmiento, 2006). Ao encontro desta ideia, Tomás (2011) defende que as crianças continuam a ser perspetivadas “dentro de parâmetros de um estado minoritário, como um período etário onde os indivíduos requerem proteção porque sabem menos, têm menos maturidade, menos força e menos experiência, em comparação com os adultos” (p.86). Alegando o “superior interesse da criança”, continua-se a perspetivar a educação numa versão adultocêntrica, onde a infância continua a ser vista “como tempo das ausências e da possibilidade do que virá a ser e ainda não é” (Coutinho, 2013, p. 222).

É urgente remover estes traços de negatividade dos discursos sobre criança(s) e infância(s) e perspetivar uma conceção de infância, onde as crianças deixam de ser vistas como seres em devir – “percecionadas como seres psicológica e fisicamente imaturos” (Tomás, 2007, p. 123) e são aceites pelas suas competências e disposições – “sujeito(s) de direitos, (...) membro(s) pleno(s) da sociedade, ainda que carecendo de especial cuidado e proteção dos adultos” (Sarmiento, 2013, p. 37): “criança não-cidadão” (Casas citado por Tomás, 2011) vs. “criança – actor social” e/ou “criança–agente de cultura” (Sarmiento, 2013, p. 20).

O reconhecimento do direito das crianças a desempenharem um papel ativo e criativo na sua própria vida requer um processo pedagógico em que a aprendizagem é construída, num processo (co)construído entre crianças e adultos/as e entre crianças (Ferreira, 2004), “não apenas enquanto esforço-resposta de adequação das primeiras face às expectativas dos segundos, mas como resultado de processos múltiplos de socialização intergeracional que possibilitam a afirmação de cidadanias várias em que umas e outros se influenciam mutuamente, porque vivem interactivamente longos tempos de vida” (Sarmiento & Marques, 2006, p. 78).

Compete aos/as adultos/as responsáveis, “estabelecer uma relação educativa de afetos com o(s) bebé(s)/criança(s), envolvendo-os e estimulando-os nas experiências educativas e avaliando as motivações e o significado de cada uma das ações da(s) criança(s) para o seu desenvolvimento” (Portugal citada por Dias, 2014, p. 496) e potenciar processos de bem-estar mais amplos, contextualizados e holísticos (Ferreira & Sarmiento, 2008).

No trabalho com crianças dos 0 aos 3 anos, estas interações exigem ainda: a observação atenta de cada criança, identificando e compreendendo as suas pistas comunicacionais (verbais e não verbais); refletir, com base nas observações e interpretações feitas das interações das crianças, se as respostas dadas são adequadas; e acreditar nas competências das crianças, conferindo-lhes o espaço e tempo necessários para descobrirem as suas próprias capacidades, no seu tempo, demonstrando disponibilidade para as mesmas.

Como referido anteriormente, com o intuito de caracterizar as conceções de bebés e/ou crianças pequenas de diversos membros de uma organização socioeducativa, optou-se por uma investigação de natureza qualitativa, tendo-se optado por efetuar entrevistas semiestruturadas de resposta aberta, para as quais foram elaborados diferentes guiões consoantes os participantes.

Segundo Amado (2013) “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 207). No caso do presente projeto de investigação, optou-se por se realizarem entrevistas semiestruturada ou semidiretivas, onde as “questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (p. 208). Os dados obtidos, através da áudio gravação das entrevistas, foram transcritos e sujeitos a análise de conteúdo. Os mesmos foram destruídos após o término da investigação.

Para Amado (2013) o aspeto mais importante da análise de conteúdo “é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (...), o avanço (...) no sentido da captação do seu sentido pleno” (pp. 304-305). Assim, com base na informação recolhida nas entrevistas, foi realizada a análise de conteúdo, onde, no caso da presente investigação, as categorias e subcategorias foram “construídas indutivamente” (Amado, 2013, p. 332) a partir das transcrições das entrevistas, ou seja, não surgiram através de categorias já pré-definidas, mas segundo um “procedimento indutivo”, onde “as categorias emergiram de agrupamentos de unidades de sentido” onde “se fez sentir o trabalho interativo e dialético de interpelação mútua dos referenciais teóricos

A presente investigação foi desenvolvida no primeiro e segundo semestres do ano de 2021, na qual participaram: 6 crianças em idade de pré-escolar e 6 crianças em idade 1.º ciclo do ensino básico (7 meninos e 5 meninas, com idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos); 6 professores/as; 6 educadores/as de infância; 12 não docentes (6 auxiliares de ação educativa e 6 técnicos/as) e 12 responsáveis legais (10 mulheres e 2 homens) de uma organização socioeducativa; uma Instituição Particular de Solidariedade Social, que dirigia um estabelecimento de ensino particular não superior, inserido no Sistema Nacional de Ensino. Sediada numa freguesia de Lisboa, titular dos alvarás de creche, pré-escolar e 1.º CEB. Todos/as os/as participantes foram selecionados através de um processo aleatório simples.

A presente investigação seguiu ainda um referencial de princípios éticos, que não só pretendeu garantir o respeito pelos intervenientes e os objetivos da investigação, como também a sua consistência, qualidade e sustentabilidade. Com base nos trabalhos de Lima e Pacheco (2005); Tomás (2007) e Ferreira (2010), antes iniciar o projeto de investigação, o investigador comprometeu-se com um conjunto de princípios éticos, associados a determinados comportamentos, tais como: i. consentimento e/ou assentimento dos atores: no caso da organização socioeducativa, o mesmo foi conseguido através da exposição escrita do pré-projecto (e de um pedido de autorização para a realização do mesmo. No caso dos/as adultos/as, este passou pela construção de um “protocolo de consentimento informado”, lido e aceite pelos mesmos. No caso das crianças, o consentimento passou por duas fases: o consentimento dos adultos responsáveis – o mesmo deveu-se à menoridade das crianças, em virtude de terem idades abaixo das do consentimento legal; e pelo consentimento e assentimento das crianças; ii. a confidencialidade da investigação de modo que fosse possível “respeitar a privacidade dos participantes”, “assegurar a confidencialidade da informação fornecida”

e “maximizar os benefícios e reduzir ao mínimo os riscos inerentes à participação” (Lima & Pacheco, 2005, p. 140); iii. a devolução dos resultados da investigação, garantida junto dos seus atores, após a primeira discussão pública da investigação; e iv. a integridade do investigador, que se relacionou com as aptidões e com os comportamentos que o investigador pretendeu promover para que a investigação fosse eticamente responsável. Uma vez que, segundo Spyrou (2018) os/as investigadores devem considerar no processo de pesquisa os papéis assumidos na produção de conhecimento, uma vez que, de alguma forma, territorializam conceções sobre a infância através das suas escolhas teóricas e metodológicas.

As considerações finais da investigação sugerem que, embora os discursos dos/das profissionais e dos/das responsáveis legais enfatizem a importância de um trabalho em Creche que respeite as capacidades, os interesses e os ritmos de cada criança, simultaneamente os discursos reportam-se a preocupações de ordem assistencialista e/ou à dimensão central do cuidado. Onde critérios de conforto e desenvolvimento humano – cuja “expressão consoma-se essencialmente em dimensões respeitantes a direitos de “provisão” – de alimento, educação, habitação, saúde... – e de “protecção” – contra toda a espécie de maus-tratos e de exploração” (Ferreira & Sarmiento, 2008, p. 61) – ganham maior destaque nas finalidades educativas, em detrimento da construção de um “currículo emergente” em Creche – uma abordagem aberta, que confira espaço à iniciativa, reconheça a competência da criança e os seus direitos de “participação”.

Embora seja possível destacar algum reconhecimento de agência das crianças pequenas nos discursos dos/das docentes da organização socioeducativa, de um modo geral, estas ainda não são concebidas enquanto seres competentes pelos/as adultos/as. A necessidade de protecção e a sua vulnerabilidade parecem ser os seus principais identificadores, mesmo entre as crianças mais velhas que participaram na investigação.

Pela análise dos discursos das crianças, assistimos a uma assimilação, adoção e reprodução de ideias adulto-centradas que inibem, entre outros, direitos fundamentais de liberdade de opinião e de liberdade de expressão, nomeadamente de que, pela sua “incapacidade”, ideias e interesses das crianças pequenas não devem ser tomadas em consideração, cabendo ao adulto escolher e organizar o processo democrático.

Por fim, a conceção de crianças pequenas enquanto “seres em desenvolvimento/seres em potência” parece estar associada a uma espécie de “futuro sustentável” (Almeida, 2019), onde a educação é perspectivada “no sentido de preparar as crianças, cada vez mais precocemente, para a competitividade e utilidade” (Coutinho & Tomás, 2018, p. 126). Em vez, de uma educação que respeite a individualidade da criança “aqui e agora” e renuncie a conceção de criança enquanto “ser em devir” (Tomás, 2007).

## Referências

- Almeida, T. (2019). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Deviradulto, devir-sujeito e a educação de infância. Em F. C. Lemos, & M. L. Nascimento, *Biopolítica e Tanatopolítica: a agonística dos processos de subjetivação contemporâneos* (pp. 229-250). Editora CRV.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Coutinho, A. (2013). Ação Social e Participação no Contexto da Creche. *EDUCATIVA*, v. 16, n. 2, 217-228.
- Coutinho, A., & Tomás, C. (2018). O lugar das crianças de 0 a 3 anos nas políticas educacionais no Brasil e em Portugal. *Laplage*, 4(2), 123-132.
- Dias, I. S. (2014). De bebé a criança: características e interações. *Pesquiseduca*, 488-502.

- Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*». Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). "Ela é nossa prisioneira": questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*, pp. 151-182.
- Ferreira, M., & Sarmiento, M. (2008). Subjectividade e Bem-Estar das Crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, 2(2), 60-91.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Polity Press.
- Lima, J. A., & Pacheco, J. A. (2005). *Fazer Investigação*. Porto Editora.
- Sarmiento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceptuais e praxeológicos. Em R. T. Ens, & M. C. Garanhani, *Sociologia da Infância: e a Formação de Professores* (pp. 13-46). Editora Universitária Champagnat.
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *INTERACÇÕES*, 59-86.
- Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods - research and knowledge production for a critical childhood studies*. Palgrave, MacMillan.
- Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças : diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>.
- Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, 119 - 134.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

**Palavras-chave:** bebés, crianças pequenas, creche, discursos

# Utilização do Picture Exchange Communication System (PECS) em Crianças com multideficiência e problemas de cognição

**Mariana Calheiros Flores**

Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa/PT

[marianacflores25@gmail.com](mailto:marianacflores25@gmail.com)

**Clárisse Nunes**

Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED)

[clarisse@eselx.ipl.pt](mailto:clarisse@eselx.ipl.pt)

## Resumo

A infância é um momento cercado de experiências, desbravamentos e desafios, os quais são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Essas experiências são vivenciadas de forma distinta pelas crianças, particularmente quando manifestam problemas de cognição ou multideficiência (Nunes, 2008). Muitas destas crianças, e outras, podem apresentar particulares dificuldades ao nível da comunicação e da linguagem, o que as leva a poderem sentir-se mais isoladas e frustradas.

Importa lembrar que a comunicação ajuda o ser humano a ligar-se ao mundo e a interagir com outras pessoas (Nunes, 2001). Portanto, o desenvolvimento de capacidades comunicativas e linguísticas significará uma maior compreensão do que acontece à nossa volta, bem como uma maior possibilidade de expressar necessidades, vontades e pensamentos. Como refere Menezes (2013), o desenvolvimento da linguagem, capacidade especificamente humana, é um processo complexo que se relaciona com o desenvolvimento cognitivo e social, o qual decorre da interação do bebé com os seus cuidadores, da riqueza do contexto linguístico onde se encontra inserido e da integridade das suas capacidades físicas e psíquicas.

Vygotsky (1989), citado por Mousinho et al. (2008) sugere que para compreender a aquisição e o desenvolvimento da linguagem deve ser considerada a relação entre a linguagem e a cognição e a linguagem e a comunicação. Na interação entre a linguagem e cognição é percebido que a criança desenvolve capacidades cognitivas de pensamento após o desenvolvimento da linguagem. A memória, a atenção e a percepção também podem ter ganhos qualitativos, por exemplo, memorizamos melhor quando fazemos associações de ideias. Esta capacidade também ajuda na regulação do comportamento. No que se refere à linguagem e comunicação é relatado pelo mesmo autor que podemos comunicar de diversas formas, tais como: de gestos, do olhar, de desenhos, da fala, entre outros. De salientar ainda que a estruturação da linguagem permite igualmente dispor de recursos cada vez mais sofisticados, a fim de aprimorar nossas possibilidades de comunicação.

Assim, quando uma criança manifesta dificuldades comunicativas (ao nível da compreensão ou da expressão oral) torna-se necessário encontrar meios aumentativos que lhe possibilite comunicar, interagir com outros e fazer amizades, enfim ter voz no mundo onde vive, visto ser esta uma capacidade fundamental para o

desenvolvimento do ser humano (Ferreira et al., 2000). Tetzchner e Martinsen (2002) também afirmam que na impossibilidade de usar a fala, torna-se necessário utilizar um meio alternativo ou aumentativo de comunicação não oral, que se adapte às capacidades, limitações e necessidades da criança, possibilitando que esta revele todo o seu potencial, que de outra forma talvez não seria possível. O Sistema *Picture Exchange Communication Symbols* (PECS), criado por Bondy e Frost (1994), é uma possibilidade, uma vez que a sua utilização promove, segundo os seus autores, o desenvolvimento da fala, o aumento de vocabulário e a iniciativa comunicativa funcional, principalmente por utilizar reforços motivacionais e atividades funcionais. Este é um sistema muito utilizado por indivíduos considerados como não-verbais ou por aqueles que demonstram verbalização mínima. Em termos estruturais, segundo Bondy e Frost (2009), este sistema é constituído por seis fases: (i) Como se comunicar; (ii) Distância e Persistência; (iii) Discriminação de Figuras; (iv) Estrutura de Frase; (v) Respondendo a Perguntas e (vi) Comentando. Na tabela seguinte explicitam-se os objetivos de cada fase.

Tabela 1. Objetivos das diferentes fases do PECS.

<p>Fase 1 “Como se comunicar”</p>	<p>Tem por objetivo ensinar a criança a realizar a troca de uma imagem (figura) por um item ou atividade correspondente ao desejado. Essa troca é realizada com um parceiro de comunicação. Nesta fase a criança é ensinada a ter a iniciativa da interação e da comunicação.</p>	 <p>Figura 1. Fase I do PECS (fonte: <a href="https://pecs-brazil.com/">https://pecs-brazil.com/</a>)</p>
<p>Fase 2 “Distância e Persistência”</p>	<p>O objetivo é ensinar a criança a generalizar a nova habilidade, adquirida na fase 1 e usá-la em diversos contextos sociais, com pessoas diferentes e usando distâncias variadas. A criança aprende a tornar-se um comunicador persistente. Nesta fase a ação da criança consiste em usar a troca de uma imagem para receber o item desejado percorrendo uma certa distância.</p>	 <p>Figura 2. Fase II do PECS (fonte: <a href="https://pecs-brazil.com/">https://pecs-brazil.com/</a>)</p>
<p>Fase 3 “Discriminação de Figuras”</p>	<p>Procura-se ensinar a criança a escolher entre duas ou mais imagens para solicitar seus itens favoritos. As imagens são inseridas numa pasta de comunicação, onde as imagens são guardadas e podem ser removidas para se processar a comunicação.</p>	 <p>Figura 3. Fase III do PECS (fonte: <a href="https://pecs-brazil.com/">https://pecs-brazil.com/</a>)</p>
<p>Fase 4 “Estrutura de Frase”</p>	<p>Tem como finalidade ensinar a criança a construir frases simples recorrendo ao uso de uma tira. A frase deve ser iniciada com o símbolo do "Eu quero" seguido por uma imagem do item que está sendo solicitado (ver figura abaixo). Esta fase também objetiva a expansão da estrutura das frases, adicionando adjetivos, verbos e preposições.</p>	 <p>Figura 4. Fase IV do PECS (fonte: <a href="https://pecs-brazil.com/">https://pecs-brazil.com/</a>)</p>

<p>Fase 5 "Respondendo a Perguntas"</p>	<p>Tem por objetivo ensinar a criança usar as imagens para responder à pergunta: "O que você quer?". A criança responde à pergunta e solicita pedidos espontaneamente.</p>	 <p>Figura 5. Fase V do PECS (fonte: <a href="https://pecs-brazil.com/">https://pecs-brazil.com/</a>)</p>
<p>Fase 6 "Comentando"</p>	<p>tem como objetivo ensinar a criança a comentar respondendo a perguntas como: "O que você ouviu?", "O que você vê?" e "O que é isso?". Assim a criança aprende a compor frases começando como, "Eu ouço", "Eu vejo" e "Eu sinto", dentre outras expressões.</p>	 <p>Figura 6. Fase VI do PECS (fonte: <a href="https://pecs-brazil.com/">https://pecs-brazil.com/</a>)</p>

Segundo Ganz et al. (2012) e Ferreira et al. (2000) a utilização deste sistema de comunicação implica o cumprimento de um protocolo de ensino estruturado, tendo em vista capacitar o indivíduo a expressar-se por meio de imagens (podem ser fotografias, desenhos, símbolos) selecionadas de acordo com as especificidades e os interesses de cada indivíduo. O PECS procura, sobretudo, incentivar a criança a ter a iniciativa comunicativa, para expressar necessidades e desejos. Por conseguinte, este é um sistema de comunicação que permite o estabelecimento de uma relação interpessoal entre pessoas com necessidades complexas de comunicação e os seus parceiros. Como explicitam Santos et al. (2021) o sistema PECS possibilita que ocorra um ato comunicativo entre o indivíduo com dificuldades de fala ou de comunicação e um adulto, por meio de troca de imagens. Vários estudos referenciados por Manzini et al. (2021) evidenciam que a utilização do PECS, particularmente com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, permite: formular pedidos de algo do seu interesse, iniciar o uso da linguagem, aumentar o vocabulário falado e envolver-se mais em jogos e brincadeiras.

Assim, enquanto fonoaudióloga, inquietou-me o facto de existirem poucos estudos publicados relacionados com o uso PECS por crianças com problemas de cognição ou multideficiência. Esta inquietação despertou a necessidade de procurar compreender como terapeutas da fala / fonoaudiólogos/as utilizam o PECS.

A investigação realizada desenvolveu-se no âmbito do Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Considerou-se, assim pertinente procurar compreender de que forma terapeutas da fala portuguesas e fonoaudiólogas brasileiras utilizam o PECS, com quem o utilizam, quais os objetivos do seu uso, a que estratégias recorrem para a sua implementação, que dificuldades e barreiras enfrentam e qual a reação das crianças ao seu uso. Para tanto realizou-se um estudo de natureza qualitativa do tipo exploratório-descritivo e transversal (McNabb, 2010), que permitiu conhecer pormenores do tema num curto espaço de tempo e compreender o objeto de estudo com detalhe (Justo & Camargo, 2014).

O estudo teve como objetivos: (i) identificar o público-alvo da utilização do sistema PECS e averiguar se as crianças com problemas de cognição ou com multideficiência fazem parte desse público-alvo; (ii) compreender quais os objetivos com que o PECS é usado e de que modo é implementado; (iii) identificar as dificuldades sentidas pelas terapeutas da fala / fonoaudiólogas na implementação do PECS e (iv) perceber como reagem as crianças à utilização deste sistema de comunicação, na perspetiva das terapeutas da fala / fonoaudiólogas.

Participaram no estudo cinco terapeutas da fala e quatro fonoaudiólogas, com idades compreendidas entre os 28 e os 46 anos. As nove participantes tinham formação académica em terapia da fala ou fonoaudiologia e formação em PECS nível I e/ou II. Todas as participantes assinaram o Consentimento Informado, tendo-se garantido o seu anonimato.

A recolha de dados foi realizada com recurso a entrevistas semiestruturadas, usando perguntas fechadas e abertas (Minayo, 2009). As entrevistas gravadas em áudio foram transcritas e o seu conteúdo analisado (Bardin, 2006), assumindo esta técnica de análise, maioritariamente, um carácter indutivo.

Os resultados do estudo revelam que o PECS é usado por um público diverso, sendo, mais frequente a sua utilização em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo e com dificuldades no processo comunicativo e ou linguístico. Verifica-se que as crianças com multideficiência não são o destinatário principal do PECS. Contudo, não foram identificadas as razões pelas quais as profissionais optam por não usar o PECS com estas crianças. Infere-se poder ser este um sistema exigente para ser usado por estas crianças. Os resultados evidenciam ainda que o tempo que as crianças levam a compreender o funcionamento do PECS é variável, sendo que a idade e as alterações comportamentais interferem no modo como o sistema é entendido pelas mesmas. Salienta-se que a maioria das crianças consegue perceber o processo de comunicação do PECS nas primeiras fases, mas o mesmo não acontece com as últimas fases, as quais parecem ser de maior exigência para muitas delas. Quanto aos objetivos com que o PECS é utilizado, destaca-se: ajudar a criança a comunicar desejos e necessidades básicas, ou seja permitir que esta seja capaz de comunicar com outras pessoas, bem como aumentar o vocabulário expressivo, melhorar a construção de frases e aprimorar a articulação e a produção de algumas palavras. Aumentando as suas capacidades comunicativas também melhoram o seu bem-estar socioemocional e o seu comportamento. É reportado pelas participantes que o PECS tem um impacto positivo no desenvolvimento das competências comunicativas das crianças e nas suas relações sociais. Para tanto, é necessário utilizar o PECS com as crianças nos seus diversos contextos de vida e não apenas nas sessões terapêuticas. Ou seja, importa envolver ativamente na sua utilização todas as pessoas que são relevantes para a vida da criança. A sensibilização das famílias e dos profissionais de educação quanto ao uso do PECS é referido como sendo um fator essencial para poder aumentar a eficácia da sua utilização por parte das crianças. Por outro lado, motivar as famílias para utilizar o sistema com os seus filhos é reportado como uma das maiores dificuldades vividas pelas profissionais que participaram no estudo.

A partir deste estudo, inferimos que, na opinião de terapeutas da fala / fonoaudiólogas, o uso do PECS desempenha um papel positivo na vida das crianças que o utilizam, bem como na vida das pessoas com quem estas interagem no dia-a-dia. Foram relatados progressos a nível educacional, social, psicológico e comportamental que demonstram os benefícios de sua utilização. Face aos resultados obtidos infere-se ainda ser necessário aplicar o protocolo previsto e utilizar o sistema de forma sistemática em contextos naturais por aqueles que rodeiam a criança que o utiliza. De um modo geral parece ser positivo o uso do PECS, embora as profissionais entrevistadas tenham salientado a existência de dificuldades e barreiras à sua utilização. Persistem aspetos que precisam ser lapidados no PECS tais como: a variedade de imagens disponibilizadas aos profissionais que realizam o curso, a divulgação do PECS durante a formação académica, a sensibilização aos cuidadores de pessoas que beneficiariam do uso do Sistema, e a divulgação do PECS na sociedade.

O estudo teve impacto na primeira autora do estudo, enquanto fonoaudióloga, despertando o desejo de se especializar no uso do PECS, no sentido de o começar a usar na sua prática clínica. Também permitiu às profissionais participantes partilhar o conhecimento e a sua experiência, bem como manifestar suas opiniões e dar sugestões de melhoria do sistema. As profissionais sugerem a promoção do uso do PECS em locais públicos e a sua utilização através de ferramentas digitais para uma maior divulgação e utilização do mesmo.

De referir ainda que a vivência da pandemia por SARS-CoV2 condicionou o estudo, pois impossibilitou a

realização das entrevistas presencialmente e a observação do uso do PECS nos contextos educativos e clínicos. Esta circunstância condicionou o aprofundamento do tema em estudo, ficando este limitado às percepções das entrevistadas.

**Palavras-chave:** *Picture Exchange Communication System*; multideficiência; problemas de cognição; comunicação alternativa e aumentativa

#### **Referências:**

- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70.
- Bondy, A., & Frost, L. (2009). *Manual de treinamento do sistema de comunicação por troca de figuras*. Newark: Pyramid.
- Bondy, A., & Frost, L. (1994). The picture Exchange communication system training manual. *Focus on Autistic Behaviour*, 9(1), 1-19.
- Ferreira, M. C. T., & Ponte M. M. N., (2000). *Inovação Curricular na Implementação de Meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Ganz, J. B., Davis, J. L., Lund, E. M., Goodwyn, F. D., & Simpson, R. L. (2012). Meta- analysis of PECS with individuals with ASD: Investigation of targeted versus non-targeted outcomes, participant characteristics, and implementation phase. *Research in Developmental Disabilities*, 33(1), 406-418.
- Justo, A. M., & Camargo, B. V. (2014). Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. *Caderno de artigos: X SIAT & II Serpro*, 37-54
- Manzini, M. G., Figueiredo, M. O., Manzini, A. C. G., & Martinez, C. M. S. (2021). Terapia ocupacional e comunicação alternativa: Intervenção colaborativa com os parceiros de comunicação de uma criança com paralisia cerebral. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*. 29(1), <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2057>
- McNabb, D. E. (2010). *Research Methods for Political Science: Quantitative and Qualitative Approaches*. New York: M.E. Sharpe, Inc
- Menezes, A. R. (2013). *A inclusão de alunos com autismo em escolas públicas de Angra dos reis*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Minayo, M. C. S. (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28a ed. Petrópolis: Vozes
- Mousinho, R., Schmid, E., Pereira, J., Lyra, L., Mendes, L., & Nóbrega, V. (2008). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Revista Psicopedagogia*, 25(78), 297-306.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência: Guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação
- Nunes, C. (2008). *Alunos com Multideficiência e com Surdocegueira Congénita – Organização da Resposta Educativa*. Lisboa: DGIDC & DSEEA

Santos, P. A., Bordini, D., Scattolin, M., Azevedo, G. R. C., Caetano, S. C., Paula, C. S., Perissinoto, J., & Tamanaha, A. C. (2021). O impacto da implementação do Picture Exchange Communication System - PECS na compreensão de instruções em crianças com transtorno do espectro do autismo. *CoDAS*, 33(2)

Tetzchner, S., & Martinsen, H. (2002). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto: Porto Editora.

# A Gestão Por Valores e a Cultura Organizacional: o caso de uma IPSS

**Rita de Albuquerque de Moura Navega**

Externato Marista de Lisboa

[rita\\_navega@hotmail.com](mailto:rita_navega@hotmail.com)

**Carlos Pires**

Escola Superior de Educação de Lisboa

[cpires@eselx.ipl.pt](mailto:cpires@eselx.ipl.pt)

## Resumo

Esta proposta de comunicação resultou de um estudo sobre o desenvolvimento de uma gestão baseada em valores e o seu impacto na cultura organizacional, nomeadamente, em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) que garantem a educação de crianças dos 0 aos 6 anos.

Esta investigação teve, então, como objeto de estudo a Gestão por Valores (GPV), enquanto política de cultura organizacional, um campo de investigação recente e pouco explorado em organizações educativas. É neste âmbito que se contextualiza o interesse pela correlação entre os valores partilhados pelos gestores da organização e a cultura organizacional, tendo como base o modelo da GPV proposto por Dolan e García (2006). Para a compreensão desta problemática, traçamos os seguintes objetivos: conhecer os modelos de gestão da organização em que decorreu a investigação; investigar o papel dos gestores na construção da cultura organizacional; perceber as representações de educadores sem cargos de gestão relativamente à gestão por valores enquanto política de cultura organizacional e ainda identificar os valores partilhados pelos gestores da organização.

A GPV e a cultura organizacional apresentam-se como variáveis desta investigação. Por conseguinte, formulou-se a hipótese de que os valores partilhados pelos gestores influenciam as características da organização, refletindo-se na sua cultura organizacional.

No âmbito do enquadramento teórico são mobilizados três grandes temas, que se complementam entre si: i) as organizações educativas privadas; ii) a cultura organizacional; iii) a gestão por valores.

Para o aprofundamento do primeiro tema, apresentou-se o enquadramento teórico, em torno do ensino público e privado, e o enquadramento normativo da estrutura organizativa que é o ensino privado português, onde se inserem as IPSS enquanto organizações educativas privadas pertencentes ao Terceiro Setor. Pretendemos ainda compreender as IPSS como organizações educativas privadas que são e como resposta às necessidades dos cidadãos mais carenciados e em situação de vulnerabilidade social.

No que diz respeito à cultura organizacional foram descritas algumas abordagens das organizações educativas privadas, nomeadamente a “abordagem sociológica” que nos remete para uma visão crítica nos modos de pensar e compreender a escola, nas suas lógicas concretas de ação, o que implica também compreender que os atores sociais, ainda que o seu comportamento seja influenciado pela organização, também podem modificar a própria organização. O recurso aos trabalhos de Torres (1997; 2006), contextualizados em organizações educativas, permitiram compreender os processos de construção de uma cultura organizacional e compreender a cultura organizacional como conceito, variável e metáfora, bem como a sua importância na compreensão das escolas como organizações educativas. Torres (1997) define a cultura organizacional como “todo o conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, hábitos, rotinas, mitos, cerimoniais, formas de interação, formas de comunicação e, até mesmo, as práticas dos atores localizados em determinada organização” (p. 14).

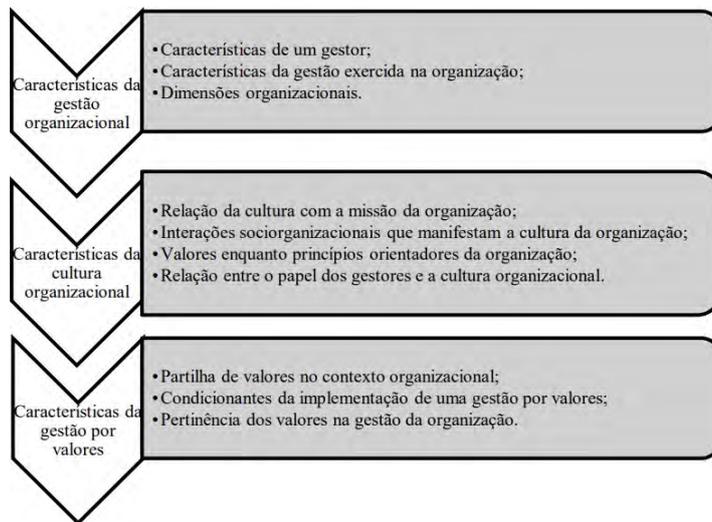
No que se refere à GPV, recorreu-se aos trabalhos de Dolan e García (2006), que defendem que a GPV é mais do que uma gestão baseada em valores, definindo-a como “uma ‘nova’ ferramenta estratégica de liderança” (p. 4), permitindo, assim, compreender o papel dos líderes e dos gestores na sua implementação. Os autores organizam os valores em três dimensões: económicos-pragmáticos, ético-sociais e emocionais-desenvolvimento. O modelo teórico para a análise da GPV permite clarificar o papel dos líderes e gestores numa gestão baseada em valores: criam uma linguagem comum que permite alinhar os membros da organização e a liderança, promovem uma estrutura organizacional horizontal, incentivam a organização a orientar-se de acordo com uma direção estratégica e valores essenciais. Ainda neste modelo, é assumido que a GPV: simplifica a complexidade organizacional para se adaptar à mudança; orienta a visão estratégica para o futuro; assegura o compromisso dos membros da organização face a um desempenho profissional de qualidade, através de políticas que traduzem os objetivos da gestão estratégica (Dolan & García, 2006).

Quanto à metodologia que permitiu e orientou o desenvolvimento da investigação, optou-se por uma metodologia qualitativa, na medida em que a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal (Bogdan & Biklen, 2010), procurando que os sujeitos da investigação expressem livremente as suas opiniões sobre o objeto em estudo. A investigação sustenta-se numa análise descritiva e na interpretação pormenorizada dos dados, dando-se mais importância, como Bogdan e Biklen (2010, p. 49) defendem, ao processo do que simplesmente aos resultados. Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, e atendendo a que a investigação é centrada num contexto individualizado, uma IPSS, e nas representações dos atores individuais, recorreremos ao estudo de caso como estratégia de pesquisa numa dimensão descritiva e correlacional.

As opções metodológicas incidiram na pesquisa documental e em entrevistas semiestruturadas. A primeira incidiu em documentos oficiais produzidos e disponibilizados pela instituição (Projeto Educativo (PE) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG)), com o objetivo de caracterizar a organização educativa, mas também de encontrar referências à cultura organizacional e à partilha de valores na instituição. As entrevistas foram aplicadas a quatro educadoras sem cargos de gestão e à Diretora Pedagógica como forma de caracterizar a visão dos participantes em relação aos valores partilhados pelos gestores da organização e à cultura organizacional que nela se vive. Optou-se pela entrevista semiestruturada (Merriam, 1998; Bogdan e Biklen, 2010) ou também designada por semidiretiva (Quivy & Campenhoudt, 2005) no sentido de garantir um certo equilíbrio entre a liberdade de expressão por parte dos entrevistados e a condução da entrevista orientada pelo investigador. Quanto à análise dos dados recolhidos, recorreu-se à análise de conteúdo, como técnica principal, através de um sistema de categorização apoiado em *software* de análise de dados qualitativos (NVivo 10).

Com base nos objetivos gerais da investigação, os dados recolhidos foram agrupados em três dimensões (as características da gestão organizacional; as características da cultura organizacional; as características da gestão por valores), que permitem ter uma visão da gestão da organização no seu todo e, em particular, da cultura organizacional e da gestão por valores através da emergência de dez categorias de análise (cf. Figura 1).

**Figura 1**  
*Categorias de análise*



Tendo em conta os resultados obtidos reconhecemos a elevadíssima importância dos gestores, que se apresentam como um pilar estruturante de toda a ação organizacional da instituição em estudo. Não ignorando que a organização é a sua própria cultura, uma organização sem uma gestão eficiente e eficaz não é mais do que um agregado de indivíduos sem a existência de relações simbólicas que encorpam a cultura que se vive na própria organização. Para clarificar o papel dos gestores na construção da cultura organizacional, e de acordo com as representações dos sujeitos, a IPSS em que se desenvolveu esta investigação é gerida por gestores escolares que assumem o papel de líderes e facilitadores, características estas que estão refletidas nas representações dos sujeitos ao definirem os gestores escolares como dirigentes estratégicos e líderes de equipas. Estamos, então, na presença das qualidades e competências profissionais que se mostram necessárias aos gestores escolares e das quais, de acordo com as representações dos sujeitos, se destacam as seguintes: orientação para os resultados; planeamento estratégico; gestão de pessoas; argumentação e comunicação; relação interpessoal; e motivação de equipas. As qualidades e competências profissionais destacadas permitem iniciar o percurso que nos leva à mudança macrossocial, incidindo, em geral, na composição social da organização e, em particular, no comportamento microssocial, evoluindo em última análise para uma ação coletiva organizada que culmina na estruturação da organização como unidade social e ação social sustentada em regras organizacionais informais.

Tornou-se, ainda, evidente que não só as qualidades e competências dos gestores influenciam a cultura de uma organização como também as suas decisões. Por um lado, constatámos que a formação, os retiros e as sessões de interioridade disponibilizadas pelos gestores escolares resultam da nova forma de pensar e de compreender a organização e contribuem para a promoção da identidade organizacional e, consequentemente, para a construção da cultura organizacional. Por outro, a construção da cultura da organização também se concretiza pela implementação de medidas administrativas e pedagógicas delineadas pelos gestores, das quais se destacam a construção do perfil dos colaboradores como uma medida administrativa e a promoção do diálogo e da interioridade como medidas pedagógicas.

Comprovámos, ainda, que o envolvimento dos atores sociais na tomada de decisão, assim como a participação dos mesmos nos momentos da vida da instituição, fazem parte da estratégia dos gestores escolares para

garantir o compromisso, neste caso, das educadoras com os objetivos da instituição. É nesta fase de análise que devemos reconhecer que a avaliação do desempenho docente não pode ser considerada como uma estratégia que favorece a construção da cultura organizacional, na medida em que, segundo a maioria das representações dos sujeitos, é um processo que merece ser melhorado na organização em estudo.

Por último, é legítimo concluir que os gestores assumem uma posição próxima, ou por outras palavras aplicam a “pedagogia da presença”, uma característica da GPV. Atendendo a que os gestores da organização em estudo procuram proporcionar momentos de convívio, em que há uma manifesta valorização da partilha de crenças e princípios, percebemos que se cultiva uma linguagem comum e uma interação alinhada com aquilo que se entende serem claros sinais de uma gestão baseada em valores como a simplicidade, o respeito pelo outro, o sentido de pertença e a solidariedade – valores ético-sociais, que orientam o comportamento humano, e valores emocionais-desenvolvimento, que potenciam a realização pessoal. Este cultivo gera frutos que se manifestam na construção e promoção da identidade da organização e que contribuem para o alcance dos objetivos comuns.

Estamos perante um processo prolongado no tempo que faz com que estes mesmos sinais sejam predominantes, mas não dominantes. A GPV é um processo em construção, onde já é possível percebermos que este tipo de gestão assume um papel determinante nas características da organização, que se reflete na sua cultura. Um exemplo disso, é a estrutura organizacional horizontal de que se tem vindo a aproximar a organização em estudo, na medida em que a GPV implica uma mudança radical ao nível das estruturas organizacionais, substituindo a estrutura organizacional vertical pela estrutura organizacional horizontal.

Na implementação da GPV os gestores têm um papel determinante na promoção da regeneração contínua da cultura organizacional com especial enfoque no fator humano, na agregação e nivelção dos esforços com os objetivos da organização, na orientação da visão estratégica, no fortalecimento do compromisso profissional e ainda na motivação dos membros da organização. Podemos, assim, estar perante uma estratégia credível e consistente que resulta numa maior e melhor eficiência de toda a organização.

**Palavras-chave:** organizações educativas privadas, Instituições Particulares de Solidariedade Social, gestão por valores, cultura organizacional.

#### **Referências**

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*
- (M. J. Alvarez, S. B. Santos, T. M. Baptista, Trad.). Porto Editora. (Obra original publicada em 1994) Dolan, S. L. & García, S. (2006). *Gestão por valores*. BioRumo.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study application on education*. Jossey-Bass.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.ª edição). Gradiva.
- Torres, L. L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos professores numa escola portuguesa*. Celta Editora.
- Torres, L. L. (2006). Cultura organizacional em contexto escolar. In L. Lima (Org.). *Compreender a Escola: Perspetivas de análise organizacional* (pp. 133-195). Edições ASA.



**PAINEL DE COMUNICAÇÕES 5**

# Da planificação à condução de discussões coletivas na aula de matemática: O papel do professor

**Kelly Sanches**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Kellyfernandes99@hotmail.com

**Ana Caseiro**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

anac@eselx.ipl.pt

## Resumo

O presente trabalho tem como finalidade apresentar um estudo realizado no ano letivo de 2021/2022, no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, que integra o plano de estudo do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB.

O estudo em questão, intitula-se “Da planificação à condução de discussões coletivas na aula de matemática: O papel do professor”. Esta temática emergiu da necessidade da investigadora analisar a sua própria prática pedagógica aquando da preparação e orquestração de discussões coletivas com o objetivo de compreender os processos subjacentes à gestão desses momentos em Matemática, numa turma do 2.º ano de escolaridade, com a finalidade de promover aprendizagens significativas. Atendendo à problemática do estudo, foram formuladas as seguintes questões de investigação: (i) Que etapas e desafios constituem o processo de preparação das aulas de Matemática nas quais ocorrerem discussões coletivas? e, (ii) Que etapas e desafios constituem o processo de condução das aulas de Matemática que resultam em discussões coletivas?

O ensino exploratório da Matemática permite que os alunos aprendam através da resolução, de forma autónoma, de tarefas ricas e desafiantes que fazem emergir a “necessidade ou vantagem das ideias matemáticas que são sistematizadas em discussões coletivas” (Canavarro, 2011 p. 11). Ao longo destas “os alunos apresentam o seu trabalho, relatam as suas conjeturas e conclusões, apresentam as suas justificações e questionam-se uns aos outros” (Ponte 2005, p. 16) de modo a construir conhecimentos significativos.

As discussões coletivas caracterizam-se por serem momentos fundamentais para a negociação de significados e construção de novos conhecimentos e podem equacionar-se de modo diferente, apresentando repercussões distintas na aprendizagem. Neste âmbito, Staples e Colonis (2007) apresentam dois tipos de discussões: (i) as *discussões de partilha* que consistem na mera apresentação das resoluções pelos alunos e avaliação destas pelo professor, não existindo assim espaço para uma reconstrução do conhecimento, uma vez que os alunos tendem a manter o pensamento inicial; e, (ii) as *discussões colaborativas* nas quais os alunos vão para além da

partilha de estratégias, isto é, através do pensamento e das ideias dos colegas, os alunos reorganizam o próprio pensamento de forma a construir conhecimentos matemáticos mais complexos e sofisticados.

Dada a complexidade implícita na orquestração das discussões coletivas, Stein et al. (2008) definiram cinco práticas para auxiliar os professores a prepará-las e conduzi-las.

Antecipar é a prática que ocorre durante o processo de planificação da aula e tem como objetivo a previsão por parte do professor de como os alunos irão abordar a tarefa proposta. Para tal, o professor deve analisar criticamente a tarefa de modo a prever possíveis resoluções e interpretações dos alunos, considerando os diversos graus de sofisticação matemática e erros comuns (Stein et al. 2008, Canavarro, 2011, Miguel, 2012).

A segunda etapa diz respeito ao momento de monitorização que ocorre na sala de aula, durante o trabalho autónomo dos alunos, e assenta no trabalho realizado na fase de antecipação. O objetivo desta prática consiste em identificar o potencial matemático das diversas resoluções e consciencializar-se sobre quais os aspetos que deverão ser privilegiados durante a discussão (Miguel, 2012).

No fim do trabalho autónomo ocorrem as fases de seleção e sequenciação, duas etapas indissociáveis. Para tal, selecionam-se as resoluções que devem ser partilhadas com a turma na fase de discussão “de modo a proporcionar uma diversidade de ideias matemáticas adequadas ao propósito matemático da aula” (Canavarro 2011, p. 14). Paralelamente a esta fase, define-se a sequência das apresentações, pois através da escolha intencional da ordem da partilha das resoluções, o professor conseguirá maximizar as chances de alcançar os objetivos pretendidos (Stein et al. 2008).

Por fim, a última etapa tende a ocorrer no fim da discussão e consiste no estabelecimento de conexões, não só, entre as diversas resoluções apresentadas e as ideias matemáticas que emergiram da tarefa, mas também entre este último e o propósito matemático previsto com a tarefa. Segundo Stein et al. (2008) neste momento o professor deve incentivar os alunos a analisarem as várias resoluções de modo a não só identificarem semelhanças, diferenças, potencialidades e fragilidades, mas também identificar e assimilar as estratégias mais sofisticadas de forma significativa.

Importa ainda destacar a importância das diversas funções desempenhadas pelo professor a fim de possibilitar a realização de discussões coletivas. Não obstante, gerir discussões coletivas é uma prática complexa e associado a esta emergem diversos desafios evidenciados por diferentes autores (Canavarro, 2011; Ponte 2005, Mata-Perira & Quaresma, 2013in), nomeadamente na seleção da tarefa, antecipação das estratégias utilizadas pelos alunos, gestão do tempo, utilização de recursos que facilitam a comunicação, gestão dos conteúdos matemáticos, seleção criteriosa das apresentações, promoção de um ambiente estimulante e por fim, na gestão das próprias intervenções do professor.

No que diz respeito à metodologia de referência desta investigação esta assenta num paradigma interpretativo, pois, tal como Coutinho (2021) refere, através deste é possível “compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (p. 18). Para além disto, o estudo enquadra-se na perspetiva qualitativa, uma vez que se procura compreender as intenções dos comportamentos “a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994 p. 16). Por fim, o estudo adota uma abordagem de estudo de caso que diz respeito a um estudo “intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o *caso*” (Coutinho 2021, p. 335), que na presente investigação diz respeito à compreensão das próprias práticas educativas da investigadora aquando da preparação e condução de discussões coletivas em matemática.

No que diz respeito às técnicas de recolha de dados, tendo em conta a natureza metodológica da investigação e a problemática, optou-se pela observação participante e a análise documental. Esta decisão assentou sobre

a necessidade da investigadora não só observar o comportamento dos elementos do grupo, mas também observar e refletir sobre as suas próprias práticas pedagógicas enquanto membro do grupo. Em contrapartida, com base na análise documental das produções da investigadora no papel de professora, procurou-se completar as informações recolhidas através da observação participante. Por conseguinte, analisou-se e interpretou-se os dados através da análise de conteúdo, que resultou na identificação de regularidades e a sua interpretação permitiu formular respostas para as questões do estudo.

No que consiste à recolha dos dados a professora implementou diversas tarefas matemáticas, em duas dinâmicas distintas, nomeadamente durante a rotina do problema semanal, na qual propôs tarefas de natureza exploratória que foram realizadas em pequenos grupos e posteriormente discutidas em coletivo. Por outro lado, implementou problemas matemáticos durante a rotina do Tempo de Estudo Autónomo com pequenos grupos de alunos. Nesta dinâmica os alunos realizaram as tarefas individualmente e posteriormente foram discutidas as resoluções em grande grupo.

Durante a planificação das aulas que promovessem discussões a professora começou por definir os objetivos da aula, de modo a estipular as finalidades matemáticas pretendidas e consciencializar-se relativamente aos conteúdos a explorar na tarefa e na posterior discussão. Em conformidade com os objetivos, a professora selecionou a natureza da tarefa e construiu-a. Ao longo desta etapa ela teve o cuidado de gerir o grau de exigência, os conteúdos matemáticos, os números envolvidos e os contextos mobilizados ao longo da tarefa, aspetos que revelaram a sua preocupação em promover tarefas desafiantes e produtivas. Todavia, inerente à conceção das tarefas, notou-se uma dificuldade em adequar o grau de exigência das tarefas às necessidades cognitivas dos alunos e em produzir tarefas que desencadeassem discussões matematicamente produtivas.

Por fim, a professora antecipou possíveis resoluções e dúvidas sentidas pelos alunos. Para tal, ela começou por resolver todas as tarefas recorrendo a diversas estratégias e representações, corretas e incorretas, de modo a esgotar as diversas resoluções mais prováveis considerando a tarefa, as competências e os conhecimentos do grupo de alunos. De seguida, analisou a tarefa na ótica dos alunos de modo a antecipar possíveis dúvidas e prever soluções para superar as dificuldades identificadas. Importa realçar que foi notória, através das suas notas de campo, a dificuldade sentida pela professora em esgotar todas as possíveis estratégias que revelassem erros significativos e em analisar a tarefa na ótica dos alunos de modo a identificar as dificuldades que estes poderiam sentir.

Durante as aulas a professora começou por contextualizar a aula e apresentar a tarefa de modo a motivar os alunos e esclarecer possíveis dúvidas. Nesta etapa o processo de antecipação das dificuldades dos alunos revelou ser muito útil para auxiliar a professora a esclarecer as dúvidas pois ela já se encontrava preparada para fornecer determinadas respostas.

De seguida, enquanto os alunos realizavam as tarefas de forma autónoma, a professora circulou pela sala de modo a monitorizar o trabalho desempenhado. Para tal, não se limitava a ajudar os alunos que necessitavam, como também fazia um levantamento das diversas resoluções e estratégias existentes. Para além disto, importa mencionar que, enquanto ajudou os alunos, a professora revelou reconhecer a importância de autorregular as suas próprias intervenções, uma vez que teve cuidado em não validar nenhuma resposta nem impor nenhuma estratégia de modo a não condicionar nem influenciar a posterior discussão.

Por conseguinte, na fase final do trabalho autónomo a professora selecionou e sequenciou as apresentações com base no observado, nos objetivos da discussão e nas previsões efetuadas durante a planificação. Assim, o processo de antecipação das estratégias foi muito vantajoso, pois a professora estava não só consciente de quais as estratégias que deveria privilegiar para fomentar aprendizagens significativas, como também de possíveis sequências para desencadear discussões ricas. Todavia, tal não impedia que ela sentisse algum

desconforto em recusar os pedidos dos alunos que apresentavam entusiasmo em querer partilhar as suas resoluções, em prol das finalidades matemáticas.

Por fim, realizou-se a apresentação das estratégias e sistematização dos conteúdos matemáticos. Durante as partilhas, embora a professora recorresse ao questionamento para obter clarificações e justificações acerca das estratégias utilizadas, ela sentia dificuldade em promover condições para aprofundar a aprendizagem matemática, sobretudo durante as aulas com pequenos grupos. Consequentemente esta considerou como seu maior desafio a capacidade em fomentar discussões matematicamente produtivas e aperfeiçoar a comunicação matemática dos alunos, uma vez que fora uma competência não privilegiada pela professora.

No que se refere à primeira questão de investigação, conclui-se que o processo de preparação das aulas nas quais ocorrem discussões coletivas inicia-se com a definição dos objetivos da discussão, seguido da definição da natureza da tarefa e da sua construção. Contudo, inerente a esta etapa emerge o desafio de construir tarefas desafiantes e adequadas ao nível cognitivo dos alunos. Por fim, este processo termina com a antecipação e previsão das possíveis resoluções e dificuldades dos alunos, fase mais desafiadora, uma vez que é bastante complexo antecipar resoluções incorretas e reconhecer as dificuldades que os alunos podem sentir.

Por outro lado, no que diz respeito à segunda questão de investigação, as aulas que resultam em discussões coletivas iniciam-se com a contextualização da aula e apresentação da tarefa aos alunos. De seguida, monitoriza-se o trabalho autónomo. Associada a esta fase, como também às duas últimas, encontra-se a necessidade do professor autorregular as suas próprias intervenções. Logo após, selecionam-se e sequenciam-se as apresentações, etapas nas quais, em prol dos propósitos matemáticos, se devem recusar pedidos de alunos que queiram partilhar as suas resoluções quando não forem oportunas para a discussão. Durante as apresentações ocorre a quarta etapa, que consiste na gestão das apresentações e intervenções dos alunos, e, por existirem diversos fatores que exigem a atenção do professor, destaca-se como principal desafio promover discussões matematicamente produtivas e desenvolver a comunicação matemática. Por fim, ocorre a sistematização dos conteúdos que acarreta dos mesmos desafios que a etapa anterior.

Portanto, através da análise dos resultados verificou-se que as discussões coletivas realizadas foram predominantemente discussões de partilha visto que os alunos se limitavam a apresentar as suas resoluções e não ocorria uma reconstrução do conhecimento matemático. Para além disto, as práticas fundamentais das cinco etapas de Stein et al. (2008) revelaram ser muito úteis para a prática da professora.

Em suma, constata-se que a orquestração de discussões coletivas é um processo complexo que requer uma reflexão e reformulação sistemática com o intuito de desenvolver um ensino significativo e enriquecedor. Para além disto, esta complexidade reflete-se nos diversos desafios identificados pela professora.

**Palavras-chave:** Discussões Coletivas, Planificação, Condução, Desafios, Matemática

## Referências

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Canavarro, A. (2011). Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática* 115, 11-17.
- Coutinho, C. (2021). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

- Miguel, J. (2012). A comunicação do professor em momentos de discussão coletiva, na aula de matemática. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. (2005). Gestão curricular em matemática. In GTI (Ed.). O professor e o desenvolvimento curricular. (pp. 11-34). Lisboa: APM
- Ponte, J. Mata-Pereira, J. & Quaresma, M. (2013). Ações do professor na condução de discussões matemáticas.
- Staples, M. & Colonis, M. (2007). Making the most of mathematical discussions. *Mathematics Teacher*, 101 (4), 257-261.
- Stein, M. et al. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Five practices for helping teachers move beyond show and tell. *Mathematical Thinking and Learning* 10(4), 313-340.

# A Aprendizagem da Matemática fora da sala de aula: Um estudo no 4.º ano

**Andreia Santos**

[andrea.santos1998@gmail.com](mailto:andrea.santos1998@gmail.com)

CIED, Escola Superior de Educação de Lisboa

**Margarida Rodrigues**

CIED, Escola Superior de Educação de Lisboa

[margaridar@eselx.ipl.pt](mailto:margaridar@eselx.ipl.pt)

## Resumo

A investigação foi desenvolvida numa turma do 4º ano do 1º CEB no contexto da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do curso de mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Teve como objetivo compreender o contributo das atividades realizadas fora da sala de aula para a aprendizagem significativa da matemática, por parte de alunos do 1º CEB, formulando-se as seguintes questões: (i) De que modo os alunos reconhecem a matemática nas atividades realizadas fora da sala de aula?; (ii) Como é que as atividades desenvolvidas fora da sala de aula contribuem para a compreensão pelos alunos dos conteúdos matemáticos abordados?

No decorrer da investigação foram mobilizados alguns fundamentos teóricos que se organizaram em três temas: (i) A aprendizagem fora da sala de aula; (ii) A Geometria e a Medida no mundo que nos rodeia; e (iii) O conhecimento da Geometria e da Medida. Como tal, foram abordados conceitos como: (i) o espaço exterior como potenciador de aprendizagens significativas, a distinção entre espaço e ambiente, a aprendizagem aliada à prática social, a aprendizagem investigativa, a aprendizagem experiencial, a aprendizagem situada (Lave, 1991), a aprendizagem no mundo envolvente, as conexões matemáticas externas e internas; (ii) a interação entre o espaço e as figuras geométricas, a Medida nas atividades do dia-a-dia; e (iii) a definição e classificação de figuras geométricas, o conhecimento de medida e o conhecimento das grandezas. Barab e Duffy (1998) destacam a construção do conhecimento com base na prática e sugerem uma reformulação conceptual da aprendizagem em que a prática não é concebida como independente da aprendizagem e em que o significado não é concebido como separado das práticas e contextos em que foi negociado. Assim, destaca-se a importância da aprendizagem situada, na qual o conhecimento não é desfasado de um contexto, necessita da realização de uma atividade e é construído na interação estabelecida entre os alunos e o ambiente. Para o estudo da medida, devem ser proporcionadas, aos alunos, atividades que tenham em atenção os seguintes aspetos: (i) o reconhecimento dos atributos mensuráveis dos objetos físicos, a exploração, através do olhar e tocar e a comparação direta dos objetos físicos; (ii) o aperfeiçoamento do vocabulário que os alunos utilizam para descrever os conceitos inerentes à medida; (iii) o contacto e a experiência com os diferentes atributos mensuráveis; (iv) a descoberta das unidades de medida mais

adequadas para realizarem determinada medição; e (v) a utilização de unidades de medida padrão e instrumentos de medida. É também fundamental que as crianças tenham a oportunidade de aplicar este processo em atividades reais, envolvendo quer unidades padrão quer unidades não padronizadas (NCTM, 2005).

A metodologia utilizada ao longo do estudo foi qualitativa interpretativa na qual o ambiente natural, isto é, o ambiente habitual de ocorrência, é o ambiente privilegiado como fonte para recolher dados, sendo a investigadora considerada o instrumento principal, uma vez que é ela que observa, interpreta e frequenta o local de estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Dentro da metodologia qualitativa, este estudo pode ser classificado como Investigação-ação, visto que se trata de “uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009, p. 360). O estudo realizado assenta nesta perspetiva, uma vez que a implementação das atividades foi sendo ajustada, mediante a reflexão crítica que visou a compreensão e a significância das aprendizagens dos alunos. Respeitante às técnicas de recolha dos dados, foram utilizadas, como técnicas diretas, a observação participante direta e a entrevista *focus group*, e como técnicas indiretas, a recolha documental de todos os registos realizados, como os registos dos alunos, as notas de campo, os registos fotográficos, bem como a gravação áudio da entrevista. Na fase final do processo, foi realizado um teste de avaliação das aprendizagens dos alunos. No que respeita à análise dos dados, esta foi realizada através da sua categorização, tendo em conta as questões colocadas para investigação. Desta forma, foram realizados processos de análise temática e semântica e de autorreflexão, tendo como subprocessos a redução de dados, a exposição de dados e a extração de conclusões (Aires, 2015).

O estudo foi implementado no âmbito do desenvolvimento de um projeto centrado na plantação de tomateiros no recreio e respeitou os conteúdos previstos no plano curricular da turma, nomeadamente os ligados aos domínios da Geometria e da Medida. As atividades, embora realizadas em momentos espaçados, estiveram sempre interligadas. Começou-se pela atribuição dos canteiros a cada grupo, sendo estes modelos físicos, que foram colocados à sua disposição. Estes canteiros, por serem paralelepípedicos e cilíndricos, permitiram a medição e comparação da sua capacidade através de medidas não convencionais (garrações) e convencionais (medidores de capacidade). Além disto, foi, também, possível a medição dos seus lados/diâmetro, com uma régua, para determinação da área da superfície disponível para a plantação. Seguiu-se o momento da plantação com medição das distâncias entre os tomateiros, com a ajuda de uma régua, e das respetivas alturas, com a ajuda de uma fita métrica. Posteriormente, abordou-se as propriedades das figuras geométricas, uma vez que no momento da plantação foram referidas algumas propriedades por alguns alunos. Assim, os alunos foram conduzidos, com a ajuda de um cordel e de uma folha quadriculada, a determinar a inexistência da relação de igualdade entre as áreas de duas figuras geométricas diferentes, com o mesmo perímetro (figura 1). Também com os próprios corpos (braços), os alunos representaram figuras geométricas de acordo com as propriedades que foram sendo enunciadas (figura 2). Com estas atividades, pretendeu-se que os alunos adquirissem conhecimentos acerca do domínio de Geometria e Medida, mais concretamente, acerca das medidas de capacidade e de comprimento, da área e perímetro das figuras geométricas e das suas propriedades.



*Figura 1: Atividade com cordel e folha quadriculada*



*Figura 2: Atividade com os corpos*

No que respeita aos resultados do estudo, através das reações dos alunos e do entusiasmo mostrado, bem como do seu comportamento e envolvimento nas atividades propostas que culminaram na plantação realizada, foi possível verificar que os alunos estavam a dar valor ao projeto que estava a ser realizado,. Ademais, através da entrevista realizada, também foi notório que os alunos reconheceram a importância da matemática nas atividades realizadas fora da sala de aula, destacando que “foi importante para sabermos quanta terra era preciso” (Aluna I), “para saber a área da figura disponível para plantarmos” (Aluno P.P.), “para medir a capacidade do nosso canteiro, colocando a terra nos medidores” (Aluno J.), tendo a aluna T.B. acrescentado que “vimos os litros e os mililitros e medimos as distâncias entre os tomateiros”. O aluno P. destacou a atividade realizada com o cordel, referindo que “também fizemos matemática aí porque aprendemos que duas figuras podem ter o mesmo perímetro, mas a área será diferente”. A aluna T.B. referiu que uma das coisas de que mais gostou foi de “fazer as figuras com os braços porque aí nós aprendemos as propriedades das figuras”, tendo os restantes alunos concordado com o referido, o que mostrou que o facto de os próprios alunos serem um recurso da aprendizagem foi um motivo que os despertou para a aprendizagem realizada, bem como para o fascínio de que a matemática também pode ser aprendida de diversas formas, inclusive utilizando o próprio corpo. Assim, foram vários os alunos que compreenderam que “a matemática foi usada para tudo” (Aluna I.), estando presente em todas as atividades realizadas fora da sala de aula.

Importa destacar que os alunos reconheceram que é possível aprender matemática sem ser dentro da sala de aula, que podem explorar o mundo circundante e experienciá-lo, aprendendo matemática, sendo este conhecimento o resultado entre a apreensão e a transformação da experiência (Doering, 2007).

Acerca dos conteúdos de Geometria e de Medida, verificou-se, também, que conseguiram relacionar as unidades de medida da capacidade, pois, ao medirem a capacidade do seu canteiro, utilizando os medidores convencionais, os alunos foram capazes de registar a medida da capacidade a que chegaram, consoante as unidades de medida correspondentes, além de, no teste, terem conseguido estabelecer relações entre as mesmas, através de conversões, reconhecendo que as unidades de medida desta grandeza estão relacionadas entre si em fatores de dez. Compreenderam, ainda, que realizar uma medição implica indicar o valor numérico atribuído, bem como a unidade de medida (NCTM, 2005).

No que respeita à relação entre as áreas de duas figuras diferentes (quadrado e retângulo) com o mesmo perímetro, importa destacar o procedimento utilizado pelos alunos para conseguirem tirar as suas conclusões. Uma vez que a fórmula de calcular a área destas figuras e o próprio conceito de área já estava muito intrínseco nos alunos, estes optaram por contar as quadrículas que constituíam os lados de que necessitavam de medir para aplicar a fórmula de área em cada uma das figuras geométricas. Tal concorre para o pressuposto defendido por NCTM (2005) de que os alunos, neste nível de escolaridade, ao usarem malhas quadriculadas para medir áreas de figuras geométricas planas, já poderão ter adquirido a noção de que não

necessitam de contar todos os quadrados que preenchem o interior das mesmas e que podem, ao invés disso, por exemplo, no caso do retângulo, determinar o seu comprimento e a sua largura e multiplicar esses valores.

Posteriormente, numa conversa acerca das conclusões a que os alunos chegaram com a atividade, foi possível constatar que os alunos chegaram ao pretendido, ou seja, que duas figuras geométricas com o mesmo perímetro não têm, necessariamente, a mesma área, não tendo, no entanto, constatado que era o quadrado que tinha uma maior área. Além disto, também na entrevista foi referida esta aprendizagem, tendo a aluna T.B. dado destaque ao facto de ter utilizado um material que lhe permitiu manipular e observar o que era realizado: “com o cordel nós podíamos ver que as figuras podiam ter o mesmo perímetro, mas não a mesma área”. Assim, esta atividade contribuiu para a distinção e clarificação dos conceitos de perímetro e de área.

Acerca das propriedades das figuras geométricas, foi perceptível que os alunos chegaram à conclusão de que apesar de o quadrado ter os lados todos iguais, tem também os lados iguais dois a dois, além dos ângulos todos retos e que estas duas últimas propriedades também se aplicam ao retângulo. No que concerne à circunferência, após o momento de discussão, os alunos pareciam ter compreendido que a circunferência é uma figura geométrica cujos pontos se encontram todos à mesma distância do centro. No entanto, mediante a análise das respostas obtidas nos testes realizados aos alunos, verificou-se que, dos 23 alunos sujeitos a investigação, apenas 13 alunos conseguiram adquirir o conhecimento desta propriedade.

Por fim, em relação ao processo de medição utilizando uma régua ou uma fita métrica, existem evidências de que os alunos já se encontram no nível mais avançado (Battista, 2006), isto é, no nível 4, no qual os alunos já realizam operações com as medidas de comprimento e fazem inferências, ou seja, medindo, por exemplo, no retângulo, apenas dois dos lados, inferindo que a medida de comprimento dos restantes lados era igual à medida de comprimento dos lados já medidos.

Do estudo realizado, conclui-se que os alunos puderam apreciar a presença da matemática em atividades fora da sala de aula e, mais do que a apreciar, associar a matemática ao fazer. A construção do conhecimento através da interação estabelecida entre os alunos e o ambiente (Barab & Duffy, 1998) foi reconhecida pelos alunos, que passaram a ver a matemática como importante para as atividades realizadas em diversos contextos. Além disto, os alunos conseguiram reconhecer que é possível aprender matemática nos contextos com os quais contactam no seu quotidiano e no mundo que os envolve.

Ao longo das atividades, como já referido, os conteúdos prenderam-se com os domínios de Geometria e Medida, os quais estão inteiramente relacionados com as atividades que são desenvolvidas no dia a dia. Assim, os alunos conseguiram adquirir o conhecimento implícito aos conteúdos trabalhados. O facto de terem sido desenvolvidas atividades fora da sala de aula, que podem perfeitamente ser transpostas para o quotidiano e que levaram os alunos a explorar, a experimentar, a observar e a tirar as suas próprias conclusões, contribuiu para a aprendizagem, por parte dos alunos, do que era pretendido.

Em suma, o desenvolvimento do estudo contribuiu para compreender a relação entre a aprendizagem fora da sala de aula e a aprendizagem significativa da matemática, por parte de alunos do 1º CEB, dado que estas atividades permitiram que os alunos aprendessem os conteúdos matemáticos com base em experiências reais e ligadas ao quotidiano, fazendo a matemática surgir pela necessidade e com significado.

Palavras-chave: Aprendizagem ativa; Aprendizagem significativa; Competências matemáticas; Geometria e Medida.

## Referências

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Barab, S. A., & Duffy, T. (1998). From practice fields to communities of practice. In D. Jonassen & S. Land (Eds.), *Theoretical Foundation of Learning Environments*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Battista, M. T. (2006). Understanding the development of students' thinking about length. *Teaching Children Mathematics*, 140-146.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Doering, A. (2007). Adventure learning: Situating learning in an authentic context. *Innovate: Journal of Online Education*. 3(4).
- Lave, J. (1991). Situating Learning in Communities of Practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63–82). American Psychological Association.
- NCTM (2005). *Navigating through Measurement in Grades 9 – 12*. NCTM.

# Representações matemáticas, suas funções e relações na resolução de problemas: um estudo com alunos do 2.º ano de escolaridade

**Leonor de Matos Mendes**

Escola Superior de Educação de Lisboa

leonor.matos.mendes.4@gmail.com

**Pedro Almeida**

Escola Superior de Educação de Lisboa

pedroa@eselx.ipl.pt

## Resumo

O presente estudo foi desenvolvido no contexto da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do curso de mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O seu objetivo geral foi compreender a que tipo de representações os alunos, do 2.º ano de escolaridade, recorrem para resolver problemas, o papel desempenhado por essas representações nos processos de resolução dos problemas e as relações que estabelecem entre os diferentes tipos de representações. Decorrentes do objetivo geral anteriormente referido, emergiram os seguintes objetivos específicos: (i) Identificar as ideias dos alunos sobre os processos que usam na resolução dos problemas; (ii) Identificar o modo como os alunos recorrem a representações na resolução de problemas; (iii) Identificar a função desempenhada pelas representações que usaram nos processos de resolução de problemas; (iv) Identificar as relações que os alunos estabelecem entre os diferentes tipos de representações.

De modo a enquadrar o tema do estudo torna-se importante clarificar alguns conceitos relacionados com o mesmo. Primeiramente, é relevante clarificar o conceito de problema. Vários são os autores que apresentam uma definição para este conceito (e.g. Ponte, 2005; Boavida et al., 2008; Kantowski, 1977; Borralho, 1990; NCTM, 2007), referindo todos que um problema é uma tarefa que exige a procura de um processo de resolução que ainda não se domina, não se socorrendo, por isso, quem o está a resolver, de conhecimentos imediatamente disponíveis. Para além disso, acrescentam ainda que um problema só é encarado como tal pelos alunos, se estes se sentirem desafiados e motivados para o resolver. A compreensão do termo “representações” revela-se também fulcral, sendo o seu significado um aspeto muito discutido por diversos investigadores. Estas são vistas como algo cujo objetivo é representar uma coisa, de determinada forma (Goldin, 2008), referindo-se tanto ao processo de representar como ao respetivo produto (Ponte & Serrazina, 2000; NCTM, 2007). Vários autores têm categorizado as representações matemáticas convencionais (e.g. Bruner, 1962; Clement, 2004; NCTM, 2017; e Scheuermann & Garderen, 2008). Bruner (citado por Boavida et al., 2008, p.71) categorizou as representações em: (i) ativas; (ii) icónicas; e (iii) simbólicas. Já Clement (2004) agrupou-as em: (i) materiais manipuláveis; (ii) imagens; (iii) linguagem oral; (iv) simbologia escrita; e (v) situações relevantes. O NCTM (2017) propõe uma categorização muito semelhante à de Clement (2004) agrupando as representações em: (i) físicas; (ii) visuais; (iii) verbais; (iv) simbólicas; e (v) contextuais.

Scheuermann e Garderen (2008) optaram por dividir as representações gráficas (representações visuais) em pictóricas e esquemáticas. Por fim, é importante mencionar que segundo as ideias do NCTM (2007) as representações matemáticas desempenham diferentes funções na resolução dos problemas, estando as mesmas agrupadas em quatro categorias, nomeadamente: (i) compreender a situação problemática; (ii) organizar as ideias matemáticas; (iii) registar as ideias matemáticas; e (iv) comunicar as ideias matemáticas. No estudo desenvolvido, a análise das funções das representações utilizadas pelos alunos na resolução dos problemas, teve por base a adaptação das categorias mencionadas anteriormente, elaborada por Canavarro e Pinto (2012). De acordo com estas autoras, as representações matemáticas podem desempenhar as seguintes funções: (i) interpretar a situação; (ii) estabelecer relações matemáticas; (iii) desocultar a estrutura matemática; (iv) obter a solução; (v) rever o processo de resolução; e (vi) explicar e/ou justificar o processo de resolução.

O estudo desenvolvido é de natureza qualitativa, tendo um carácter descritivo e interpretativo. Neste participaram quatro alunos da turma com a qual decorreu o estágio pedagógico desenvolvido em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. As técnicas de recolha de dados privilegiadas foram a observação participante e a entrevista. No que se refere à observação participante esta foi importante para identificar os conteúdos que estavam a ser trabalhados pela turma no período em que o estudo decorreu e para verificar o tipo de problemas que os alunos resolviam na sala de aula, o modo como os resolviam e o tipo de representações que utilizavam. Por outro lado, as entrevistas permitiram recolher dados referentes às representações a que os alunos recorrem para resolver problemas, às funções que essas representações desempenham e ao estabelecimento de relações entre diferentes tipos de representações. Importa mencionar que estas foram realizadas a pares e que em cada entrevista se propôs a realização de um problema, cujos enunciados se encontram na tabela 2.

*Tabela 1 - Enunciados dos problemas*

<b>A formação de equipas</b>	Os 18 alunos do 2.º A vão jogar a um jogo e precisam de formar equipas. O número de alunos em cada equipa tem de ser o mesmo. De quantas maneiras diferentes podem os alunos organizar as equipas? Explica como pensaste.
<b>Os jogos de ténis</b>	12 amigos vão jogar ténis para um clube. A senhora da receção dá 2 raquetes e 5 bolas de ténis a cada 2 amigos. Quantas bolas e quantas raquetes tem de dar aos 12 amigos?
<b>A ida à praia</b>	No verão, a avó margarida leva sempre os seus 4 netos à praia. Quando foi ao supermercado comprou 4 embalagens de 3 pacotes de sumo cada. Todos os dias, na praia, cada um dos seus netos bebe o sumo de 1 pacote. Para quantos dias chegam os pacotes de sumo que a avó margarida comprou? Explica como pensaste.

Na execução de todos os problemas optou-se por disponibilizar materiais promotores do uso de diferentes representações, devendo-se a opção por esta metodologia ao facto de os alunos, na sala de aula, recorrerem maioritariamente a representações simbólicas e ao facto de o currículo atual ser explícito no que se refere à necessidade da aprendizagem e utilização de representações diversas. Neste sentido, para resolver os problemas os alunos começavam por tomar conhecimento dos diferentes materiais que eram

disponibilizados. De seguida, procediam à leitura do enunciado e esclareciam as dúvidas resultantes da mesma. Posteriormente, resolviam o problema e explicitavam: (i) os seus raciocínios; (ii) a função que as representações utilizadas tiveram durante a realização do problema; e (iii) a forma como resolveriam o problema recorrendo a outro tipo de representação (estabelecimento de relações entre diferentes tipos de representações).

Quanto à análise dos dados, o processo de análise que se afigurou mais apropriado, tendo por base os objetivos do estudo e as técnicas de recolha de dados utilizadas, foi a análise de conteúdo. Através desta análise pôde verificar-se que ao longo da resolução dos três problemas as **representações físicas** foram utilizadas com duas funções distintas: interpretar a situação dos problemas e rever os processos de resolução adotados. Por outro lado, as **representações visuais** foram as que apresentaram funções mais diversificadas. Estas foram utilizadas para interpretar a situação dos problemas, para estabelecer relações matemáticas, para desocultar a estrutura matemática, para obter a solução dos problemas e para rever o processo de resolução. Por fim, as **representações simbólicas** e **verbais** foram utilizadas somente para explicar e/ou justificar o processo de resolução, tendo sido as **representações verbais** aquelas a que os alunos recorreram mais vezes para o fazer. Quanto às **representações simbólicas**, importa destacar que os alunos, ao contrário do que acontecia em sala de aula, não recorreram a este tipo de representações para determinar a solução dos problemas, podendo este aspeto estar relacionado com o facto de os problemas propostos serem de cariz diferente dos que realizavam em sala de aula (os problemas propostos no estudo apresentavam um maior grau de desafio) e com o facto de não ter sido solicitado aos alunos que escrevessem a resposta do problema. No que se refere às relações estabelecidas entre os diferentes tipos de representações ao longo da resolução dos três problemas pelos dois pares verificou-se (cf. tabela 3) que os alunos estabeleceram relações entre representações visuais e físicas, entre representações verbais e visuais e entre representações simbólicas e visuais.

Tabela 2 - Relações entre representações

	Físicas	Visuais	Verbais	Simbólicas
Visuais	Os alunos recorreram a representações físicas (palitos e cubos do MAB) para rever a resolução feita com recurso a representações visuais (folhas com imagens)			
Verbais	-----	Os alunos recorreram às folhas com imagens para explicar, através de representações verbais, como resolveriam os problemas com cálculos		
Simbólicas	-----	Os alunos recorreram às representações simbólicas para explicitar os raciocínios que fizeram nas folhas com imagens	-----	
Contextuais	-----	-----	-----	-----

Por fim, após dar conta dos principais resultados da análise dos dados recolhidos importa tecer algumas conclusões sobre os mesmos. Neste sentido, verificou-se que as representações a que os alunos recorreram na resolução dos problemas propostos foram, segundo a classificação do NCTM (2017), as físicas, as visuais, as verbais e as simbólicas. As representações físicas desempenharam, maioritariamente, a função de rever o processo de resolução e, de seguida, a função de interpretar a situação do problema. As representações visuais, desempenharam, na maioria dos casos, a função de obter a solução do problema, tendo tido também, em alguns casos, a função de ajudar a interpretar a situação do problema e rever o processo de resolução. Na resolução do problema *A formação de equipas* um dos pares recorreu a este tipo de representações para estabelecer relações matemáticas e desocultar a estrutura matemática do problema. As representações simbólicas e verbais, foram sempre utilizadas pelos alunos para explicar e/ou justificar alguns processos adotados aquando da resolução do problema. Quanto às relações estabelecidas entre os diferentes tipos de representações pôde concluir-se que os alunos mostraram ter mais facilidade em estabelecer relações entre representações físicas e visuais, mais especificamente as imagens. Para além disso, também mostraram ser capazes de estabelecer relações entre representações verbais e visuais. Por outro lado, mostraram alguma dificuldade, nos dois primeiros problemas, em relacionar outros tipos de representações com as representações tabelares e em explicar como os resolveriam com recurso a operações.

**Palavras-chave:** Resolução de problemas, Representações matemáticas, Funções das representações, Relações entre representações, Educação Matemática

### Referências Bibliográficas

- Ponte, J. P. (2005). Gestão Curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). APM.
- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A experiência Matemática no Ensino Básico: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Borrvalho, A. (1990). Aspectos metacognitivos na resolução de problemas de Matemática: proposta de um programa de intervenção. APM.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2007). Princípios e Normas para a Matemática Escolar (M. Melo, Trad.). Associação de Professores de Matemática. (Obra original publicada em 2000)
- Goldin, G. (2008). Perspectives on representation in mathematical learning and problem solving. Handbook of International research in Mathematics Education. Rutledge.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. d. (2000). Didática da Matemática do 1.º Ciclo. Universidade Aberta.
- Clement, L. L. (2004). A Model for Understanding, Using, and Connecting Representations. *Teaching Children Mathematics*, 11(2), 97-102
- Mathematics, N. C. (2017). Princípios para a ação: Assegurar a todos o sucesso em Matemática. Associação de Professores de Matemática.
- Scheuermann, A., & Garderen, D. V. (2008). Analyzing students' use of graphic representations to determine misconceptions and error patterns for instruction. *Mathematics Teaching in the middle school*, 13(8), 471-477.

Canavarro, A. P., & Pinto, M. E. (2012). O raciocínio matemático aos seis anos: Características e funções das representações dos alunos, *Quadrante*, XXI(2), 51- 79.

# Materiais riscadores numa sala de jardim de infância

**Maria Inês de Oliveira Salgueiro**

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

[2020132@alunos.eselx.ipl.pt](mailto:2020132@alunos.eselx.ipl.pt)

**Rita Friães**

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

[rfriaes@eselx.ipl.pt](mailto:rfriaes@eselx.ipl.pt)

**Filipa Burgo**

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

[fburgo@eselx.ipl.pt](mailto:fburgo@eselx.ipl.pt)

## Resumo

Na sequência das observações que fomos realizando na fase inicial da prática profissional supervisionada II (PPSII) despertou-nos particular curiosidade o interesse diário, manifestado pelas crianças, em explorar diferentes materiais riscadores disponíveis em sala. Assim, tomámos como ponto de partida esta temática, acreditando que, através destes utensílios e daquilo que as crianças conseguirão realizar com os mesmos, um/a Educador/a poderá observar, refletir e avaliar diversas áreas do seu desenvolvimento e, inclusive, avaliar a perspetiva das crianças sobre o mundo que as rodeia, pois, o grafismo é considerado uma forma de expressão.

Nesta linha de pensamento, Brittain e Lowenfeld referem que,

qualquer experiência artística deve propiciar a oportunidade de desenvolver o domínio do próprio material (. ...) [Assim,] o material artístico deve ser selecionado, de modo a satisfazer as necessidades do grupo etário, para o qual se planejou o emprego desse material (Brittain & Lowenfeld, 1977, p.173).

De acordo com Sousa (2019), os materiais “constituem uma das principais preocupações pedagógicas, pois que é através deles que a criança se poderá expressar e criar” (p.183). Importa também reforçar que, os próprios materiais têm características diferentes (rigidez, macieza, permanência, diluição, adesão, durabilidade, espessura, ...) o que, por sua vez, irá também interferir na sua descoberta e prazer de manipulação dos mesmos.

No que concerne ao papel do educador de infância, relativamente aos materiais riscadores, este deve colocar à disposição da criança uma variedade alargada dos mesmos, ou seja, “o equipamento da (...) [sala de atividades]

e a mente do professor[/educador] devem ser suficientemente amplos e variáveis para permitir que cada criança aja como uma personalidade completa o tempo todo.” (Arnheim, 1997, p. 196).

Deste modo, as diferentes utilidades dos materiais artísticos em diferentes situações do quotidiano, aumentaram gradualmente o nosso interesse por esta problemática, dando assim lugar à investigação “Materiais riscadores numa sala de jardim de infância”, com os seguintes objetivos: (i) Identificar e caracterizar os materiais riscadores existentes em sala; (ii) Conhecer a visão da equipa de sala sobre as potencialidades e funcionalidades dos materiais riscadores; (iii) Conhecer a perspetiva das crianças sobre os materiais riscadores existentes em sala; (iv) Identificar as escolhas mais frequentes das crianças em relação aos materiais riscadores; e (v) Caracterizar as interações entre pares aquando da utilização dos materiais riscadores.

Tendo em conta os objetivos traçados, optou-se por realizar uma investigação de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) ou interpretativa (Erickson, 1989), seguindo uma metodologia de estudo de caso, que de acordo com Yin (2005), “investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Para a recolha de dados, privilegiou-se a técnica de observação direta, participante e não participante, pois “é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados, ou seja, apela diretamente ao seu sentido de observação.” (Quivy & Campenhoudt, 2017, p.164). Neste sentido, esta técnica foi especialmente útil para a identificação e caracterização dos materiais riscadores existentes em sala, para identificação das escolhas mais frequentes das crianças em relação aos materiais riscadores e por fim para a caracterização das interações entre pares aquando da utilização dos materiais riscadores. Com o intuito de complementar as observações, realizaram-se entrevistas semidiretivas à equipa educativa de sala e a algumas crianças do grupo, construindo previamente dois guiões, o que permitiu uma melhor compreensão dos seus pontos de vista acerca do tema selecionado, e ainda, ficar com uma visão mais clara e específica das suas ações. Para além disso, ao fazer colocar em prática estas entrevistas foi possível conhecer a visão da equipa de sala sobre as potencialidades e funcionalidades dos materiais riscadores.

Atendendo às características dos dados reunidos (qualitativos), os mesmos foram tratados através da técnica de análise de conteúdo, a qual é recorrentemente, construída em estudos qualitativos e conduz a uma classificação dos dados em temas e categorias com o intuito de facilitar a sua posterior compreensão e análise (Bardin, 2016; Silva e Fossá, 2013).

Os dados revelam que os materiais que existem na sala de atividades são variados no que toca à sua categoria, tipologia e cor, o que, por sua vez, irá favorecer em diversos aspetos o desenvolvimento e as aprendizagens deste grupo de crianças. Com efeito, tanto a Educadora Cooperante como a Assistente Operacional, identificam as potencialidades e funcionalidades dos materiais riscadores em sala. Das suas afirmações destacamos, como forte potencialidade o desenvolvimento da autoestima que, segundo a Educadora Cooperante, a criança vai consolidando ao longo das suas experiências artísticas. No que se refere às funcionalidades dos meios riscadores, apesar de considerar que estas poderiam ter sido mais detalhadas no discurso apresentado pela equipa educativa de sala, convoca-se um excerto da entrevista à Educadora Cooperante, em que esta refere que a utilização destes materiais poderá conduzir a que as crianças tenham um maior contacto com os movimentos que se realizam nos momentos de escrita, relacionando o manuseamento dos mesmos com a iniciação à escrita.

No que se refere às escolhas mais frequentes deste grupo de crianças, apesar de se destacar a área do cavalete e o manuseamento dos pincéis, esta é uma questão um pouco relativa, pois consoante a vontade de expressar e comunicar da criança, esta preferência poderá também alterar-se. Assim, tendo em vista, todos os aspetos abordados, importa ressaltar que as crianças, tal como os adultos, também podem modificar a sua opinião e justificação apresentada, consoante as diferentes questões e situações do seu dia a dia. Neste sentido, os dados apontam, mais uma vez, para a importância do papel que a equipa educativa tem no desenvolvimento e

aprendizagem deste grupo, dado que as suas necessidades poderão também modificar-se e assim ter que se realizar ajustes quanto à disponibilização e seleção do material.

Os resultados do estudo em concordância com as observações desenvolvidas, revelam ainda que, é através da experimentação e manuseamento dos materiais riscadores que as crianças expressam os seus sentimentos e pensamentos, podendo também, desenvolver as suas capacidades e construir novas aprendizagens. Para além disso, é na escuta ativa da criança, na observação e registo individual sobre cada uma e sobre o grupo em geral, que a Educadora Cooperante sustenta as estratégias que utiliza para a seleção e manutenção dos materiais riscadores disponibilizados ao grupo de crianças.

Por fim, conclui-se que se confirma o título que deu mote para este estudo, ou seja, existem realmente, materiais riscadores numa sala de jardim de infância com potencialidades e funcionalidades para o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: crianças, educador/a, materiais riscadores, desenvolvimentos e aprendizagens.

#### Referências

- Arnheim, R. (1997). *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. Pioneira Thomson Learning.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brittain, W. L., & Lowenfeld, V. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Mestre Jou.
- Erickson, F. (1989). Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. In M. Wittrock (Ed.), *La Investigación de la Enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación*. Ediciones Padiós Ibérica.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Gradiva.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013). *Análise De Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*.
- Sousa, A. B. (2019). *Educação pela arte e artes na educação – 3.º Volume (2.ª ed.)*. Edições Piaget.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos*. Bookman.



**PAINEL DE COMUNICAÇÕES 6**

# LABORATÓRIO DE TEATRO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

## Descobertas Teatrais ao redor do Livro-Álbum

**Mafalda Nelhas**

Agrupamento de Escolas Ruy Belo e Escola Superior de Educação de Lisboa

[mafalda.nelhas@agruybelo.com](mailto:mafalda.nelhas@agruybelo.com)

**Natália Vieira**

Escola Superior de Educação de Lisboa

[nataliav@eselx.ipl.pt](mailto:nataliav@eselx.ipl.pt)

### Resumo

Este trabalho surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Artística – ramo Teatro na Educação e relata o processo levado a cabo com o “Laboratório de Teatro”, no qual se investigou o potencial do Livro-Álbum enquanto indutor de práticas Teatrais. Esta investigação realizou-se no decurso de um projeto de Teatro, em contexto de jardim-de-infância, no âmbito da qual foram realizadas 12 sessões, com base na Trilogia de Susy Lee (2009, 2008, 2010) *Espelho, Onda e Sombra*. As sessões decorreram num ambiente imersivo, que convidou a conhecer cada Livro-Álbum e posteriormente a desenvolver atividades teatrais utilizando as imagens destes livros como indutoras. Constatou-se um efeito positivo na utilização das imagens como indutor das atividades teatrais e foi evidente nas crianças o incremento da fluência verbal, do modo de se expressar e da sua confiança. Percebeu-se ainda que o papel da educadora deve assentar na presença atenta, com propostas estimulantes em todas as fases de exploração, criação e reflexão, dando espaço e tempo para que cada criança se possa encontrar na sombra, por detrás do espelho ou no foco de luz mais intenso.

**Palavras-chave:** Teatro; Educação Pré-Escolar; Livro-Álbum; Indutor; Laboratório de Teatro/ Oficinas de Teatro.

### Problemática e Objetivos

Este projeto de investigação incidiu sobre “O Livro-Álbum como indutor de práticas teatrais na Educação Pré-Escolar” e teve como intenção investigar a seguinte problemática: “Qual o potencial do Livro-Álbum enquanto indutor de atividades teatrais e como é que as crianças desenvolvem o jogo teatral a partir desse indutor”.

Deste modo, as questões orientadoras do estudo foram as seguintes:

- De que forma o Livro-Álbum é indutor do desenvolvimento de práticas Teatrais e como é que as crianças fazem Teatro a partir das imagens observadas?
- De que modo as atividades teatrais têm impacto nas aprendizagens das crianças?
- Que aprendizagens de Teatro são evidentes nos comportamentos das crianças e identificadas pelos adultos?
- Qual o papel/ função da educadora nas propostas artísticas e nas tipologias de atividade neste Laboratório de Teatro? Através destas questões orientadoras surgiram os seguintes objetivos de

investigação:

- Compreender a importância da imagem como indutor dos processos teatrais;
- Reconhecer as aprendizagens teatrais patentes no comportamento das crianças;
- Observar a evolução das aprendizagens teatrais nas crianças.
- Compreender o potencial teatral do Livro-Álbum;
- Sistematizar características do perfil da educadora na orientação nestes processos.

### **Enquadramento Teórico**

A revisão bibliográfica, realizada para este estudo, permitiu estabelecer um quadro de referência teórico que teve como tópicos essenciais de exploração e reflexão, a clarificação de conceitos, no que concerne ao Teatro na Educação Pré-Escolar, perspetivando a sua função e relevância. Neste sentido o Teatro não serve para formar atores, mas sim desenvolver a sensibilidade e o conhecimento de si próprio, através de uma pedagogia ativa que possibilita a experimentação e a improvisação, permitindo o envolvimento em jogos nos quais simultaneamente fazemos e observamos, somos todos “espect-atores” (Boal, 2008). Não há propriamente o que faz e o que observa, até nós que dinamizamos, nos envolvemos no jogo. “O teatro é desejo de fazer, mas também prazer de ver. Prazer e ver esse dom de jogo vivo” (Costa, 2003, p. 342). Fazer teatro é fazer de conta, inventam-se e contam-se histórias, representando-as. Criar histórias é uma aprendizagem que necessita de tempo, experimentação e desenvolvimento da capacidade de trabalhar coletivamente, deixando correr a imaginação da criança com toda a liberdade. A expressão da criança favorece um ritmo próprio de aprendizagem (Gauthier, 2000). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) fazem referência ao Teatro como linguagem artística do domínio de Educação Artística (EA), que permite a apropriação gradual de instrumentos e técnicas, o acesso à arte e à cultura artística, desenvolvendo a criatividade e o sentido estético, disponibilizando uma diversidade, qualidade e acessibilidade de materiais (Silva et al., 2016). De acordo com Silva (2016), é através de experiências dramáticas, da apreciação, da fruição e do contacto com diversas práticas teatrais que a criança toma consciência “que o teatro é uma arte integradora de outras linguagens artísticas e diferentes meios técnicos” (p. 53), emergindo daí “uma opinião crítica” (p. 53).

A propósito do papel do educador, Costa (2003) sugere que, “não basta ser sensível e interveniente. É necessário que ele possa também preencher essa tripla função (...) seja, ao mesmo tempo, um animador, um participante e um observador” (p. 192). Como nos explicita Gauthier (2000), o modo como se questiona a criança, incentiva-a e fomenta uma ativa discussão, a educadora apenas permite a sua expressão plena através do suporte verbal e ajuda a criança a descontrair e a concentrar-se “a educadora deve utilizar, para além das palavras, a sua mímica e os seus gestos, para melhor captar e traduzir os seus pensamentos” (p. 25).

Gauthier (2000), afirma que: “Nós pensamos que as crianças têm coisas para mostrar, não se trata para elas de “se mostrarem”, mas de darem a conhecer aos outros as suas descobertas” (p. 33). O mundo das crianças de cinco anos tem tudo a descobrir e o Teatro é um excelente meio de exploração (Gauthier, 2000). A autora defende que, “Se a criança tiver a possibilidade de experimentar livremente diferentes elementos de Teatro, se dispuser do material, dos instrumentos e das técnicas de trabalho necessárias, poderá por si própria, encarregar-se da aprendizagem desta linguagem” (Gauthier, 2000, p. 41). Esta perspetiva de ensaio experimental, preconizada por Gauthier, remete para os Laboratórios que Munari construía para crianças, através da educação pelo jogo, nos quais estimulava a criatividade e a curiosidade natural das crianças através de uma atitude experimental das artes.

Os indutores são, segundo Landier e Barret (1994), “mediadores, instrumentos, auxiliares, meios ou até mesmo simples pretextos. Intermediário, instrumento, máscara ou ecrã” (p. 21) funciona como um caminho, por vezes paralelo, para atingir um fim, o qual foi estimulado pelo indutor e pode ser diferente da ideia inicial.

O Livro-Álbum apresenta-se como um excelente recurso na Educação Pré-Escolar, visto permitir o alargamento de possibilidades educativas a partir de propostas pedagógicas concretas e permite, através

das imagens, o desenvolvimento da imaginação e da curiosidade natural das crianças. Este tipo de publicação apresenta um carácter experimental, lúdico e criativo, fazendo todo o sentido utilizá-la neste Laboratório de Teatro. Portanto, selecionou-se a Trilogia da Susy Lee devido à sua qualidade visual e à multiplicidade de leituras e narrativas imagéticas, permitindo à criança imaginar. Assim sendo, estes três Livros-Álbum *Espelho*, *Onda* e *Sombra*, surgem como excelentes indutores de práticas teatrais, proporcionando ao “leitor imaginar” (Lee, 2012, p. 146), através das suas imagens, reconstruir e expressar a história pela sua própria perspectiva e interpretação, servindo de canal de expressão e comunicação, possibilitando diversas descobertas teatrais.

### **Metodologia**

Este projeto de intervenção assentou no paradigma sociocrítico, com uma metodologia mista e um plano de investigação multi-metodológico, tratando-se de uma investigação-ação que permitiu investigar para conhecer a realidade, ter uma intervenção reflexiva e melhorar a minha prática.

Segundo Coutinho (2011) esta perspetiva “tem um forte carácter instrumental visando uma tomada de decisões, uma melhoria da praxis” (p. 28), intervindo e transformando-a, através de uma reflexão crítica, perspetivando a “emergência de novas teorias” (p. 312).

Tratou-se de uma investigação-ação (I-A) que pressupõe “ação (ou mudança) e investigação (compreensão) (...) processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão” (p. 313). “Um processo interativo e sempre focado num problema” (p. 314), com “um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (Simões, citado por Coutinho, 2011, p. 315).

Foram utilizadas técnicas de observação da ação, de conversação como diálogo e interação com o grupo e da análise documental (Latorre, citado por Coutinho, 2011). Nomeadamente, observação sistemática, direta e participante; conversas informais, individuais e em grupo; entrevista semiestruturada (*focus group*); inquérito por questionário às famílias; observação participante; registos no diário de bordo e notas de campo; registos audiovisuais (fotografia e vídeos); e registos das crianças nos seus portefólios.

As técnicas de Análise de Dados utilizadas foram a Análise de Conteúdo e a Triangulação de Dados. A Análise de Conteúdo realizada nesta investigação permitiu compreender as perceções e representações sobre o Teatro e o Livro-Álbum através dos discursos das crianças. Este processo ocorreu a partir da divisão do discurso em unidades, reagrupando-as de novo através da atribuição de significações, criando um novo texto, de modo a obter uma visão organizada, sistemática e significativa. Neste sentido, foi realizada uma pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, e por fim, a inferência e interpretação das informações, através das seguintes categorias: Teatro, Livro-Álbum, papel da educadora. Ao longo desta análise surgiu uma categoria emergente: que revelou as reações das crianças às propostas teatrais, sobretudo as crianças que apresentavam alguns constrangimentos no seu desenvolvimento e nas suas interações com o grupo de pares. Foi feita a Triangulação de dados oriundos da observação direta, dos filmes das sessões e do conteúdo das entrevistas realizadas em grupo, analisando os dados provenientes dos diversos instrumentos (observação, *focus group*, diário de bordo e notas de campo), tendo sempre presente o enquadramento teórico.

### **Projeto de Intervenção:**

Ao longo do meu percurso profissional, tenho constatado, frequentemente, que as crianças em idade pré-escolar aprendem melhor quando estão motivadas e envolvidas nas atividades. Tenho verificado também que essas atividades estão quase sempre relacionadas com desafios na área da EA, nomeadamente, no âmbito do Teatro. Tenho tentado que as necessidades prioritárias aferidas no início de cada ano letivo sejam colmatadas com propostas criativas, relacionadas com as linguagens artísticas, e não de carácter escolarizante, próximas do ensino formal. O que se pretende com este projeto é, através do livro, promover experiências de Teatro variadas e plurais, vivenciar uma multiplicidade de experiências artísticas. Neste sentido, urge mudar o olhar, tendo em vista que as crianças e os profissionais de educação vivenciem práticas teatrais, surgindo, neste sentido, o livro, mais concretamente o Livro-Álbum, como indutor de uma

experiência de Teatro, privilegiando-se os processos teatrais e não o produto final de representação.

O contexto no qual o “Laboratório de Teatro” foi aplicado foi bastante específico, tratou-se de uma Instituição Privada de Solidariedade Social situada no extremo ocidental da cidade de Lisboa, com um grupo de Educação Pré-Escolar, heterogéneo no que concerne a idades e aprendizagens, com 20 crianças, de 3, 4 e 5 anos, 2 das quais beneficiavam de Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao abrigo do decreto-lei nº54/2018. O ambiente vivenciado no ano anterior revelou-se bastante escolarizado e apresentava uma elevada carga horária de coadjuvação (Inglês, Educação Física, Música, Instrumental, Filosofia e Projeto de transição para o 1ºCEB). Este contexto teve como potencialidade as crianças gostarem de histórias e como fragilidades a sua dificuldade em realizar atividades que apelem à criatividade.

Tendo em conta o diagnóstico realizado e a constatação da possível sobrevalorização dada, no ano letivo anterior, às atividades orientadas, por vezes descontextualizadas e com algum foco na iniciação à escrita, surgiu a necessidade de desenvolver aprendizagens através de atividades expressivas com um carácter lúdico e transversal.

Para tal, recorreu-se à Trilogia de Susy Lee na realização deste projeto, e cada uma das obras que a compõe foi utilizada no desenvolvimento de quatro sessões. Conforme referido anteriormente, esta Trilogia inclui as obras *Espelho* (2009), *Onda* (2008) e *Sombras* (2010), que narram, através da imagem, a história de uma menina confrontada com a simbologia destes três arquétipos, com os seus conflitos interiores, os quais ao longo da narrativa são enfrentados e tornados conscientes.

Os participantes foram 2 grupos de 10 crianças de idades diferentes. A intervenção contou com 12 sessões (4 por cada Livro- Álbum) de 45 minutos cada. Seguida de apresentação e explicação ao outro grupo (3/ 4 anos) com conseqüente exploração e participação. Cada sessão teve a duração aproximada de 45 + 30 minutos. A primeira sessão referente a cada obra teve um carácter mais imersivo e exploratório, com a disponibilização de materiais relativos à temática da história. Seguida, na segunda sessão, da apresentação do Livro-Álbum propriamente dito criando e recriando o ambiente imersivo e interativo da sessão inicial. A terceira sessão, pressupunha a apropriação, utilização e materialização da imagética do Livro-Álbum, utilizando as imagens e os materiais disponíveis. Na quarta sessão a dinâmica proposta permitiu à criança expressar livremente a sua criatividade, através de desafios e jogos teatrais. Ao longo das 12 sessões, o grau de dificuldade aumentou e a sua especificidade, especialização e técnicas concernentes ao Teatro também.

**Figura 1**

*Momentos de diferentes sessões captados durante o Laboratório de Teatro. Fonte própria.*



### **Apresentação e Discussão dos Resultados**

Após a implementação do projeto e de uma regular observação e recolha de dados, foi realizado o tratamento dos mesmos. A análise de conteúdo permitiu sistematizar a informação de modo a responder às questões

iniciais, através da triangulação dados da observação participante, diário de bordo, notas de campo, registos audiovisuais, das entrevistas às crianças e questionários aos encarregados de educação, nunca perdendo de vista o enquadramento teórico feito desde o desenho do projeto. Os resultados desta investigação, após realizada a sua análise e triangulação de dados, indicaram maioritariamente para uma evolução positiva na utilização da linguagem teatral pelas crianças bem como o aumento significativo da sua expressividade corporal e verbal. Apontaram um efeito positivo na utilização das imagens como indutor das atividades teatrais e foi evidente o incremento da fluência verbal, o modo de se expressar e a sua confiança. Verificou-se ainda que o papel da educadora deve assentar na presença atenta, com propostas estimulantes em todas as fases do processo: exploração, criação e reflexão. Tendo bem presentes as questões orientadoras deste estudo, importa agora apresentar os resultados de um modo bastante sintético. Para facilitar a sua leitura e clarificar a sua interpretação, surgem destacadas as questões orientadoras.

*De que forma o Livro-Álbum é indutor do desenvolvimento de práticas Teatrais e como é que as crianças fazem Teatro a partir das imagens observadas?*

Constatou-se uma alteração na relação das crianças com os livros; uma maior disponibilidade e eficácia para a leitura de imagens; a construção de uma narrativa; maior atenção às histórias e suas às suas imagens; e criação de situações teatrais a partir das imagens.

*De que modo as atividades teatrais têm impacto nas aprendizagens das crianças?*

As crianças foram apresentando um maior à vontade com o seu corpo; maior expressividade; um incremento positivo no desenvolvimento da linguagem; e uma evolução significativa no que concerne à utilização de vocabulário do Teatro (marionetas, personagens, Teatro, sombras humanas, caixa de sombras, adereços, sonoplastia).

*Que aprendizagens de Teatro são evidentes nos comportamentos das crianças e identificadas pelos adultos?*

As crianças tornaram-se mais expressivas; a sua Brincadeira livre foi-se tornando mais estruturada e intencional, nomeadamente, na Área do Teatro e na Área da Casa; passaram a representar papéis; a evidenciar aprendizagens teatrais em atividades espontâneas; e a aplicar os conhecimentos adquiridos. “Eu gosto de fazer Teatros porque isso ajuda-me a perceber, tipo a brincar sem magoar, a brincar a fazer coisas divertidas. Eu gosto de fazer Teatro”. (G12)

*Qual o papel/ função da educadora nas propostas artísticas e nas tipologias de atividade neste Laboratório de Teatro?*

A educadora apresentou-se sempre como observadora atenta e discreta; com uma atitude de incentivar e elogiar; corrigir e apoiar; orientar os processos; sendo um modelo (o objetivo é sempre o de criar e nunca imitar a educadora).

#### **Considerações finais:**

É chegado o momento de refletir sobre este processo. Tal como o espelho reflete e através do seu reflexo nos revela a verdade e o conhecimento. Com o intuito de sustentar e validar a minha prática, este Laboratório de Teatro serviu de local de experimentação e exploração e permitiu combinar pesquisa com criação, mostrando que é possível experimentar o Teatro no contexto da Educação Pré-Escolar. Possibilitou responder às questões iniciais e refletir sobre o modo como me posiciono como educadora e como modelo das aprendizagens das crianças. Com este processo emergiu a constatação que o Teatro é uma constante neste meu ser educadora e que através dele é feita a inclusão efetiva de todas as crianças através de uma prática de EA consistente. Com este projeto ficou materializado o meu desejo de Teatro, como o aprendi com Costa (2003), “Através do jogo, através do Teatro, o homem assume o seu desejo. O seu desejo de Teatro” (p. 345).

#### **Referências:**

- Boal, A. (2008). *Jogos para atores e não atores*. Civilização Brasileira.
- Costa, I. A. (2003). *O Desejo de Teatro – O Instinto do Jogo Teatral como Dado Antropológico*. Fundação Calouste

- Gulbenkian, Coutinho, C (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina, S. A. Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Escola Superior de Educação de Coimbra/ Livraria Minerva Editora. Landier, J. & Barret, G. (1999). *Expressão Dramática e Teatro*. Edições Asa.
- Lee, S. (2012). *A Trilogia da Margem - o livro-imagem segundo Susy Lee*. Cosac Naify.
- Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção Geral de Educação

# A trajetória de Miguel Seabra, entre o artístico e o pedagógico: para um “Manual do Agora”

**Filipa Marcos**

Escola Superior de Educação de Lisboa

filimelita@hotmail.com

**Miguel Falcão**

Escola Superior de Educação de Lisboa - Instituto Politécnico de Lisboa e CET-FL.UL

miguelf@eselx.ipl.pt

## Resumo

A questão de partida – “como pode ser definida a singularidade dos processos de trabalho de Miguel Seabra, em particular nos modos como se aproximam, complementam e distinguem as suas abordagens nos campos artístico e pedagógico?” – definiu a direção deste estudo, que, enquadrado no paradigma interpretativo e numa metodologia qualitativa, seguiu uma abordagem exploratória e descritiva face ao tema. Três questões orientaram os processos de pesquisa sobre (i) as referências teórico-práticas autorreconhecidas e reconhecíveis nos seus processos artísticos e pedagógicos, (ii) as formas como emergem, na criação artística e na atuação pedagógica, a formação realizada e a sua história de vida e, ainda, (iii) a caracterização das linhas, artísticas e pedagógicas, que definem a sua prática com atores e não atores. Foram definidos os seguintes objetivos gerais:

(1) Caracterizar a prática artístico-pedagógica, tendo em conta as referências teórico-práticas e os papéis de encenador e professor; (2) Perceber a relevância da formação e da história de vida – e como se manifestam – na criação artística e na atuação pedagógica; (3) Perceber as linhas, comuns e diferenciadoras, que caracterizam a sua prática artística e pedagógica com atores e não atores.

Miguel Seabra (n. 1965) é ator, encenador e cofundador da companhia Teatro Meridional, mas também é formador e professor convidado em várias escolas, entre as quais a Escola Superior de Educação de Lisboa, no Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação (MEA). A partir do seu percurso, este estudo apresenta e analisa um caminho partilhado entre o olhar do professor e o olhar do encenador/criador artístico, partindo do pressuposto de que os dois são muitas vezes um só e atendendo também à dúvida sobre se toda esta experiência, que se duplica entre palco e sala de aula, é mais completa por isso.

Na génese deste estudo estão vários aspetos, que se conjugaram. Por um lado, o interesse de aprofundar o conhecimento sobre as potencialidades pedagógicas do teatro, numa perspetiva transversal e de verdadeira articulação curricular, assim como sobre o desenvolvimento de competências colaborativas e a partilha de saberes, partindo do princípio de que o lugar do professor, como elemento de equipa com os seus alunos, contempla a sua própria participação no processo educativo enquanto pessoa que também falha e duvida. Por outro lado, a manifesta falta de literatura sobre práticas e processos desenvolvidos em Portugal por criadores

teatrais portuguesas, que nos permita conhecer o trabalho de articulação entre teatro e educação dos “nossos” profissionais, à semelhança do que podemos encontrar em relação a outras realidades. João Mota e Isabel Alves Costa, também referências para este estudo, são dois dos nossos pedagogos teatrais que fogem à regra, pelo que escreveram ou sobre eles foi escrito. Há outros casos, mas não são muitos a nível nacional.

No campo metodológico, o estudo assenta num *corpus* documental, sobretudo recolhido através de observação direta participante, quer durante as aulas da unidade curricular “Oficina Artístico-Pedagógica” do MEA (ano letivo de 2015-2016), quer durante processos de formação ou de criação artística levados a cabo no Teatro Meridional, em particular nos espetáculos *Ca\_minho* (2019) e *Os Silvas* (2020), de que Miguel Seabra foi, respetivamente, docente e encenador. Todo o material obtido foi submetido a análise documental e de conteúdo e devidamente triangulado, de acordo com a literatura de referência sobre esses procedimentos (Coutinho, 2015; Quivy & Campenhout, 2005).

### **Dados para um estado da arte**

Foram definidos quatro tópicos principais para o enquadramento teórico deste estudo; (i) práticas artístico-pedagógicas: um panorama geral; (ii) encenador e professor: aproximações, distinções, complementaridades; (iii) pedagogo teatral: relação entre pedagogia e criação teatral; e (iv) práticas com atores e não atores: conceitos, princípios e metodologias.

Quanto ao primeiro tópico, foi desenvolvida uma pesquisa focada no panorama geral, na qual procurámos referências que permitissem um retrato amplo, reconhecido e experimentado, como por exemplo as conferências mundiais da UNESCO sobre o tema da educação artística ou o Plano Nacional das Artes. Em todos os exemplos é defendida a aplicação urgente de metodologias artístico-pedagógicas como resposta aos desafios colocados para uma educação plena e que chegue efetivamente a todos. Estas ideias são também sistematizadas por vários autores (Desgranges, 2003; Durão, 2018; Icle, 2010).

Quanto ao segundo e ao terceiro tópicos, que, além de relacionarem os papéis de encenador e professor, também exploram a figura do pedagogo teatral, podemos assumir que a efemeridade do teatro e a efemeridade da sala de aula potenciam o desenvolvimento, pelo professor de teatro/expressão dramática, da capacidade de ser um leitor de públicos e dos seus alunos. Aqui está a tal correlação com o encenador: ambos preparam a sua récita de forma pessoal, mas apresentam e colhem reações diversas e distintas, e é este treino de públicos, sejam espetadores ou alunos, que vai aprimorando ambos. Se os dois se manifestarem na mesma pessoa, num possível pedagogo-teatral, o treino é ainda mais evidente nas práticas que se constroem. Tamen (2014) e Rosseto (2016) defendem nos seus estudos esta ideia de renovação e permeabilidade entre aqueles dois papéis. Já Costa (2003), Vasques (2006) e Teixeira (2007) aprofundam a figura do pedagogo teatral, com exemplos reais (a primeira, Isabel Alves Costa, a partir do seu próprio percurso e, as seguintes, respetivamente, com enfoque nas práticas de João Mota e de Augusto Boal).

No último tópico, seguindo as propostas de algumas das referências universais do teatro (Boal, 1977; Brook, 2008; Stanislavski, 2001), procurámos rever princípios orientadores de práticas artístico-pedagógicas com atores e não atores, como o emocional, o universal, o cooperativo e a verdade. A contaminação da função educativa do teatro, como princípio também artístico, é evidente. Não se pratica um sem o outro, nem se concretiza o processo artístico-educativo no seu máximo sem se conjugarem os dois.

### **Alguns resultados**

A discussão dos principais resultados foi orientada pelas questões e pelos objetivos deste estudo, estabelecidos a partir das práticas de Miguel Seabra, pessoais e intransmissíveis, e que relacionam a educação artística com a

sua profissão de encenador e formador de atores. Nesta parte, a partir da triangulação dos resultados, apontam-se aproximações e complementaridades, condicionantes, possíveis bloqueios e estímulos, que se foram enredando na biografia e na prática artístico-pedagógica.

Dividimos este ponto em quatro itens de análise, que estruturam a discussão e clarificam as respostas a que chegámos: (i) retrato cronológico - evidências na dúvida; (ii) verdades para questionar - procurar e encontrar; (iii) metodologias autorreconhecidas e reconhecíveis; e (iv) contaminações artístico-pedagógicas nas suas práticas. Organizámos depois a(s) sua(s) prática(s) em três momentos distintos: como professor; como formador de atores e profissionais da área artística; e como encenador nos espetáculos *Ca\_minho* e *Os Silvas*. Reconhecemos logo num primeiro momento alguns pontos-chave da sua prática. A transparência com que revela a relação íntima que tem com os acontecimentos vividos completa-se com o cuidado com que trata o outro, com que olha o aluno, o ator, o amigo. Interessa-se por referências de diferentes campos conceituais e culturais e de diferentes épocas, que convivem e se harmonizam na mesma pessoa e se entranham na atividade profissional, transitando e convivendo entre a vida e a obra. Recorre muito à ideia de espírito, de inquietação e impermanência, de verdade, de ser inequívoco, de totalidade e de quietude. A partir destas relações, consegue estabelecer uma linguagem própria, à qual confere o cunho pessoal das suas vivências e experiências, que dissemina na abordagem que tem com todas as vertentes da sua profissão, seja como ator e encenador seja como professor.

A acompanhar o percurso cronológico, existe também um percurso espiritual, com uma perspetiva agregadora do sentido da humanidade. De todos os acontecimentos de vida – a infância feliz, a educação liberal, o perfil humanista da figura paterna e o encontro com o teatro – convoca um olhar para a espiritualidade. Acorda o lado intuitivo, de campos de perceção menos racionais, e constrói o seu caminho também com esta dimensão muito presente. Existe, na sua prática, um sentido de busca por algo maior do que nós, que transcende a compreensão racional do homem, que vai além da matéria, que não se pode tocar.

Torna-se evidente que as questões que são colocadas, debatidas e renovadas funcionam de forma circular: onde termina uma começa outra, a resposta encontrada será de novo posta em causa e formulará uma nova pergunta. O sentido da existência começa por aí, pela primeira dúvida que surge quando começamos a entender que existimos e podemos atuar no mundo: o que fazemos nós aqui? Esta é a grande resposta que se procura, em cada momento, numa certeza constante de que nada está errado e que nada é imutável. Estamos sempre conectados com a impermanência da vida.

Apresentamos também as metodologias autorreconhecidas e reconhecíveis, as referências que Miguel Seabra partilha e dissemina nas aulas e ensaios. Muitas delas atravessam o campo privado, num cruzamento entre vida e obra que se entrelaça, que vai agregando as pontas soltas de um lado para o outro. Os conceitos de teatro que partilha revelam uma procura de entendimento transcendental do artista, do seu papel social e da sua importância cultural.

As afinidades artístico-pedagógicas surgem organizadas neste estudo em seis categorias de conceitos, com temas mais estruturados e outros menos explícitos, sublinhando que não existe sobreposição ou hierarquização de um tópico sobre o outro. Todos são igualmente imprescindíveis, em qualquer dos contextos em que Miguel Seabra desenvolve o seu trabalho, com atores ou não atores. São eles: o espírito, a mente, o corpo, a voz, o outro e o espaço.

### **Principais conclusões**

No que diz respeito ao primeiro objetivo, “caracterizar a prática artístico-pedagógica, tendo em conta as referências teórico-práticas e os papéis de encenador e professor”, concluímos que existe uma profunda articulação entre os dois campos de ação, o artístico e o pedagógico, e, no fundo, entre o homem e o criador, mas, sobretudo, entre a dimensão da vida e a dimensão da arte. É possível concluir também que, para Miguel

Seabra, o teatro é transformador e ativador de campos de percepção diversos, recorrendo a essa evidência como ferramenta artística e pedagógica, tanto com atores como com não atores, porque o encenador e o professor são uma e a mesma pessoa. O segundo objetivo, “perceber a relevância da formação e da história de vida – e como se manifestam – na criação artística e na atuação pedagógica”, o retrato aqui desenhado encontra sempre o mesmo rosto, a mesma expressão no olhar em todas as vertentes observadas. Tudo parte do pressuposto de que a pessoa é vista em todas as suas dimensões, tal como o homem vitruviano, de Leonardo da Vinci: somos muitos vértices do mesmo corpo, do mesmo espaço, e todos eles interessam para a pesquisa. Servimo-nos de tudo num primeiro momento e, entre avanços e recuos, vamos escolhendo o que precisamos. Os papéis de encenador e de professor, apesar de distintos, partem desta ideia de completude, de unidade e alcance dos objetivos comuns. Há na prática de Miguel Seabra várias influências, que estabelecem o seu próprio conjunto de metodologias. Não há apenas um caminho nem um estreitamento das perspetivas; muito pelo contrário, há uma constante abertura a novas tendências, a novos estímulos. Há uma verdadeira agregação de referências, que se encaminham depois para a sua própria leitura, a sua verdade.

Ao procurar “perceber as linhas, comuns e diferenciadoras, que caracterizam a sua prática artística e pedagógica com atores e não atores”, conforme estabelecido no último objetivo a que nos propusemos neste estudo, constatámos que o teatro, visto como local de reunião e de pesquisa laboratorial, como uma oficina teatral, é uma ideia muito próxima da sua abordagem. Há um constante olhar curioso pela resposta que o ator ou o aluno vai dar ao desafio, um interesse genuíno pelo desenrolar do processo, da fermentação das ideias, do pensamento criativo que se potencia entre as ideias individuais e as do grupo. A missão pedagógica do teatro reside na responsabilidade do professor em ocupar o espaço da sala de aula como um espaço de privilégio e de parceria. Na sua abordagem, conceitos como integração, articulação, aceitação e compaixão são desenvolvidos diariamente. Há, nas suas aulas e ensaios, um sentimento de intimidade, que acolhe e liberta.

Este trabalho, em que o leitor encontra uma descrição e uma análise, contextualizadas e fundamentadas, da prática artístico-pedagógica de Miguel Seabra, constitui-se como um “Manual do Agora” para quem queira perceber como se aproximam, complementam e distinguem os seus desempenhos como encenador e professor. Pretende-se que se mantenha aberto a mais pontos de análise, ao escrutínio de quem o lê e questiona, de quem o põe em causa. Pôr em causa é assim entendido como um processo natural, de empoderamento de quem pergunta e quer saber. Trata-se de mudar a perspetiva de quem sabe a resposta, para quem quer saber a pergunta.

## Referências

- Boal, A. (1977). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Civilização Brasileira. Brook, P. (2008). *O Espaço Vazio*. (R. Lopes, Trad.). Orfeu Negro.
- Costa, I. A. (2003). *O Desejo de Teatro*. Afrontamento.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Desgranges, F. (2003). *A Pedagogia do Espectador*. Hucitec.
- 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 de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa: <http://hdl.handle.net/10400.21/11864>
- Icle, G. (2010). *Da pedagogia do ator à pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento*. UFRGS. Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ªed.). Gradiva. Rosseto, R. (2016). *Interfaces entre cena teatral e pedagogia*. UNICAMP.

Stanislavski, K. (2001) *Manual do Ator*. (J. L. Camargo, Trad.). Martins Fontes.

Tamen, A. (2014). *A Renovação Permanente, uma investigação sobre a arte do ator*. UAIG.

Teixeira, T. (2007). *Dimensões sócio educativas do teatro do oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*. U.A.B.

Vasques, E. (2010). *João Mota, o Pedagogo Teatral: metodologia e criação*. Colibri/IPL.

**Palavras-chave:** Miguel Seabra; Encenador; Educação Artística; Teatro; Pedagogo Teatral

# TRABALHO POR PROJETOS NO 1.º CEB: PERCURSOS DE APRENDIZAGEM

**Ana Lúcia Neto**

Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa

[analucianetoj@gmail.com](mailto:analucianetoj@gmail.com)

**Luís Filipe Batista Mestre**

Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa

[luis Mestre31@gmail.com](mailto:luis Mestre31@gmail.com)

ESELx

## Resumo

Percebe-se, cada vez mais, que a sociedade da globalização e do conhecimento em que vivemos atualmente, exige capacidade de aprender a aprender, partindo da compreensão, reflexão, solidariedade e colaboração. Esta realidade pressupõe a necessidade de uma escola para o futuro que, de acordo com Canário (2005), deve estar assente em três finalidades fundamentais: construir uma escola que se afaste da conceção transmissiva da aprendizagem para uma escola onde os alunos produzem saber, onde “se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho” (p. 87); fazer da escola um sítio onde se estimule o prazer por aprender, atribuindo ferramentas aos alunos que lhes permitam intervir no mundo; e, transformar a escola num sítio onde se vive a democracia, aprendendo “a ser intolerante com as injustiças e exercer o direito à palavra” (p. 88). Por outras palavras, a escola deve adotar estratégias que permitam desenvolver nos alunos atitudes de curiosidade, questionamento, reflexão, construção e partilha de conhecimento, desenvolvendo ao mesmo tempo competências de autonomia, responsabilização, cooperação, comunicação, entre outras (Martins et al., 2017).

Neste sentido, considera-se a investigação desenvolvida através do Trabalho por projetos como uma metodologia adequada e essencial para desenvolver as competências esperadas nos alunos. Devido ao seu carácter interdisciplinar e colaborativo, colocando os alunos no papel de protagonistas do seu próprio percurso de aprendizagem, desenvolve-se nos alunos a capacidade de trabalhar autonomamente, permitindo diversificar os contextos, os conteúdos e os intervenientes, o que conduz a um envolvimento afetivo dos alunos com o seu percurso de aprendizagem.

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática do Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Foi realizado numa turma do 2º ano do 1º CEB, em que através do Trabalho por projetos, tentou-se contribuir de forma fundamentada para uma reflexão sobre a necessidade de promover estratégias, em sala de aula, que permitissem aos alunos ser construtores das suas aprendizagens. Definiram-se os seguintes objetivos de investigação: (i) Descrever as diferentes fases do Trabalho por projetos, (ii) descrever as regras de desenvolvimento/ planeamento do Trabalho por projetos, (iii) Descrever os instrumentos de autorregulação utilizados no Trabalho por projetos; e (iv) Descrever o processo de comunicação dos projetos. Deste modo, pretendeu-se caracterizar as diferentes fases de desenvolvimento de um projeto como orientadoras de uma investigação, a importância dos instrumentos de regulação do trabalho para a aquisição de autonomia dos alunos no Trabalho por projetos, bem como a importância da comunicação dos projetos como partilha de conhecimento em comunidade.

O presente estudo teve as características de uma investigação-ação, recorrendo a dados de natureza qualitativa.

Participaram no estudo 24 alunos de uma turma de 2.º ano. Os dados foram recolhidos através: da observação participante no decorrer da investigação, registada em notas de campo; da realização de uma entrevista semiestruturada à Orientadora Cooperante (OC); e da realização de uma entrevista *focus group* aos participantes. O desenho da intervenção do presente estudo foi pensado e delineado em colaboração com a Orientadora Cooperante de modo a melhorar o processo de desenvolvimento do TP. Neste sentido, através da tabela 1, apresenta-se a sistematização dos procedimentos metodológicos da intervenção:

Tabela 1

- *Intervenção pedagógica – Estratégias desenvolvidas* Intervenção pedagógica - Estratégias desenvolvidas Descrever, ordenar e registar as diferentes fases do projeto
- Construir um registo com as regras do desenvolvimento do TP
- Reforçar o preenchimento e cumprimento correto do Plano de projeto
- Implementar uma rotina de partilha de pontos de situação
- Introduzir o registo coletivo de projetos
- Introduzir a fase de produção de texto informativo
- Descrever e registar os aspetos a ter em conta para uma boa comunicação

As estratégias implementadas foram discutidas com os alunos, antes da sua implementação, permitindo-lhes uma participação ativa nos processos de decisão e uma responsabilização sobre as mudanças efetuadas. Assim, foi construído a partir da discussão com os alunos: um “guião” onde estão descritas as diferentes fases de elaboração de um projeto, que partiram das suas concessões prévias, e onde foram acrescentadas fases que todos consideraram importantes; um conjunto de regras de convivência e cooperação entre pares, para melhorar a responsabilidade e o respeito dos alunos pelo trabalho dos colegas e do professor; um registo coletivo de projetos, onde cada grupo registou o tema, as questões a investigar, e onde foram assinalando as diferentes fases do trabalho em que se encontravam, bem como as datas das comunicações, de modo a promover uma tomada de consciência das diferentes fases de trabalho; e um conjunto de aspetos a ter em conta numa boa comunicação. Foi também implementado: uma rotina de partilha de pontos de situação dos projetos, com o objetivo de responsabilizar cada grupo para o cumprimento das diferentes fases do projeto, bem como da importância da sua investigação para a aprendizagem de todos; e a necessidade de produzir textos de carácter expositivo e informativo como forma de sistematizar as informações recolhidas para o estudo prévio dos restantes colegas, antes das comunicações.

Em termos teóricos, para Abrantes (2005), estamos perante um projeto “quando temos um objectivo a médio ou longo prazo que envolve lidar com uma situação complexa e requer planeamento e desenvolvimento de um conjunto de estratégias e acções adequadas” (p. 21). Também de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) e Abrantes (2005), um projeto necessita de ter uma intencionalidade, um objetivo, que dê sentido às ações que, por sua vez, levam à construção de um produto final, devendo este responder ao objetivo inicial e refletir todo o processo de trabalho. Os projetos devem ser genuínos e originais, o que envolve alguma complexidade e incerteza, constituindo o seu objetivo um problema, e o seu desenvolvimento (Giordain & Vecchi, 1996), bem como uma abordagem interdisciplinar de um determinado problema, ou situação, o que permite mobilizar e adquirir conhecimentos, associando-se habitualmente à aprendizagem cooperativa. Neste sentido, quando o projeto é assumido por vários alunos, leva à necessidade de uma divisão do trabalho, discutido entre todos, o que é favorável às aprendizagens na medida em que o grupo funciona como moderador e avaliador do trabalho desenvolvido. Os alunos aprendem, “a escutar, a dividir tarefas, a assumir

compromissos, a solicitar ajuda e a partilhar as suas dúvidas e saberes” (Correia, 2012, p. 13).

As análises dos dados recolhidos indicam que os instrumentos de regulação do trabalho, bem como a implementação de rotinas de partilha, ajudaram a melhorar as concepções dos alunos sobre o TP, permitindo-

lhes gerir de modo mais autónomo o seu trabalho, o que permitiu uma maior aquisição de aprendizagens significativas.

Relativamente às conceções dos alunos sobre o TP, percebe-se que estes não apresentavam uma consciência de todo este processo, na medida em que não lhe atribuíam a importância devida, nem reconheciam as suas fases de desenvolvimento. Os alunos apresentavam dificuldade em promover um bom ambiente de trabalho, tendo em conta que existia uma ausência de instrumentos reguladores dos mesmos. Após o dispositivo de intervenção pedagógica com os alunos, verificou-se uma progressão, uma vez que existiu uma maior tomada de consciência, não só nas fases do TP, como também nas regras necessárias para a criação de um bom ambiente de trabalho. Os alunos revelaram uma melhoria gradual no respeito pelos colegas, e pelas regras de desenvolvimento do TP. No que diz respeito aos instrumentos de

regulação do trabalho e às rotinas implementadas, pode afirmar-se que foram muito significativas no desenvolvimento das competências de autonomia, cooperação e responsabilização pelo trabalho. Os alunos apropriaram-se dos instrumentos, atribuindo-lhes significado, o que permitiu melhorar competências como: levantar questões, pesquisar, organizar a informação e comunicar.

Palavras-chave: *Trabalho por projetos; Autonomia; Cooperação. Referências*

#### **Referências**

- Abrantes, P. (2005). *Trabalho de projeto na escola e no currículo. Novas áreas curriculares, reorganização curricular*.
- Ministério da educação, departamento da educação básica.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?: Um "olhar" sociológico*. Porto Editora.
- Correia, C. (2012). Aprender através de projetos. *Escola Moderna*, 5(43), 12-35
- Giordain, A., & Vecchi, G. (1996). *L'enseignement scientifique. Comment faire pour que ça marche*. Z'Editions.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação da criança*. Porto Editora.

# As concepções dos alunos acerca de Expressão Dramática/Teatro no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Carolina Ferreira**

Escola Superior de Educação de Lisboa

[carolina.c.s.f@gmail.com](mailto:carolina.c.s.f@gmail.com)

**Miguel Falcão**

Instituto Politécnico de Lisboa e CET-FL.UL

[miguelf@eselx.ipl.pt](mailto:miguelf@eselx.ipl.pt)

## Resumo

O presente estudo centra-se nas concepções dos alunos acerca de Expressão Dramática/Teatro no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A investigação, realizada no âmbito da Prática Educativa Supervisionada do 2.º ano (PES II) do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico decorreu da perceção da parte dos investigadores, tendo em consideração a sua colaboração em contextos de educação formal e outros estudos já realizados, de que as áreas artísticas, em particular a de Expressão Dramática/Teatro, não são abordadas pelos professores titulares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ou são-no de forma irregular e nem sempre consistente. Os documentos orientadores do Ministério da Educação, como as *Aprendizagens Essenciais* (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho) ou o Currículo dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), determinam que todas as áreas do currículo contribuem para o desenvolvimento de valores, atitudes e aprendizagens pelos alunos. Neste sentido, é atribuída uma carga semanal de referência de cinco horas para as várias áreas de Educação Artística e Educação Física.

No caso específico de Expressão Dramática/Teatro, os documentos orientadores defendem uma abordagem ao teatro na vertente da educação artística acessível a todos os alunos. Para tal, os alunos devem desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes em três domínios organizadores: apropriação e reflexão; interpretação e comunicação; e experimentação e criação. Tendo em conta estes aspetos, foram definidos um objetivo geral, “perceber as concepções dos alunos de uma turma de 3.º ano de escolaridade sobre o Teatro em contexto curricular”, e dois objetivos específicos: “reconhecer a área de Expressão Dramática/Teatro como área curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico” e “reconhecer diferentes práticas de experimentação, criação, estudo e fruição realizáveis em contexto curricular”.

A sensibilização às práticas artísticas, desde cedo, traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento dos seres humanos. As áreas artísticas são vistas muitas vezes como perda de tempo pelos professores, que apresentam como argumentos para justificar o seu ponto de vista, entre outros, que nas escolas não existem espaços adequados para estas áreas e que têm pouca relevância nos currículos. À semelhança das restantes áreas artísticas, a de Expressão Dramática/Teatro parece ter ainda pouca presença nas práticas de uma percentagem elevada de professores (António & Falcão, 2015). Porém, as potencialidades e os benefícios desta área são frequentemente desconhecidos pelos professores, apesar de ser considerada por diversos campos da investigação como essencial para o desenvolvimento das competências expressivas e comunicativas das crianças e dos jovens.

Através de diferentes meios, a área de Expressão Dramática/Teatro proporciona às crianças e aos jovens (aliás, como também aos adultos) a possibilidade de expressarem a sua sensibilidade face ao meio que os rodeia e de desenvolverem o seu imaginário. Tem como principais objetivos estimular o desenvolvimento da expressão corporal e oral, da imaginação e da criatividade, da comunicação, da confiança em si e da abordagem cultural, assim como proporcionar uma iniciação à aprendizagem da linguagem teatral, na dupla vertente de quem “faz/cria” e de quem “assiste/aprecia”.

Gauthier (2000), defende que as sessões de Expressão Dramática/Teatro devem ser realizadas preferencialmente na sala de aula e propõem a duração de uma sessão semanal de uma hora a uma hora e meia. Para diversos autores, segundo Gauthier (2000), as aulas devem seguir esta sequência: início de execução ou jogos-exercícios preparatórios, improvisação e avaliação. Nesta área, o docente deve atuar como um guia e condutor das atividades, incentivando a imaginação, a liberdade de expressão e a criação. Nestes processos, a experimentação e a aprendizagem da linguagem teatral surge naturalmente. No que diz respeito à fruição do teatro pelas crianças, é de conhecimento geral que, por diferentes razões de ordem socioeconómica e também cultural, uma percentagem bastante elevada das famílias não assiste a espetáculos e outras manifestações artísticas e estéticas, nem frequenta regularmente espaços culturais, como também revela o estudo *Inquérito às Práticas dos Portugueses 2020: Síntese dos resultados* (Pais, Magalhães & Antunes, 2022). Perante esta realidade, a escola tem também a responsabilidade de aproximar as crianças das áreas artísticas, visto que em muitos casos é a única ponte de ligação entre a criança e a descoberta do (prazer do) espetáculo e das diferentes formas artísticas e culturais. Autores como Costa (2003) ou Pereira (2012) defendem que, nos projetos que envolvem a pedagogia do teatro, tão importante como fazer é assistir, participar como espectador, fruir.

A par dos efeitos das necessárias medidas políticas e curriculares, uma maior consideração dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico pelas áreas da educação artística terá de decorrer da sua formação, quer inicial quer ao longo da vida. E, neste aspeto, as escolas de formação de professores, com planos de estudos tão distintos e formas de os implementar tão diversas, têm a sua quota-parte de responsabilidade.

Neste estudo participaram 25 alunos, 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos, do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta investigação centrou-se numa metodologia qualitativa, que teve por base os princípios da investigação-ação. A recolha de dados foi realizada através de observação direta, com registo em diários de bordo, e de dois *focus group* realizados com os alunos antes e após a intervenção. Os dados foram tratados através de análise de conteúdo.

Numa fase inicial foi possível verificar que os alunos não associavam a área de Expressão Dramática/Teatro ao currículo. De forma a tentar alterar esta conceção dos alunos, foram planificadas onze aulas de Expressão Dramática/Teatro para as seis semanas de intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico no âmbito da PES II. Das onze aulas planificadas, duas por semana, cada uma com a duração de sessenta minutos, foram realizadas dez (uma não se realizou devido a uma greve da função pública). Todas as sessões seguiram a mesma estrutura: (i) organização do espaço; (ii) roda inicial; (iii) aquecimento; (iv) parte central; (v) relaxamento; (vi) roda final; e (vii) organização do espaço.

A primeira sessão teve como objetivo fazer um diagnóstico da turma. As restantes sessões foram preparadas tendo em conta os resultados da aula de diagnose, de forma que os alunos conseguissem ultrapassar as suas fragilidades. As quatro aulas seguintes incidiram na exploração do corpo, da voz e do espaço, através de jogos dramáticos e de improvisações a partir de diferentes indutores. Estava previsto que as sessões seis, sete e oito fossem dedicadas à exploração de diversos tipos de teatro: o teatro de objetos, o teatro de sombras e o teatro de marionetas, o que se realizou, mas com adaptações, tendo em conta a supressão de uma aula e a oportunidade de realização de uma visita de estudo específica. Com efeito, numa das últimas aulas, ocorreu uma visita de estudo ao Museu da Marioneta, na qual o grupo participou numa visita guiada pela exposição

permanente, assistiu a um espetáculo de teatro de sombras e construiu, numa oficina de artes plásticas, uma marioneta de sombras colorida. De modo a finalizar a sequência de atividades, foi realizada uma aula aberta de Expressão Dramática/Teatro, à qual as famílias e os amigos dos alunos puderam assistir. Com este intuito, a nona sessão foi dedicada à preparação da aula aberta, na qual os alunos selecionaram as atividades a apresentar e prepararam os recursos necessários. Na aula aberta, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar às famílias e aos amigos o trabalho que desenvolveram nas sessões de Expressão Dramática/Teatro.

Durante a intervenção, foi sendo possível verificar diversas alterações nas conceções dos alunos em relação à área de Expressão Dramática/Teatro. Antes do período de intervenção, os alunos associavam teatro somente a espetáculo. Essa ideia foi sendo alterada ao longo das sessões, uma vez que os alunos passaram a ver o teatro como uma área integrada no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que também se aborda em sala de aula e abrange outro tipo de práticas. Ao longo das sessões, os alunos ficaram a conhecer – e tiveram a oportunidade de explorar – diferentes técnicas de teatro, o que foi crucial para alargarem os seus “horizontes” nesta área. Além disso, os alunos passaram a reconhecer perfeitamente a estrutura da aula de Expressão Dramática/Teatro. No plano dos comportamentos e das atitudes, também se foram observando mudanças. Alguns alunos não participaram nas primeiras sessões porque afirmavam não ter interesse pela área, ao passo que outros desistiam sempre que não gostavam de uma atividade ou que havia um conflito com algum colega. Estas situações também se foram alterando ao longo das sessões. Sobretudo a partir da oitava sessão, todos os alunos participaram nas sessões com interesse e motivação. Nas primeiras aulas, os alunos queriam sempre trabalhar com os amigos e demonstraram muita dificuldade em trabalhar com todos os colegas. As semanas de intervenção não foram suficientes para observar em profundidade estas transformações, uma vez que estas demoram mais tempo a ocorrer. Mas foi possível verificar que alguns alunos, que nas primeiras sessões desistiram, porque não lhes era permitido trabalharem sempre com os amigos, na última sessão já trabalharam com diversos colegas.

Após o período de intervenção foi possível verificar que tanto o objetivo geral como os objetivos específicos foram atingidos pelos alunos. No que diz respeito ao objetivo específico 1, antes da prática os alunos desconheciam totalmente que Expressão Dramática/Teatro era uma área curricular; após as sessões, passaram a reconhecer esta área como estando integrada no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Numa primeira fase, grande parte dos alunos considerava que não era possível trabalhar Expressão Dramática/Teatro em sala de aula; com o decorrer das sessões os alunos verificaram que o mesmo era possível e foram ganhando interesse e motivação pela área. Alguns alunos não participaram nas primeiras sessões, alguns devido ao desinteresse pela área, outros devido à timidez; ao longo das sessões todos os alunos passaram a participar nas mesmas. Assim, ao longo das semanas, a área de Expressão Dramática/Teatro passou a fazer parte da rotina semanal da turma e os alunos começaram a perceber que era possível fazer teatro dentro da sala de aula, pelo que pudemos concluir que o primeiro objetivo específico foi cumprido.

No que concerne ao objetivo específico 2, inicialmente os alunos associavam Teatro à construção de um espetáculo. Após as sessões, os alunos passaram a associar esta área a diferentes práticas, como, entre outras, a exploração do corpo, da voz, do espaço e das formas animadas. Para tal, foi necessário planear um conjunto de atividades diversificadas que levassem os alunos a realizar este caminho. Através das diferentes experiências proporcionadas aos alunos ao longo das sessões, os mesmos conseguiram atingir o segundo objetivo específico.

Relativamente ao objetivo geral, os alunos passaram a entender Expressão Dramática/Teatro como uma área integrada no currículo, que pode ser trabalhada em sala de aula e que proporciona o desenvolvimento de diversas competências. Numa fase inicial, os alunos estavam muito desmotivados e revelaram pouco interesse

em trabalhar a área, mas, à medida que a foram conhecendo, ganharam interesse e motivação.

Na realização do estudo, foi identificada uma limitação principal: o pouco tempo em que decorreu a intervenção, na convicção de que os resultados da investigação poderiam ser mais significativos se o período de prática pedagógica fosse mais extenso. Desta investigação decorre a recomendação para um estudo futuro: a exploração das conceções das famílias dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca de Expressão Dramática/Teatro no currículo, na presunção de que práticas educativas, artístico-pedagógicas e culturais partilhadas entre docentes, alunos e famílias têm influências e repercussões recíprocas.

Palavras-chave: Educação artística; Teatro na educação; Expressão Dramática/Teatro; Currículo; Fruição artística.

#### Referências

- António, L. & Falcão, M. (2015). Teatro no 1º ciclo do ensino básico: Que relação entre formação de professores e práticas pedagógicas?. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (org.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 28-38). Escola Superior de Educação de Lisboa. ISBN: 978-989-95733-5-2. Disponível em: [http://serv.eselx.ipl.pt/cied/download/atas%20EME\\_vf.pdf](http://serv.eselx.ipl.pt/cied/download/atas%20EME_vf.pdf)
- Costa, I. (2003). *Desejo de teatro: o instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República*, 1.º suplemento, 2.ª série — N.º 138.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Minerva/Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Pais, J. M., Magalhães, P. & Antunes, M. L. (coord.) (2022). *Inquérito às Práticas dos Portugueses 2020: Síntese dos resultados*. ICS/FCG.
- Pereira, B. (2012). *A Expressão Dramática/ Teatro no 1.º Ciclo do Ensino Básico – conceções e práticas de professores*. [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação de Lisboa.



**PAINEL DE COMUNICAÇÕES 7**

# As histórias para a infância como recurso pedagógico para a compreensão da diversidade das crianças

**Marta Alexandra Ferreira Rodrigues Dias**

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

[martadias.13@gmail.com](mailto:martadias.13@gmail.com)

**Isabel Maria Tomázio Correia**

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

[Isabel.correia@ese.ips.pt](mailto:Isabel.correia@ese.ips.pt)

## Resumo

A presente comunicação pretende traduzir o percurso vivenciado em contexto de creche e jardim de infância no decorrer da prática de ensino supervisionada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, onde procuramos compreender de que modo as histórias para a infância podem ser mobilizadas como um recurso pedagógico para a compreensão, acolhimento e valorização da diversidade das crianças.

As diferentes formas de ser e aprender das crianças, bem como a forma como o educador interage com o seu grupo e, a partir do conhecimento gerado, como adapta o seu modo de intervenção, não só ao grupo, mas a cada criança individualmente é, sem dúvida, um grande desafio para o educador de infância.

Para que este profissional consiga adaptar a sua ação ao grupo de crianças, torna-se necessário, tal como referido por Beltrami e Portilho (2009), que o mesmo conheça a individualidade de cada uma das crianças e que tenha em consideração que cada uma apresenta um ritmo próprio, tanto no seu modo de aprender, como no seu modo de se relacionar e interagir com os outros, o que significa, entender que cada uma tem diferentes modos e tempos de aprendizagem e desenvolvimento. Significa, assim, que cabe ao educador compreender os estilos de aprendizagem de cada criança, considerando que “cada pessoa possui na sua personalidade fatores que poderá indicar a predominância de algum estilo de aprendizagem” (Cordeiro & Portilho, 2011, p. 16219). Assim, para valorizar verdadeiramente a diversidade das crianças no quotidiano da sua intervenção, implica que este profissional se ancore numa “abordagem bio-psico-social e cultural” (Khater & Souza, 2018, p. 31), pois só dessa forma poderá adquirir o conhecimento necessário para acolher, respeitar e valorizar “as várias formas de ser na heterogeneidade do ser humano” (idem, p. 38). Uma “Escola Completa”, que vê as características individuais de cada um como um desafio, e não como um obstáculo, que prossegue o caminho ajudando-os sem distinção, apostando em práticas cada vez mais inclusivas e que promovam a equidade educativa. São práticas onde subjaz “uma base de valores” (Oliveira, Rodrigues, & Jesus, 2017, p. 31) e que são assegurados “todos os direitos e deveres, indispensáveis ao exercício de uma

cidadania plena. Educa-se para a autodeterminação encorajando-se a capacidade de decidir e de assumir a responsabilidade pelas consequências dos próprios atos” (Colôa, 2018, p. 11-12).

Rendo e Veja (2006, cit. por Adurens, Proscencio e Wellichan, 2018) afirmam que uma prática diversificada e inclusiva é aquela que oferece protagonismo às crianças e às suas singularidades, e propõe que convivam entre si, sem qualquer tipo de discriminação, de forma colaborativa, enriquecendo-se enquanto sujeitos.

De acordo com Hermes e Kirchner (2018), explorar histórias para a infância com as crianças contribui para aumentar o conhecimento de si mesmas, dar a conhecer as suas singularidades e fortalecer a vida cooperativa. Afirmam que as histórias trazem para as crianças provocações, deixando-as com perguntas e “quantos mais argumentos a criança possuir para responder a estes desafios emocionais, mais segura de si estará” e, portanto, “melhor será a visão que terá de si, das suas emoções e das emoções dos outros” (p. 6). Consideram que o ambiente educativo deverá estar organizado de modo a possibilitar múltiplas interações, para que as crianças se conheçam e vivenciem o dia-a-dia “com alegria, entusiasmo, agitação, choques, com o seu conhecimento próprio e todos os lentos caminhos que levam às realizações mais complexas.”

Neste sentido, o educador de infância terá que observar, escutar a voz da crianças e envolvê-las no planeamento da ação, uma vez que só dessa forma conseguirá compreender “quem são, o que precisam, o que gostam, assim como qual o lugar das crianças no mundo e na infância” (Ribeiro & Cabral, 2015, pp. 243-244). Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.

Com o intuito de facilitar a orientação da investigação, definimos três objetivos (1) identificar as principais contribuições das histórias para a infância para apoiar a diversidade das crianças; (2) contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas e inclusivas e (3) promover o contato com as histórias para a infância como estratégia para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A metodologia utilizada alicerçou-se na investigação qualitativa e foi orientada pelos princípios da investigação-ação. O estudo decorreu em dois contextos educativos de prática supervisionada de creche e de jardim de infância, rede social e pública, respetivamente. Privilegiou-se uma recolha de dados com base em observações participantes, com registos multimédia e notas de campo, entrevistas semiestruturadas, pesquisa documental, conversas informais e reflexões cooperadas.

Os participantes no estudo foram dois grupos de crianças, um na valência de creche, constituído por 19 crianças na faixa etária dos 2/3 anos; o outro, na valência de jardim de infância, constituído por 19 crianças, na faixa etária dos 3/6 anos. As crianças de ambos os grupos tinham nacionalidade portuguesa, mas os seus ascendentes tinham origens diversificadas, nomeadamente Angolana, Cabo-Verdiana e Brasileira. Salienta-se, ainda, que nos dois grupos estavam integradas crianças com perturbações no desenvolvimento.

O planeamento da ação, realizado em conjunto com a equipa pedagógica, foi direcionado para vários aspetos da diversidade das crianças, nomeadamente formas de ser e aprender. As atividades foram desenvolvidas em ambos os contextos educativos, de forma interativa e divertida, com o envolvimento de todas as crianças.

Nos dois contextos educativos desenvolvemos várias atividades, nomeadamente “Vamos descobrir a diversidade?”, que foi dinamizada em diferentes momentos e consistiu na descoberta das diferenças do tom de pele, da cor dos olhos e da idade das crianças e “Histórias contadas”, umas selecionadas pelas crianças, outras selecionadas pelos adultos. Proporcionaram momentos dialógicos muito enriquecedores no que respeita ao tema em estudo, onde se procurou evidenciar a identidade única e singular de cada criança, acolhendo, respeitando e valorizando necessidades, interesses e capacidades próprias. Salienta-se que todas as dinâmicas foram mote para a realização de várias atividades, onde as diferentes áreas de conteúdo foram

abordadas de forma globalizante e integrada (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), possibilitando que as crianças experienciassem situações que promovem a cidadania e o respeito pelo Outro.

A análise e interpretação da informação, quer através do conjunto de atividades desenvolvidas, quer através das entrevistas realizadas às educadoras de infância, bem como as conversas informais e reflexões cooperadas, permite identificar e compreender que o educador tem um papel crucial no que diz respeito ao acolhimento, compreensão e à valorização da diversidade das crianças, mas para tal, necessita de conhecer verdadeiramente a história de vida de cada criança. Nesse sentido, é primordial escutá-las e valorizá-las, de forma a permitir a participação nos seus percursos de aprendizagem e desenvolvimento.

Confirmou-se a pertinência de desenvolver a ação educativa através de uma pedagogia que abra as portas à diversidade, com destaque para a aceitação das diferenças, com recurso à mobilização de histórias para a infância, dado que a partir dos seus enredos, estes ajudaram as crianças a conhecer os seus pares, assim como, a identificarem os seus aspetos pessoais. As histórias “tocaram” as crianças de diferentes formas, uma vez que, devido à história de vida de cada uma, ao que já vivenciaram (às suas experiências, sejam elas positivas ou negativas), demonstraram diferentes emoções. Através das histórias as crianças compreenderam, com mais facilidade, as características de cada uma e criaram-se oportunidades para respeitarem a diversidade como um valor importante numa cidadania ativa e interventiva, em que a diferença deve ser rentabilizada em termos educativos.

Consideramos que cabe ao educador procurar outras formas para contornar as limitações de cada uma das crianças, ou seja, “destacá-las pela positiva” (Libório, 2018, p. 12) pois, “todas as crianças, independentemente das suas limitações, querem sentir-se incluídas, para fazer amizades e conviver de maneira adaptativa e positiva” (Khater & Souza, 2018, p.34).

Palavras-chave: Histórias para a infância; Diversidade; Individualidade.

### Referências

- Adurens, F. D., Proscencio, P. A., & Wellichan, D. d. (2018). Reflexões sobre a diversidade na educação infantil: um olhar para a formação de professores. Reflexiones sobre la diversidad en la educación infantil: una mirada para la formación de profesores - Reflections on diversity in children education: a look at teacher training. *Psicologia e Educação*, 20, 150-163.
- Beltrami, K., & Portilho, E. M. (2009). O estilo de aprendizagem dos alunos e das professoras da educação infantil. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia* (pp. 8349-8362). PUCPR.
- Colôa, J. (2018). Defender inclusão sem começar pelo fim. *Diversidades*, 53, 1-47.
- Cordeiro, S. d., & Portilho, E. M. (2011). Estilos de aprendizagem na Educação Infantil. *X Congresso Nacional de Educação - Educere. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. SIRSSE* (pp. 16216-16224). Paraná : CNPQ - Fundação Araucária.
- Hermes, V. S., & Kirchner, E. A. (2018). *A importância da literatura infantil no processo de aprendizagem na infância*. São Vicente: Centro Universitário FAI..
- Khater, E., & Souza, K. C. (2018). Diversidade X Inclusão: Conceito, teoria e prática na educação infantil. *Educação em Foco*, 10, 29-38.
- Libório, O. (2018). O que vamos fazer hoje? A voz das crianças no planeamento. *Cadernos de Educação de Infância*, 114, 11-15.

Oliveira, I. M., Rodrigues, D., & Jesus, D. M. (2017). *Os Desafios da Equidade e da Inclusão na Formação de Professores*. Edufes Vitória.

Ribeiro, A. C., & Cabral, S. M. (2015). "Aqui Nós Participamos!" A participação das crianças na educação de infância. pp. 240-250.

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

# Desenvolver competências democráticas no 1.º CEB

**Patrícia Sofia da Cruz Chalana**

Colégio Atlântico

[patriciasofia44@gmail.com](mailto:patriciasofia44@gmail.com)

**Alfredo Gomes Dias**

Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa

[adias@eselx.ipl.pt](mailto:adias@eselx.ipl.pt)

## Resumo

Esta comunicação resulta de um estudo realizado no âmbito da unidade curricular de *Prática de Ensino Supervisionada II*, inserida no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, e realizada no âmbito da prática supervisionada, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em 2020-2021.

Educação e democracia estão diretamente relacionadas. Os cidadãos não são capazes de exercer as suas competências e defender os seus direitos de uma forma coerente se não conseguirem eleger e decidir com fundamento e de forma crítica, entre várias propostas, opiniões e ideias, e participar na tomada de decisão, isto é, se não desenvolverem competências para exercer uma cidadania democrática, a qual implica a participação ativa de cada cidadão.

O desafio encontra-se na necessidade de criar uma escola que, integrada numa sociedade democrática, contribua para melhorá-la e aperfeiçoá-la. Para tal, esta escola deve promover a autonomia dos alunos, eliminar todas as formas de intolerância e exclusão, ajudar a combater o racismo, o ódio pelos imigrantes, a exclusão religiosa e de género. Para além disso, deve ainda estimular as capacidades dos alunos, incentivando-os a participar na vida social, num sistema educativo democrático, onde prevalece a igualdade de direitos e deveres, independentemente do estatuto social de cada um.

Com o desenvolvimento de uma prática democrática, que privilegie a formação cidadã, para além de formarmos alunos competentes e aptos a viver numa sociedade democrática, formamos pessoas autênticas e sensíveis aos problemas que diariamente as afetam, livres e comprometidas com a realidade social em que vivem. Deste crescimento, emergem crianças livres, responsáveis, justas e críticas. Esta é, ou devia ser, uma das prioridades do sistema educativo no quadro das sociedades democráticas do mundo de hoje.

Por outras palavras, enquanto professores, toda a nossa prática docente deve estar comprometida na formação de crianças competentes para respeitar a diversidade, promover os direitos humanos, negociar a

solução de conflitos, promover a solidariedade e da sustentabilidade ecológica, e ser interventivos na sua comunidade, próxima e/ou mais distante.

Em síntese, ao promovermos uma cidadania democrática, um indivíduo quando é confrontado com um problema, uma oportunidade ou uma necessidade, deverá ser capaz de agir de uma forma competente, isto é, observar, analisar criticamente e intervir de modo a contribuir para a transformação da realidade social em que vive.

A definição destas competências ficou plasmada na matriz proposta pelo Conselho da Europa, em 2016, reunindo vinte Competências para uma Cultura da Democracia (CCD) que se distribuem por quatro dimensões: valores; atitudes; capacidades; e, conhecimento e compreensão crítica.

O desafio assumido na prática supervisionada realizada numa sala de 1.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2020/2021, numa escola privada do concelho de Lisboa, consistiu na reflexão, análise e avaliação de uma prática orientada para o desenvolvimento daquelas CCD.

Pretendemos analisar que tipo de estratégias se poderão implementar numa turma de 1.º ciclo, para que esta desenvolva um vasto leque de competências que promovam uma cultura democrática dentro da sala de aula e, em última instância, para que os alunos desenvolvam a capacidade de analisar e refletir criticamente sobre o mundo em que vivem, para poder transformá-lo.

Deste modo, partindo da problemática, *o desenvolvimento de competências para uma cultura democrática implica uma prática docente promotora de participação ativa dos alunos*, definiram-se os seguintes objetivos de intervenção: (i) analisar as rotinas facilitadoras de uma vivência democrática na sala de aula; (ii) identificar as competências democráticas privilegiadas nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na turma; e (iii) avaliar o contributo dos processos de ensino e aprendizagem e, em particular das rotinas diárias e semanais, para o desenvolvimento de CCD.

O estudo partiu da prática de ensino supervisionada realizada no ano letivo de 2020-2021, numa turma de 1.º ano de escolaridade, entre 5 de abril e 6 de junho de 2021. Tendo em conta que o objetivo principal era analisar as estratégias que se poderão implementar, no dia-a-dia, numa turma do 1.º ano de escolaridade, para garantir que se desenvolva um vasto leque de competências que contribuam para uma compreensão crítica do mundo e uma cultura da democracia dentro da sala de aula, considerámos que a metodologia mista (quantitativa e qualitativa) era aquela que melhor correspondia àquelas finalidades. Os objetivos investigativos então definidos mobilizaram, fundamentalmente, dois métodos e técnicas para a recolha de informação: observação participante e recolha de dados estatísticos. Através da observação participante foi possível o registo de notas, comentários e reflexões sobre o comportamento e desempenho dos alunos, em função dos indicadores definidos para cada uma das quatro competências em análise (qualitativo); o tratamento estatístico resultou dos resultados alcançados, recolhidos, sistematizados e analisados depois de preenchidas as grelhas de registo (quantitativo).

Os resultados obtidos permitiram reconhecer (i) uma prática docente diferenciada que promoveu a participação dos alunos nas rotinas do dia-a-dia permitiu o desenvolvimento de competências para uma cultura da democracia nos alunos; (ii) a importância de desenvolver um conjunto de competências para uma formação cidadã e democrática na sala de aula e na escola, tendo em conta as características dos alunos, do meio e dos desafios da sociedade atual.

A prática e o estudo realizados reforçaram a convicção de que é possível e necessário que as práticas dos professores garantam a participação dos alunos no quotidiano da sala de aula, recorrendo a metodologias que os colocam no centro das suas aprendizagens, envolvendo-os diretamente na gestão das rotinas da sala e do

dia. Só deste modo, os professores ficam em condições de desenvolver, com intencionalidade, as competências que uma cidadania democrática exige. Trata-se, em última análise, de garantir que o professor, consciente do papel social que desempenha, pode contribuir, não só para a formação de cidadãos autónomos, responsáveis e solidários, mas também para a construção de uma sociedade democrática.

Palavras-chave: cidadania, competências, democracia, ensino básico

# As lendas como recurso didático no desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico

**Ana Catarina Tomás Cascalheira**

Colégio Colibri

[ana\\_catarina\\_tomas@hotmail.com](mailto:ana_catarina_tomas@hotmail.com)

**Alfredo Gomes Dias**

Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa

[adias@eselx.ipl.pt](mailto:adias@eselx.ipl.pt)

## Resumo

Esta comunicação resulta de um estudo realizado no âmbito da unidade curricular de *Prática de Ensino Supervisionada II*, inserida no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, e realizada no âmbito da prática supervisionada, no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, em 2021-2022.

O ato de contar histórias remonta aos nossos antepassados, ao momento em que os seres humanos começaram a comunicar. Deste modo, as narrativas surgem como transmissoras, não só de valores, mas também de conhecimentos às crianças, alargando assim, as suas experiências e os seus horizontes, os seus saberes e a sua imaginação.

Entre os géneros narrativos da literatura tradicional, a lenda merece, no âmbito deste estudo, um óbvio lugar de destaque. As lendas são narrativas, pertencentes à literatura popular de tradição oral, que fazem parte de um património imaterial cultural que é transmitido de geração em geração, estando associada aos nossos antepassados, visto que valoriza e preserva as suas crenças, costumes e culturas.

O carácter curto e de fácil memorização das lendas permite sistematizar e organizar informação, revelando-se como ferramentas valiosas para organizar e comunicar conteúdos e atribuir significados de forma competente e duradora, estabelecendo uma ligação emotiva à dimensão cognitiva da criança, motivando-as para as suas aprendizagens. Assim sendo, podemos afirmar que as lendas estimulam a compreensão histórica nas crianças, carregando consigo elementos socioculturais dos antepassados, suscitando a sensibilidade nas crianças e conduzindo-as a uma nova visão e compreensão da realidade.

A utilização de lendas enquanto recurso pedagógico-didático na sala de aula apresenta uma panóplia de potencialidades pedagógicas no ensino da História, uma vez que estimula a compreensão histórica e a

capacidade de análise crítica do passado, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento histórico e das noções de tempo, bem como espírito de tolerância e de respeito, empatia e solidariedade.

As lendas apresentam-se como uma ponte para a descoberta do passado e permitem às crianças viajarem pelo imaginário e o impossível, ensinando-as a refletir, a questionar e a compreender os seus antepassados, aprendendo com os mesmos. Desta forma, promove-se aprendizagens e aquisições significativas, com o conhecimento pronto a reestruturar e a mobilizar, quando necessário.

De forma a potenciar a aprendizagens das crianças e a combater o desinteresse ou desmotivação referente à História que se sente em algumas escolas portuguesas, é essencial que o professor forneça tarefas, materiais e atividades desafiantes e inovadoras, definindo um conjunto de estratégias e adaptando-as aos objetivos que pretende alcançar e adequando-as aos alunos, uma vez que é imprescindível que as crianças assumam um papel fulcral no seu processo educativo, tornando-as responsáveis pelo mesmo. Deste modo, o professor deverá estimular momentos propícios à reflexão, ao diálogo e ao debate sobre o que foi lido e explorado nas lendas trabalhadas, proporcionando um ambiente de aprendizagem estimulante e potenciando aprendizagens de forma natural e eficaz.

O desafio assumido na prática supervisionada foi realizado em duas salas de diferentes ciclos, numa turma de 4.º ano de escolaridade pertencente ao 1.º CEB e em outra turma de 5.º ano de escolaridade, pertencente ao 2.º Ciclo. O foco de atuação em ambos os ciclos que abrange o presente estudo, permite uma melhor visualização e comparação do grau de desenvolvimento das competências dos alunos. Ambas as intervenções assentaram num processo de reflexão, análise e de atuação sobre as aprendizagens das crianças, sustentado num esquema cíclico que privilegiou a constante “adaptação” das práticas educativas às características individuais de cada criança.

Dado que a motivação desperta e mantém o interesse das crianças, assumimos o desafio de promover a motivação dos alunos para o ensino e aprendizagem de conteúdos do programa curricular de HGP, através da utilização de textos narrativos, neste caso de Lendas, para uma melhor aquisição, compreensão e consolidação dos conhecimentos, preparando-os para uma cidadania ativa e responsável na sociedade em que se inserem. Assim sendo, o estudo assentou na problemática, *As lendas, consideradas como narrativas motivadoras para o ensino e aprendizagem da História e da Geografia, contribuem para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico*, definindo-se os seguintes objetivos de intervenção: (i) Reconhecer as aprendizagens essenciais construídas pelos alunos a partir do trabalho prático realizado na sala de aula em torno das lendas abordadas; (ii) Reconhecer as estratégias a mobilizar para utilizar a lenda como recurso para o ensino da História e da Geografia; e (iii) Identificar as potencialidades do texto narrativo – lendas associadas à História de Portugal – para promover o desenvolvimento das competências histórico-geográficas.

O estudo teve origem na prática de ensino supervisionada realizada no ano letivo de 2021-2022, numa turma de 4.º ano de escolaridade, entre 19 de abril e 9 de junho de 2022, e numa turma de 5.º ano de escolaridade, entre 24 de janeiro a 8 de abril de 2022. Uma vez que a problemática emergiu de uma prática realizada e o processo investigativo permitiu uma reflexão crítica que visou encontrar caminhos para introduzir mudanças na nossa prática docente, este estudo assume uma metodologia mista, ou seja, quantitativa e qualitativa, que se aproxima dos princípios da investigação-ação.

Os objetivos investigativos, previamente definidos, mobilizaram dois métodos e técnicas para a recolha de informação, a observação participante e recolha de dados estatísticos. No que concorre à observação participante, esta permitiu uma melhor compreensão das crianças e das suas interações em sala de aula, possibilitando, assim, a recolha de notas de campo, essenciais para a reflexão constante sobre as aprendizagens realizadas e sobre as práticas educativas do próprio docente, procurando sempre melhorá-las.

As técnicas de análise assentaram numa análise estatística, relativos aos guiões de exploração das lendas, e numa análise de conteúdo, que incidu nas produções escritas dos alunos, sobre os conteúdos trabalhados.

Os dados obtidos permitiram-nos reconhecer que: (i) os alunos adquirem e constroem novos conhecimentos histórico-geográficos através da exploração das lendas; (ii) as crianças sentem-se mais motivadas para as aprendizagens quando os conteúdos estão envoltos na ficção e no mistério da lenda; (iii) a lenda permite desenvolver competências histórico-geográficas, nomeadamente: nos conceitos de tempo histórico e de espaço geográfico, na construção e manipulação de conhecimentos histórico-geográficos e no desenvolvimento da competência de comunicação em História e Geografia de Portugal.

Assim sendo, a exploração das lendas potencia a abordagem de diferentes conteúdos curriculares, ou seja, a construção de novos conhecimentos, de forma lúdica, motivadora e significativa, tornando-se, assim, numa estratégia a adotar pelos docentes. A prática e o estudo realizados reforçaram a convicção de que a lenda, enquanto recurso pedagógico-didático, proporciona momentos em que, através do passado, se aprende a compreender o presente e prepara a criança para uma cidadania plena no seu futuro, autónoma, responsável e solidária com o outro.

Palavras-chave: lenda; motivação; competências histórico-geográficas.

# **A Literatura para a infância e o desenvolvimento de competências para uma cultura da democracia no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico**

**Diana Silva**

Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa

[2020102@alunos.eselx.ipl.pt](mailto:2020102@alunos.eselx.ipl.pt)

**Maria João Hortas**

Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa

CEG-IGOT, Universidade de Lisboa

[mjhortas@eselx.ipl.pt](mailto:mjhortas@eselx.ipl.pt)

## **Resumo**

O presente resumo decorre do estudo de carácter investigativo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A investigação que agora apresentamos resulta da prática desenvolvida com duas turmas do 6.º ano e uma turma do 4.º ano de escolaridade, tendo como problemática: O recurso à Literatura para a Infância (LPI) no 1.º e no 2.º Ciclo, potencia o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia (CCD). O percurso investigativo orientou-se por três objetivos: i) Identificar as potencialidades da leitura e da exploração de textos de Literatura para a Infância para o ensino e aprendizagem de conceitos de Cidadania; ii) Compreender de que forma os alunos se apropriam dos conceitos de Cidadania através da realização de atividades de exploração dos textos de Literatura para a Infância; iii) Identificar as CCD desenvolvidas pelos alunos a partir da exploração dos textos de Literatura para a Infância.

Na definição dos procedimentos metodológicos, orientadores do estudo investigativo, privilegiou-se uma metodologia de natureza qualitativa, com recurso à aplicação de inquéritos por questionário para identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito de “guerra”; à observação direta participante no decorrer da realização das atividades pelos alunos; ao conteúdo das sequências didáticas e das produções dos alunos, das notas de campo e de listas de verificação. Como técnica de análise da informação qualitativa recorreremos à análise de conteúdo com definição de categorias a posteriori.

Os resultados da análise permitiram reconhecer em termos gerais: i) que, o recurso à LPI e a exploração dos textos, orientada pela reflexão crítica, proporcionam o desenvolvimento de CCD e a construção de conhecimento e entendimento crítico pelos alunos sobre os conceitos de Cidadania, nomeadamente sobre os conceitos “guerra” e “refugiado”; ii) a importância do desenvolvimento das CCD pelas crianças que frequentam

a escola no século XXI, permitindo-lhes ser no presente e no futuro, cidadãos atentos e críticos perante a realidade social, numa vivência plena da democracia.

No que diz respeito ao primeiro ponto, potencialidades da leitura e da exploração de textos de Literatura para a Infância para o ensino e aprendizagem de conteúdos e conceitos de Cidadania, a análise dos resultados do desempenho dos alunos, nos dois anos de escolaridade, nas diferentes atividades de exploração dos textos de Lpl, indica que:

- a exploração direta dos textos, recorrendo ao preenchimento dos guiões de leitura, organizado pelos momentos, antes, durante e depois da leitura, facilitou a compreensão dos alunos sobre o texto e sobre os conceitos de Cidadania presentes nas histórias;

- a audição e visualização das histórias constituiu-se num momento de fruição da leitura e de motivação para a prática da mesma, mas também de aprendizagem sobre os temas de Cidadania, respetivamente, sobre o tema Guerra e posteriormente sobre o tema Refugiados.

No que concerne à forma como os alunos se apropriam dos conceitos de Cidadania na realização de atividades de exploração de textos de Lpl, a análise dos dados das produções dos alunos e das notas de campo permite concluir que no 6.º ano os alunos mobilizam os seus conhecimentos sobre a Guerra e sobre os Refugiados, relacionando-os diretamente com as histórias trabalhadas. São exemplo, o preenchimento dos guiões de leitura, as notas de campo da discussão coletiva e o mapa conceitual construído, em que ficam claras as conceções sobre o significado de situação de guerra e sobre as suas causas.

Os principais conceitos de Cidadania, construídos pelas turmas do 6.º ano, a partir dos textos de Lpl, relacionam-se com a temática Guerra: “motivações e sentimentos que levam alguém a iniciar uma guerra”; “consequências da guerra: destruição, morte, medo”; “inocentes” e “ditadura militar”; “dificuldades sentidas pelos refugiados” e “esperança”. Estes conhecimentos foram mobilizados durante os momentos de discussão coletiva, mas também no preenchimento dos itens do guião de leitura e na construção do mapa conceitual, situações em que os alunos recorreram a conceitos e vocabulário veiculados pelas histórias. Assim, a leitura de obras de Lpl permitiu a apropriação de um conjunto de conceitos pelos alunos que mobilizaram posteriormente na compreensão crítica da situação vivida no mundo e na resposta às suas interrogações sobre o presente, ao mesmo tempo que facilitou o desenvolvimento de atitudes e valores de cidadania fundamentais no presente e no futuro, confirmando assim que

A leitura desempenha hoje, nas sociedades atuais, um papel fulcral na partilha de valores, saberes, conhecimentos, que nos auxiliam a pensar o mundo, a interrogá-lo e a sentirmo-nos habitantes de uma casa comum. A literatura e, em particular a literatura infanto-juvenil, familiariza os seus leitores com o mundo, um espaço plural no qual se mostra a experiência humana, o que significa ser humano e não humano. (Azevedo & Balça, 2016b, p.121)

A exploração dos textos de Lpl permitiu ainda, aos alunos, o desenvolvimento de uma postura e atitude sobre as “motivações e sentimentos que levam alguém a iniciar uma guerra”, sobre as “consequências da guerra: destruição, morte, medo” e os “inocentes” que são envolvidos na mesma, assim como sobre as “dificuldades sentidas pelos refugiados” e, ao mesmo tempo a “esperança” em conseguir encontrar um mundo melhor. As interrogações e atitudes perante regimes em que domina a “ditadura militar” por comparação com regimes democráticos, foi também reveladora da consciencialização dos alunos sobre as situações de repressão, da falta de liberdade de expressão e das atitudes de revolta que são vividas no mundo. Stephens (1982) e Tomé (2013) citados por Azevedo e Balça (2016a) referem a este respeito que a exploração dos textos de Lpl revela ser um “poderoso instrumento ideológico suscetível de assumir um relevante papel na reprodução cognitiva e social de ideologias” (p.121).

Na turma de 4.º ano, em particular, foi possível apreender os processos desenvolvidos pelos alunos na compreensão dos conceitos de Cidadania presentes nas histórias através da realização das diversas atividades de exploração dos textos, nomeadamente, através da construção de um mural de sensibilização para o acolhimento de refugiados, em que os alunos foram convidados e orientados a pensar sobre o problema social dos refugiados, mas também sobre as dificuldades que esta população sente, sobre as suas necessidades (bens essenciais e cuidados de saúde) e, também, sobre o que esperam ao chegar a um destino.

Os conhecimentos dos alunos sobre os conceitos de Cidadania, emergentes nas histórias, também foram mobilizados no preenchimento do guião de leitura e na escrita de uma carta, em que os alunos foram desafiados a colocarem-se no papel de uma criança refugiada recém-chegada a um novo país e a uma nova escola.

É ainda de valorizar que ao colocar a centralidade da aprendizagem nos alunos, através do preenchimento dos guiões de leitura, da participação nas discussões coletivas e da construção de um esquema conceptual, estes foram envolvidos e revelaram maior predisposição para a construção das aprendizagens.

No que concerne às CCD desenvolvidas pelos alunos a partir das atividades de exploração de textos de Lpl, é possível afirmar que no 6.º ano os alunos desenvolveram principalmente a CCD Conhecimento e entendimento crítico sobre a temática Guerra, mas também que outras competências foram desenvolvidas através das atividades realizadas.

No caso das competências na dimensão Valores são exemplos: a valorização da dignidade humana e dos direitos humanos; a valorização da diversidade cultural e a valorização da igualdade. Na dimensão Capacidades, salientam-se as competências de empatia, de análise e pensamento crítico e de escuta e observação. Sobre as competências da dimensão das Atitudes, foram identificadas, respetivamente, a competência de abertura à diversidade cultural, de respeito, de espírito cívico e de tolerância para com a incerteza.

No 4.º ano, os resultados obtidos nas atividades realizadas pelos alunos concorreram para o desenvolvimento das seguintes CCD: conhecimento e entendimento crítico do mundo, em específico sobre a situação dos refugiados; espírito cívico, ao pensarem em soluções para os problemas das pessoas de forma a ajudá-las; valorização da dignidade humana e dos direitos humanos; valorização da diversidade cultural, respeitando e aceitando a diferença entre as pessoas; a capacidade de empatia; a capacidade de análise e pensamento crítico; e uma atitude de abertura à diversidade cultural e de respeito.

Pensar sobre a educação para a cidadania com recurso à Lpl implica reconhecer, tal como Pereira e Pereira (2017) afirmam, que:

A infância é uma etapa fundamental na construção da personalidade e do ser humano na sua dimensão social, por isso torna-se primordial dar a conhecer às nossas crianças valores humanos consistentes e imprescindíveis ao seu crescimento como seres solidários, cooperantes e tolerantes com os outros, independentemente da raça, religião, cultura, meio de proveniência ou limitações que apresentem. (p.1)

Assim, através das histórias e da sua exploração, é possível estimular a reflexão e o pensamento crítico das crianças sobre determinados acontecimentos presentes na sociedade, tendo em consideração os aspetos que Azevedo e Balça (2016a) referem:

Cabe então ao docente desenvolver com as crianças um trabalho hermenêutico sobre o texto literário, fazendo emergir e conduzindo as observações, as análises e as reflexões das crianças sobre as situações, e os valores que elas encerram, propostos pelas obras que partilham entre todos." (p.122).

Em suma, tendo em consideração a problemática definida, O recurso à Literatura para a Infância no 1.º e no 2.º Ciclo, potencia o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia, podemos concluir que o uso de livros que mobilizam conceitos de Cidadania nos seus textos, se constituíram como um recurso fundamental para o desenvolvimento de CCD pelos alunos do 4.º e 6.º anos. Deste modo, em concordância com Azevedo e Balça (2016a), concluímos que

A educação literária e educação para a cidadania podem andar de mãos dadas, através da literatura infantil, num diálogo conjunto que possibilitará decerto à criança conhecer, ler e pensar sobre o mundo, num registo que se quer que seja, progressivamente, mais ponderado, mais analítico, mais competente, mais plural, mais atuante, num mundo cujos desafios são cada vez mais exigentes. (p.122)

A experiência vivida e as conclusões emergentes do estudo que apresentamos, confirmam a nossa convicção de que a Lpl e a exploração adequada dos textos, constituem-se como um recurso de excelência para o ensino e aprendizagem de conteúdos/temas de Cidadania, bem como para o desenvolvimento de CCD, sendo estas competências fulcrais para a vivência numa sociedade democrática, no presente e no futuro.

Assim, e perspetivando esta intencionalidade do uso da LpI, reconhecendo as potencialidades supracitadas, os professores poderão envolver os alunos num trabalho profundo e reflexivo sobre os temas e conceitos de Cidadania a partir de situações emergentes da realidade social atual, a par do trabalho da compreensão de texto e de uma consciencialização do papel que cada aluno pode ter, enquanto cidadão ativo e interventivo numa sociedade democrática.

**Palavras-chave:** Cidadania; Competências para uma Cultura da Democracia; Literatura para a Infância; Guerra; 1.º e 2.º CEB.

#### **Referências**

- Azevedo, F & Balça, A. (2016a). Leitura e Educação Literária. Pactor.
- Azevedo, F & Balça, A. (2016b). Educação literária e formação de leitores. Pactor.



**VI ENCONTRO DE MESTRADOS  
E PÓS-GRADUAÇÕES**  
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA