
Livro de Atas

Conferências
Painéis
Artigos
Relatos
Posters

IV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

Investigação, Práticas e Contextos em Educação 2015



IPL

escola superior
de educação
e ciências sociais
instituto politécnico
de leiria

Hélia Gonçalves Pinto
Maria Isabel Pinto Simões Dias
Romain Gillain Muñoz
Orgs.

<https://doi.org/10.25766/dbmv-k777>

TÍTULO

IV Conferência Internacional
*Investigação, Práticas
e Contextos em Educação* (2015)

ORGANIZADORES

Hélia Gonçalves Pinto
Maria Isabel Pinto Simões Dias
Romain Gillain Muñoz

EDIÇÃO

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Leiria

PROJETO GRÁFICO

Leonel Brites

ISBN

978-989-8797-05-6

—

Edição Eletrónica
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Leiria © 2015

Livro de Atas

IV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

Investigação, Práticas e Contextos em Educação 2015



IPL

escola superior
de educação
e ciências sociais
instituto politécnico
de leiria

Hélia Gonçalves Pinto
Maria Isabel Pinto Simões Dias
Romain Gillain Muñoz
Orgs.

Índice

- 5** *Introdução*

CONFERÊNCIAS

- 9** *Cultura e Estratégias de Aprendizagem das Línguas: Aprendentes Chineses e Portugueses*
Liu Gang
- 19** *Etnografia Sociolingüística y educación lingüística en los márgenes de la superdiversidad*
Gabriela Prego Vázquez
- 27** *Conciencia metalingüística y superdiversidad en la escuela. Prácticas educativas y de investigación*
Luz Zas Varela

PAINÉIS

- 37** *As Tecnologias de Apoio: uma ponte entre Cabo Verde e Leiria*
Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa
- 39** *CommonS – Common Spaces for collaborative learning*
Isabel Pereira, Rita Cadima, Hugo Menino
- 41** *Ler (e escrever) para aprender: A pedagogia genológica*
Luís Filipe Barbeiro
- 43** *Projeto «Laboratório de Criação Artística»*
Maria de São Pedro Lopes, Lúcia Magueta
- 45** *Educação para o Desenvolvimento Sustentável – Uma meta... dois projetos em contraste*
Mário Acácio Oliveira
- 48** *Educação de adultos e educação ao longo da vida: os projetos IEOL e People*
Antónia Barreto, Filipe Santos

ARTIGOS

- 53** *Competência Emocional dos Jovens que frequentam o Ensino Superior*
Sílvia Ferreira, Carolina Miguel Graça Henriques
- 59** *El diseño de tareas para alumnos de doctorado a partir del modelo de aprendizaje experiencial*
Alicia Rodríguez-Álvarez
- 66** *A Segurança na Internet – Utilização da Internet como recurso educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*
Carina Félix, Henrique Gil
- 72** *Subalternidad y metacognición. La didáctica del español a la luz de la reflexividad*
José Antonio Calzón García
- 78** *A relação entre pares no 1.º Ciclo do Ensino Básico*
Rita Rodrigues Gomes, Alzira Maria Rascão Saraiva
- 85** *A canção na integração pedagógica da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico - um estudo de caso com crianças do 3.º ano de escolaridade.*
Diana Marques, Sandrina Milhano
- 94** *O fado no 1.º Ciclo do Ensino Básico – um estudo de caso com crianças do 3.º ano de escolaridade*
Liliana Batista, Sandrina Milhano
- 101** *Vozes sobre a voz: um estudo de caso com crianças do 3.º ano de escolaridade*
Tânia Santos, Sandrina Milhano
- 108** *Ideias de uma turma de 3.º ano do 1.º Ciclo sobre os estilos musicais rock e pop*
Débora Boto, Sandrina Milhano
- 116** *A interação entre pares no momento da brincadeira livre*
Mara Lisboa e Silva, Isabel Simões Dias
- 123** *A abordagem dos conceitos de continuidade e limite e a sua leção na ESTG Leiria*
Ana Valongo-Santos, Miguel Felgueiras
- 130** *A aprendizagem da multiplicação - Um estudo de caso no 2.º ano de escolaridade*
Susana Margarida da Silva Oliveira, Hugo Alexandre Lopes Menino
- 136** *Representações pictóricas nos manuais escolares de Ciências Naturais do 7º ano: Terra – Um planeta com vida e Dinâmica interna da Terra*
Raquel Moraes Laranjeiro, Isabel Abrantes, Celeste Romualdo Gomes
- 146** *Construção e validação dum questionário aos comportamentos dos professores preferidos pelos alunos do secundário (QCPPAS)*
José Manuel Pereira da Silva

- 155** *Diseño y aplicación de nuevos métodos para el aprendizaje de competencias transversales y métodos de evaluación en información y documentación*
Cristina Faba-Pérez, Felipe Zapico-Alonso, Ángeles Romero-Navarrete,
Jorge Caldera-Serrano
- 162** *El desarrollo de las competencias profesionales en los estudios de postgrado: El portfolio electrónico como herramienta estratégica de promoción personal*
Sara Robles Ávila, Rocío Díaz Bravo, Diana Esteba Ramos, Livia C. García Aguiar,
Pilar López Mora y Belén Molina Huete
- 170** *Memória e Arquivo – práticas interdisciplinares no contexto da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da ESELx*
Kátia Sá, Teresa Matos Pereira
- 178** *Qualidade de vida e exercício físico: descrição de uma amostra na ESECS/IPL*
M.^a Odília Abreu, Isabel Simões Dias
- 186** *Competência de Leitura no 1.º CEB – da realidade portuguesa aos estudos internacionais (PIRLS)*
Catarina Mangas, Paula Cristina Ferreira
- 194** *A precariedade laboral dos jovens graduados: contextualização político-educativa*
Isabel Ramos, Evelyn Santos, Daianne Xavier
- 200** *A Avaliação do Impacto da Formação Pós-Graduada dos Professores*
Ana Rita Faria
- 207** *O contributo das TIC na promoção de um envelhecimento ativo em áreas geograficamente desfavorecidas*
Paula Cristina Mota, Maria Potes Barbas, Rui Neves
- 214** *Aprender em colaboração com o uso das TIC na educação pré-escolar*
Sónia Pacheco
- 221** *Impacto da implementação do modelo EduLab em Matemática e Ciências Naturais numa turma do 5º ano do Ensino Básico*
Ana Oliveira, Lúcia Pombo
- 228** *Perspetivas e mudanças dos professores entre correntes pedagógicas*
Luís Filipe Barbeiro
- 236** *A interação criança/objeto de transição no momento da sesta: uma experiência em creche*
Tatiana Henriques, Isabel Simões Dias
- 242** *O Ensino e a Aprendizagem da Escrita: práticas na formação profissional*
Sara Milheirão
- 249** *Descoberta das características das folhas pelas crianças de Jardim de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico na caixa de luz*
Liliana Jorge, Clarinda Barata
- 261** *Brincar com livros em contexto de creche: escolhas e interações das crianças*
Marisa Rodrigues Moreira, Maria José Gamboa
- 270** *O contributo dos padrões no desenvolvimento do pensamento algébrico de alunos do 1ºCiclo do Ensino Básico*
Ana Moura, Lina Fonseca
- 278** *Os referenciais de formação na educação de adultos e a literacia. Contributos na formação de leitores*
Anabela Matias, Paulo Osório, Maria da Graça Sardinha
- 286** *Políticas de descentralização e autonomia curriculares: o caso do PAE: Programa Aproximar Educação*
José Brites Ferreira
- 292** *Andragogia e as possibilidades da Investigação Ação*
Marta Caetano, Ana Raimundo
- 298** *“A Aprendizagem ao Longo da Vida, a Educação de Adultos em Portugal e a Iniciativa Novas Oportunidades no feminino”*
Ana Raimundo, Marta Caetano
- 304** *O lugar do Desenho na Educação Artística e na Problemática do Estereótipo*
Albertina Fortunato
- 313** *Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa*
Ana Rita Lemos, Ângela Quaresma, Verónica Fonseca, Isabel Dias
- 318** *“Acordos mediáticos”: educação para os Media no ensino superior em diálogo com a avaliação em contexto educativo*
Dulce Melão
- 324** *Aquisição da Linguagem: Análise do desenvolvimento linguístico de uma criança*
Ana Margarida Dias, Joana Marques, Mariana Mendonça, Rita Farto
- 329** *Para uma aquisição precoce da estrutura passiva*
Antónia Estrela
- 335** *Importância do feedback automático num sistema de aprendizagem assistida por computador*
Milton Ferreira, Rui Paiva, Miguel Frade

- 340** *A expressão plástica vivida por professores em formação: o papel das narrativas na resignificação das experiências*
Lúcia Grave Magueta
- 347** *Desenvolvimento de Atividades Multimédia de Ciências no Ensino Básico*
Fábio Ribeiro, Pedro Almeida, Rui M. Vieira
- 354** *Y si fuéramos como españoles en el mundo: experiencia docente en cursos EFE de Turismo y Animación Turística.*
Elena Gamazo Carretero, Maria Natália Pérez Santos, Valdemar Miguel Neto, Catarina Martins
- 361** *Análise da situação financeira dos estudantes ERASMUS – estudo de caso dos estudantes ERASMUS da HELMo e do IPLeiria*
Patrícia Marques, Elisabete Mendes Duarte
- 368** *O Sucesso Escolar nas Instituições de Acolhimento de Crianças e Jovens em Risco*
Marta Oliveira, Rui Duarte Santos
- 375** *Aprendizagem ao longo da vida e superação do luto: o caso das pessoas idosas institucionalizadas*
Jenny Gil Sousa
- 381** *Trabalho de Projeto “O que é ser cientista?” – Uma abordagem às Ciências em contexto Pré-Escolar*
Vanessa Figueiredo, Susana Alexandre dos Reis
- 390** *Os Blogues educativos como fator de aproximação entre a família e a escola: Uma investigação na Prática de Ensino Supervisionada*
Vera Carço, Henrique Gil
- RELATOS**
- 399** *La Mitología Clásica y los productos culturales: el póster y los recursos digitales como instrumento para la evaluación por competencias*
Gregorio Rodríguez Herrera
- 401** *Ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Superior: Didatização do documentário*
Isabel C. Neves
- 403** *Então, quem é que tem novidades do fim de semana? – Dados e reflexões acerca do questionamento no pré-escolar*
Tânia Coelho, Carolina Cordeiro, Sónia Correia
- 405** *A Metodologia de Trabalho por Projeto no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma Experiência Educativa desenvolvida no 2.º ano de escolaridade.*
Janine Patrícia Teixeira Almeida, Rita Rodrigues Gomes, Alzira Maria Rascão Saraiva
- 407** *A Metodologia de Trabalho por Projeto no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma Experiência Educativa desenvolvida no 2.º ano de escolaridade.*
Janine Patrícia Teixeira Almeida, Rita Rodrigues Gomes, Alzira Maria Rascão Saraiva
- 409** *Academia de Código Júnior: um projeto piloto*
Filipe Moreira, Isabel Barbosa, Lúcia Pombo, M.ª João Loureiro
- 411** *“Eu, o Monstro!” – Uma sequência didática interdisciplinar no 1.º Ciclo do Ensino Básico*
Bárbara Medrôa, Natacha Nascimento, Maria Simões, Clarinda Barata, Sónia Correia
- 413** *Seminário “Organização do Espaço em Creche” – reflexões sobre a sua organização e desenvolvimento*
Cláudia Oliveira, Edite Rodrigues, Sónia Correia
- 415** *O percurso dos Quilombos: de África para o Brasil e o regresso às origens*
Antónia Barreto, Filipe Santos
- 417** *MUSEO MUNDIAL - Global Learning in European museums to support the MDG Agenda*
Antónia Barreto, Filipe Santos
- 419** *El aprendizaje colaborativo en la enseñanza a distancia: organización y evaluación*
M. Victoria Domínguez-Rodríguez
- 421** *A Grande Aventura do 4ºA*
Catarina Silva, Sandra Ferreira, Lina Fonseca, Gabriela Barbosa
- 423** *Intervenção na Dislexia: a experiência no Instituto Politécnico de Leiria*
Catarina Mangas, Sandra Alves
- 425** *Medimos as nossas alturas...*
Carlota Vasconcelos de Oliveira, Marina Rodrigues,
- 427** *Abordagem genológica em contexto de Jardim-de-Infância e crianças com perturbações da comunicação*
Cláudia Sofia Prino, Luís Filipe Barbeiro
- 429** *Tarefas Matemáticas no Pré-Escolar com a História “A lagartinha muito comilona”*
Marina Rodrigues.
- 431** *Implementação da Pedagogia Genológica em Alunos com Necessidades Educativas Especiais*
Tatiana Fernandes Pereira, Luís Filipe Barbeiro
- 433** *Interação para a aprendizagem*
Célia Pereira Barbeiro

- 435** *Aldeia d'Encantos do sonho a realidade*
Cheila Roça
- 437** *A dislexia na primeira pessoa: dados de uma partilha entre pares*
Tatiana Henriques, Isabel Simões Dias
- 439** *Impressão em 3D: Uma Experiência Introdutória*
Artur Coelho
- 441** *PELF - Programa de Educação para a Literacia Financeira*
Nuno Rainho, Tânia Santos, Miguel Jerónimo, Marlene Sousa, Dina Tavares, Rita Cadima
- 444** *O Assistente Social no Centro de Atividades Ocupacionais: um projeto em desenvolvimento*
Anabela Maria Lopes Pereira, Isabel Simões Dias
- 446** *A escola e o sucesso das crianças e dos jovens. Reflexões em torno da medicalização da educação*
Sofia Castanheira Pais, Isabel Menezes, João Arriscado Nunes
- 448** *Proposta pedagógica sobre o conhecimento do corpo com uma criança com défice cognitivo*
Nélia Sofia Coelho Santos, Susana Alexandre dos Reis
- 450** *A surpresa do leitor*
Cristina Nobre
- 452** *Kit BioGénius: CSI na sala de aula*
José Matos, Paula Castelhana
- 454** *CATIVAR(ES) – professores desafiantes...alunos brilhantes...*
Emília Maria M. L. Fernandes da Silva
- 456** *“Scientix - uma comunidade para a educação científica ao serviço dos professores”*
José Soares
- 459** *Estamos a Crescer! – Relato de uma experiência educativa em contexto de creche.*
Vanessa Figueiredo, Susana Alexandre dos Reis
- 461** *Achimpa – a prateleira Um recurso pedagógico para um trabalho interdisciplinar*
Sofia Ramos, Susana Vilas Boas, Gabriela Barbosa, Lina Fonseca
- 463** *Projeto “Gentes e Lugares da Cidade – Olhares com Arte” – processos e resultados*
Maria Kowalski, Patrícia Marcelino, Sónia Correia
- 465** *Mastery Learning: um sistema tutorial inteligente no ensino da Matemática do Ensino Superior*
Rui Paiva, Milton Ferreira, Miguel Frade
- 467** *Desenvolvimento do raciocínio estatístico em alunos do 4.º ano de escolaridade na realização de uma investigação estatística*
Cátia Rodrigues Sousa, Dina Tavares, Maria Isabel Antunes Marques de Azevedo Rocha

POSTERS

- 470** *Una tipología para la enseñanza-aprendizaje de la presencia de los mitos grecolatinos en los textos filmicos*
M.ª Dolores García de Paso Carrasco, Gregório Rodríguez Herrera
- 471** *As estratégias utilizadas pelos professores e educadores para prevenir os comportamentos de indisciplina*
Bento Cavadas, Sónia Galinha, Ana Rita Madeira, Ana Sofia Pardal, Joana Cardoso, Joana Sobral, Margarida Faria
- 472** *R Commander — uma ferramenta de apoio ao ensino da Estatística*
Maria Alexandra Seco
- 473** *Concerns about the quality of Portuguese management education*
Margarida M. Pinheiro, Cláudia S. Sarrico
- 474** *Different teaching and learning methodologies: one size does not fit all students*
Dora Simões, Margarida M. Pinheiro, Claudia Amaral
- 475** *Conceções dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a segurança rodoviária dos peões e ciclistas*
Mariana Tavares, Sara Libânio, Sara Valadas, Sofia Rebelo, Bento Cavadas, Sónia Galinha
- 476** *“Aves de Milagres”: Interdisciplinaridade no ensino das Ciências*
André Lameirinhas, Luísa Marques, Ricardo Lagoa
- 477** *Autocyberbullying: a nova faceta do cyberbullying*
Felicía Figueiredo
- 478** *Ponto da Ciência: Aprendizagem Ativa no Pré-Escolar*
Inês do C. Guerra Madaleno, Paula C. de A. Maria Castelhana
- 479** *Expresión escrita en lengua inglesa (L2): clasificación de errores léxicos en un contexto universitario*
M. Victoria Domínguez-Rodríguez

Introdução

A IV Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação (IPCE), promovida pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (ESECS-IPL), decorreu nos dias 8 e 9 de maio de 2015, na ESECS-IPL. Teve como objetivo proporcionar a interação e a partilha de experiências e conhecimentos entre profissionais nacionais e estrangeiros vindos de diversas áreas ligadas à Educação e com interesses multidisciplinares, contribuindo e estimulando a investigação e prática em Educação. O programa incluiu 3 sessões plenárias, proferidas por investigadores internacionais, 2 painéis, 2 *workshops*, 50 artigos, 32 relatos e 10 posters, selecionados a partir de um processo anónimo de revisão entre pares, assegurado pelos 29 elementos da Comissão Científica.

Neste documento, apresentam-se os textos remetidos pelos autores das sessões plenárias, dos artigos, dos relatos e dos *posters*. Estes textos integram temas inter e transdisciplinares, incidem sobre problemáticas atuais no âmbito da educação em contextos de infância, adolescência e idade adulta e sobre a formação em contexto de trabalho, entre outros. Organizado em cinco secções (conferências, painéis, artigos, relatos e *posters*), este livro de atas inclui, na primeira secção, o texto das 3 conferências proferidas: i) “Cultura e Estratégias de Aprendizagem das Línguas: Aprendentes Chineses e Portugueses”, da autoria de Liu Gang, do Instituto Politécnico de Macau (China); ii) “Conciencia metalingüística y superdiversidad en la escuela. Prácticas educativas y de investigación”, da autoria de Luz Zas Varela da Universidade de Santiago de Compostela (España) e iii) “Etnografía Socio-lingüística y educación lingüística en los márgenes de la superdiversidad”, da autoria de Gabriela Prego da Universidade de Santiago de Compostela (España). O resumo dos projetos nacionais e internacionais aparecem na segunda secção e os artigos, relatos e *posters* surgem nas secções seguintes. Estes trabalhos versam temas como a aprendizagem e a avaliação em contextos educativos; o desenvolvimento comunitário ou experiências de ensino e aprendizagem na Educação de Infância, no Ensino Básico e no Ensino Secundário ou experiências na formação de professores. Outros textos inserem-se especificamente na Didática das Línguas Estrangeiras e na utilização das Novas Tecnologias em contextos educativos.

Esperamos que este livro de atas possa contribuir para divulgar os avanços e as novas tendências na investigação em Educação e nas diferentes práticas e contextos de ensino e aprendizagem. Agradecemos a todos os que de alguma forma contribuíram e contribuem para a realização e sucesso desta Conferência Internacional e esperamos que sintam que o tempo despendido tenha sido profícuo.

A Comissão Organizadora
Hélia Pinto, Isabel Simões Dias e Romain Muñoz.

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
2015

Conferências

Cultura e Estratégias de Aprendizagem das Línguas: Aprendentes Chineses e Portugueses

Liu Gang

Instituto Politécnico de Macau

RESUMO

O presente estudo visa refletir, à luz das teorias das estratégias de aprendizagem e das diferenças culturais, sobre o papel da cultura na aprendizagem das línguas estrangeiras, nomeadamente no que diz respeito ao emprego das estratégias de aprendizagem influenciado por fatores culturais. Para este objetivo, foram recolhidos e analisados, através de questionário por inquérito, dados de dois grupos de amostra, constituídos respetivamente por aprendentes falantes de língua materna chinesa que estudam português e aprendentes falantes de língua materna portuguesa que estudam chinês. Com base nestes resultados, foram discutidos os seus significados nas aulas de língua estrangeira.

Palavras-chave: language learning strategy, cultural differences, second language acquisition.

ABSTRACT

Based on the theory of learning strategies and cultural differences, this study is aimed to discuss the role of culture in second language acquisition, particularly with regard to the use of learning strategies influenced by cultural factors. For this purpose, we collected and analysed through questionnaire survey data of two sample groups, made up of Chinese-speaking learners of Portuguese and Portuguese-speaking learners of Chinese. Based on these results, their meanings in foreign language classes were later discussed.

Nas últimas décadas, os estudos recentes têm refletido uma deslocação na atenção do ensino e da investigação da aprendizagem de língua, que passou da centragem no ensinante para a centragem no aprendente, preocupando-se mais com a questão “como aprender” do que “como ensinar” (Casteleiro, Meira, & Pascoal, 1988; Cohen, 1998; O’Malley & Chamot, 1990; Conselho da Europa, 2001).

Um dos reflexos verificados na investigação científica, originado por essa deslocação, é justamente o surgimento da noção de Estratégias de Aprendizagem das Línguas (EAL), introduzida primeiro por Rubin (1975) e Stern (1975).

Nos últimos anos, uma das dimensões sobre as quais se têm debruçado os estudos sobre as EAL diz respeito aos fatores que influenciam a escolha das EAL. De facto, muitos autores (Oxford & Nyikos, 1989; Levine, Reves, & Leaver, 1996; Griffiths, 2008) admitem que a escolha das estratégias está relacionada com uma série de variáveis, tais como contexto cultural, experiência educacional, atitudes, motivação, objetivos da aprendizagem, vocação profissional, idade e sexo. Oxford (1990) acrescenta ainda que a nacionalidade e a etnia influenciam o uso das estratégias e que a formação em EAL necessita de ter em conta a língua e a cultura em questão.

Na prática, observações empíricas apontam que os aprendentes falantes de língua materna chinesa (LMC) apresentam um estilo de aprendizagem bastante diferente do dos aprendentes falantes de língua materna portuguesa (LMP), em termos da participação na aula, interação com o ensinante, autodisciplina, etc. No entanto, não existe estudo científico que apoie essas afirmações. Eis a questão que nos motivou para a realização do presente estudo, a saber: em que medida são diferentes os aprendentes de LMC dos de LMP em termos do uso das EAL?

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Estratégias de Aprendizagem das Línguas (EAL)

As EAL são “operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information” e “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations” (Oxford R. L., 1990, p. 8).

Em relação à taxonomia das estratégias, não existe consenso entre os especialistas da área (Oxford R. L., 1990; Cohen, 1998; Dörnyei & Skehan, 2003; Macaro, 2006). Oxford (1990) divide as estratégias em dois grandes grupos: (a) estratégias diretas e (b) estratégias indiretas. As primeiras são aquelas que envolvem diretamente a língua estrangeira (LE) e que requerem processamento mental da língua. Em contrapartida, as estratégias indiretas relacionam-se com a gestão da aprendizagem sem envolver diretamente a LE.

O grupo (a) – estratégias diretas, subdivide-se em três subcategorias: (i) Estratégias de Memória, (ii) Estratégias Cognitivas e (iii) Estratégias de Compensação. O grupo (b) – estratégias indiretas, é também composto por três subcategorias: (i) Estratégias Metacognitivas, (ii) Estratégias Afetivas e (iii) Estratégias Sociais.

É essa taxonomia que adotamos neste trabalho, dada a sua coerência relativamente ao Inventário das Estratégias de Aprendizagem das Línguas (SILL, na sigla em inglês), que será apresentado na seguinte subsecção.

Inventário das Estratégias de Aprendizagem das Línguas (SILL)

A versão 7.0 do SILL foi publicada por Oxford, em 1990. Esta versão do SILL é composta por 50 questões e foi desenvolvida para os aprendentes de inglês língua não materna.

Note-se que a própria autora, desde 1995, começou a encorajar os investigadores a adaptar os elementos do SILL para diferentes contextos socioculturais e deixar espaço para os inquiridos escreverem as estratégias que não se encontram contempladas nos seis grupos de estratégias (Oxford R. L., 2011). Tendo em consideração esta afirmação, o inquérito que utilizamos no presente trabalho (Apêndice 1) sofreu algumas modificações para melhor se enquadrar no contexto em que se encontram os inquiridos.

QUESTÕES

Quanto ao grupo dos aprendentes falantes de LMP, o presente trabalho procura responder às seguintes questões:

1. Qual o retrato global do grau do uso das estratégias e de cada uma das seis categorias?
2. Quais as estratégias mais e menos usadas?
3. Existirão diferenças estatisticamente significativas devido aos quatro fatores (sexo, idade, nível de proficiência e regime de estudo) em termos do uso global das estratégias e das seis categorias de estratégias?

Em relação às diferenças entre os aprendentes de LMP e os de LMC, a questão é:

4. Existirão diferenças significativas devido ao fator cultura, manifestada pela língua materna, em termos do uso global das estratégias e das seis categorias de estratégias?

METODOLOGIA

O presente estudo dispõe de dois grupos de amostra. O primeiro é constituído por respostas de estudantes de LMP do Instituto Politécnico de Leiria que estudam a língua chinesa. Os inquiridos foram convidados para responder à versão adaptada do SILL (Apêndice 1). O inquérito foi distribuído *online* aos inquiridos, através do sítio www.sojump.com, durante o período de 4 de novembro a 25 de novembro de 2012. Os dados recolhidos foram exportados para o formato em Excel para os efeitos de análise.

O segundo grupo de dados, nomeadamente de aprendentes de LMC (mandarim e cantonense) que estudam o português, foi recolhido e estudado num trabalho anterior nosso, datado de julho de 2012, intitulado «Estratégias de Aprendizagem de Português Língua Estrangeira por Aprendentes Falantes de Língua Materna Chinesa».

Na fase de análise dos dados, recorreu-se à versão 17.0 do *SPSS Statistics*. Os testes realizados são:

1. O alfa de Cronbach, para calcular a consistência interna;
2. A média (M) e o respetivo desvio padrão (DP);
3. O *Independent-Samples T Test*, para estudar o papel dos fatores – sexo, idade e regime de estudo no uso das EAL;
4. O *One-Way ANOVA*, para analisar a influência do nível de proficiência e da língua materna na adoção das EAL.

LEITURA DOS DADOS

Foram recolhidas, no total, respostas de 56 informantes, distribuídos da seguinte forma:

1. Em termos do sexo, 31 do sexo feminino e 25 do sexo masculino;
2. Quanto ao regime de estudo, os que pertencem ao regime de tempo inteiro totalizam 55, enquanto só se regista um estudante vinculado ao regime de tempo parcial, isto é pós-laboral;
3. Recorremos, neste estudo, ao ano em que se encontra o aprendente para decidir o seu nível de proficiência. Com base neste critério, os informantes subdividem-se nos seguintes quatro grupos: 1.º ano 16 inquiridos, 2.º ano 17, 3.º ano 13 e 4.º ano 10;
4. No âmbito da idade, registou-se uma média de 24.48, com um desvio padrão de 7.35, enquanto o valor mínimo é de 18 e o máximo 54. Para estudar a influência do fator idade na adoção das EAL, a amostra foi dividida em dois grupos a partir do valor médio – 24 anos. Sendo assim, os inquiridos com mais de 24 anos (inclusive) totalizam 23 e os restantes 33;
5. Em termos da língua materna, além da grande maioria (53) dos inquiridos, que são falantes de língua materna portuguesa, registaram-se um de russo, um de holandês e um de língua crioula.

Relativamente à validação do questionário, verificou-se que a consistência interna é considerada boa, para todos os itens do instrumento, pois exibe um alfa de Cronbach de 0.918 e para cada uma das seis categorias os valores de alfa de Cronbach oscilam entre 0.662 e 0.863, que são igualmente considerados bons resultados (Oxford & Burry-Stock, 1995).

Questão 1

A média global do uso das estratégias pelos 56 inquiridos é de 3.34, como se pode constatar na Tabela 1, tratando-se de um nível médio. O desvio padrão é de 0.51, o que significa que o grupo é relativamente homogéneo em termos do uso geral das EAL. O valor mais baixo é de 1.67 (nível baixo – geralmente não utilizada) e o mais elevado 4.89 (nível alto – normalmente utilizada).

Relativamente às seis categorias de estratégias, as Estratégias Sociais são as mais frequentemente utilizadas, tendo uma média de 3.90, enquanto as Estratégias de Compensação são as menos escolhidas, com uma média de 2.91.

Tabela 1 Média Global e Média das Categorias

	Mínimo	Máximo	M	DP
Social	1.50	5.00	3.90	0.82
Metacognitivo	1.00	5.00	3.76	0.69
Cognitivo	1.50	5.00	3.33	0.58
Memória	2.11	4.33	3.16	0.62
Afetivo	1.17	5.00	3.01	0.73
Compensação	1.00	5.00	2.91	0.74
Média Global	1.67	4.89	3.34	0.51

Questão 2

Quanto à segunda questão de investigação, os resultados encontram-se na Tabela 2. A P43 é a estratégia menos utilizada ($M=1.23$), ao passo que a P32 é a mais utilizada ($M=4.27$). As outras estratégias relativamente menos utilizadas são P26 ($M=1.88$), P6 ($M=2.20$), P17 ($M=2.30$) e P27 ($M=2.46$). Em contrapartida, as outras quatro estratégias mais frequentes são P10 ($M=4.21$), P50 ($M=4.18$), P31 ($M=4.14$) e P1 ($M=4.11$).

Tabela 2 Média das Estratégias

	M	DP		M	DP		M	DP		M	DP
P1	4.11	0.87	P14	3.36	0.98	P27	2.46	1.21	P40	3.82	1.06
P2	3.50	1.06	P15	2.73	1.30	P28	2.71	1.29	P41	3.02	1.37
P3	2.93	1.32	P16	2.59	1.30	P29	3.77	1.06	P42	3.00	1.45
P4	3.23	1.14	P17	2.30	1.13	P30	3.54	1.01	P43	1.23	0.81
P5	2.59	1.28	P18	3.43	1.14	P31	4.14	0.88	P44	3.45	1.31
P6	2.20	1.48	P19	3.84	1.22	P32	4.43	0.83	P45	3.98	1.05
P7	2.70	1.19	P20	3.63	1.15	P33	4.02	0.90	P46	4.09	1.07
P8	3.89	0.91	P21	3.46	1.21	P34	3.52	1.19	P47	3.43	1.31
P9	3.30	1.22	P22	3.21	1.22	P35	3.43	1.11	P48	3.80	1.09
P10	4.21	0.87	P23	2.70	1.20	P36	3.21	1.09	P49	3.89	0.97
P11	3.95	0.96	P24	3.07	1.20	P37	3.55	1.08	P50	4.18	1.03
P12	3.77	0.97	P25	3.57	1.17	P38	4.04	0.89			
P13	3.41	0.85	P26	1.88	1.16	P39	3.52	1.11			

Questão 3

Nesta questão, não foi considerado o fator regime de estudo, visto que existe apenas um inquirido vinculado ao regime de tempo parcial. No que diz respeito à possível diferença devido aos outros três fatores (sexo, idade e nível de proficiência), em termos do uso global das estratégias e das seis categorias de estratégias, apesar de as médias demonstrarem algumas divergências em função dos fatores, não se verifica significância estatística na maioria delas. No entanto, é estatisticamente significativa a diferença ($p=0.027$) em termos do uso das Estratégias de Compensação entre os aprendentes do 1.º ano ($M=2.56$) e os do 4.º ano ($M=3.45$). Além disso, os aprendentes do 1.º ano ($M=4.24$) e os do 3.º ano ($M=3.36$), no âmbito das Estratégias Sociais, também demonstram diferença estatisticamente significativa ($p=0.036$).

Uma outra significância verifica-se no fator idade, em termos do nível do uso das Estratégias Cognitivas, mais frequentemente usadas pelos aprendentes com mais de 24 anos ($M=3.51$) do que os com menos de 24 ($M=3.20$) ($p=0.047$). Por outro lado, no tocante às Estratégias Metacognitivas, é também estatisticamente significativa ($p=0.006$) a diferença entre os aprendentes mais velhos ($M=4.06$) e os mais jovens ($M=3.56$).

Questão 4

Comparando os dois grupos de amostra, constata-se que, em termos da média global do uso das EAL, os aprendentes de LMC ($M=3.33$, $DP=0.52$) e os de LMP¹ ($M=3.32$, $DP=0.51$) apresentam resultados bastante semelhantes. No entanto, o grupo de LMP apresenta um valor mínimo de 1.67 e um máximo de 4.89, relativamente mais polarizado do que o grupo de LMC, com um mínimo de 1.92 e um máximo de 4.36. Porém, segundo análises mais aprofundadas, essa divergência não releva nenhuma significância estatística.

Quanto às seis categorias das EAL, o maior contraste é observado no uso das Estratégias de Compensação. Enquanto o grupo de LMC as usa com a maior frequência, os aprendentes de LMP desfavorecem-nas, colocando a categoria no último lugar. Exceto esta divergência, as outras cinco categorias

¹ Excluem-se, para esta questão, os aprendentes falantes de russo, holandês e língua crioula, dada a falta de representatividade. Daí que a média seja diferente do dado referido na questão 1.

mantêm a mesma ordem de frequência nos dois grupos, liderada pela Estratégias Sociais, seguidas das Metacognitivas, das Cognitivas, das de Memória e por fim das Afetivas.

Ao contrastar as EAL mais e menos preferidas reportadas pelos dois grupos, observa-se que a P43 e a P6 são das menos favorecidas por ambos os grupos. A pouca frequência de uso destas questões deve-se provavelmente ao seu caráter obsoleto e merece especial atenção nos futuros estudos. A P32, em contrapartida, figura-se entre as EAL mais pontuadas pelos dois grupos.

Na perspectiva estatística, como ilustra a Tabela 3, a divergência em termos da adoção das Estratégias de Compensação é confirmada, verificando-se significância estatística nos seguintes aspectos:

1. As Estratégias de Compensação são mais usadas pelos falantes de mandarim ($M=3.88$) do que pelos de português ($M=2.88$), $p=0.000$;
2. Essa categoria é também mais frequentemente empregue pelos falantes de cantonense ($M=3.70$) do que pelos de português ($M=2.88$), $p=0.000$;
3. Além disso, as Estratégias Metacognitivas são mais usadas pelos falantes de cantonense ($M=3.31$) do que pelos de português ($M=3.76$), $p=0.010$.

Tabela 3 . Língua Materna na Adoção das EAL

	Língua Materna			Diferença Significativa
	Mandarim	Cantonense	Português	
	M	M	M	
	(DP)	(DP)	(DP)	
Memória	3.29	3.07	3.15	
	(0.61)	(0.67)	(0.61)	
Cognitivo	3.49	3.21	3.31	
	(0.63)	(0.58)	(0.59)	
Compensação	3.88	3.70	2.88	Man/Por**
	(0.61)	(0.64)	(0.75)	Can/Por**
Metacognitivo	3.45	3.31	3.76	Can/Por*
	(0.73)	(0.68)	(0.70)	
Afetivo	3.19	2.77	2.98	
	(0.57)	(0.70)	(0.73)	
Social	3.79	3.46	3.84	
	(0.59)	(0.71)	(0.80)	
Média Global	3.49	3.24	3.32	
	(0.51)	(0.51)	(0.51)	

DP=Desvio Padrão

*= $p<0.05$ **= $p<0.01$

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao uso das EAL pelos aprendentes de LMP, estudado no presente trabalho, podemos afirmar o seguinte:

1. Em termos globais, verifica-se um grau de uso médio ($M=3.34$) das EAL;
2. A categoria das EAL mais frequentemente usada é a das Estratégias Sociais, enquanto a menos usada a das de Compensação;
3. Os aprendentes do 4.º ano recorrem mais às Estratégias de Compensação do que os do 1.º ano;

4. Os aprendentes do 1.º ano usam mais as Estratégias Sociais do que os do 4.º ano;
5. Os aprendentes com mais de 24 anos empregam com mais frequência as Estratégias Cognitivas do que os mais jovens;
6. Os aprendentes com mais de 24 anos adotam mais as Estratégias Metacognitivas do que os mais jovens.

Comparando os aprendentes de LMP com os de LMC, constata-se o seguinte:

1. Em termos do uso global das EAL, os dois grupos revelam resultados muito próximos;
2. Os aprendentes de LMP desfavorecem as Estratégias de Compensação, ao passo que os de LMC as preferem;
3. Quanto à frequência das outras cinco categorias, os aprendentes de LMP e os de LMC reportam a mesma ordem;
4. Tanto os falantes de mandarim como os de cantonense recorrem mais frequentemente às Estratégias de Compensação do que os de LMP;
5. Os falantes de cantonense empregam com mais frequência as Estratégias Metacognitivas do que os de LMP.

Apesar dessas diferenças significativas entre os aprendentes de LMP e os de LMC, não se pode subestimar o papel da língua de estudo na adoção das EAL, nomeadamente o chinês para os de LMP e o português para os de LMC. Como referimos, uma vez que a língua é veículo da cultura, é inevitável que, numa sala de aula de LE, confluem as duas culturas – a da língua materna dos aprendentes e a da LE. Portanto, é possível que essas diferenças, por exemplo a nas Estratégias de Compensação, resultem não só do contexto cultural a que pertencem os aprendentes, mas também da influência da cultura da LE. Neste caso, talvez sejam as especificidades linguísticas e culturais da língua chinesa que fazem com que os aprendentes de LMP desfavoreçam essa categoria e por outro lado as características da língua portuguesa, estudada pelos aprendentes de LMC, que conduzam à maior frequência de uso.

Por outro lado, Hofstede (1986; 2010) sugere que as oportunidades de uma adaptação cultural bem-sucedida são maiores se o ensinante usar a língua dos aprendentes, em vez de os aprendentes serem obrigados a aprender a língua do ensinante. No entanto, nas aulas de LE, dado que o objeto de estudo é a própria língua, essa afirmação pode ser duvidosa. Apesar disso, é certo que deve ser o ensinante que se tenta aproximar do estilo de aprendizagem definido pelo contexto cultural dos aprendentes. Isto é aliás defendido pelo princípio da centragem no aprendente (Conselho da Europa, 2001).

Contudo, o ensinante, enquanto assistente e facilitador dos aprendentes para atingir os seus objetivos de aprendizagem (Oxford R. L., 1990; Cohen, 1998), devem considerar integrar, implícita ou explicitamente, nas aulas de LE, as EAL em função não só da língua e da cultura dos aprendentes, mas também da língua e da cultura que se estudam. Os aprendentes devem conhecer as EAL da cultura da LE, dado que se determinadas EAL são especialmente preferidas numa dada cultura, devem ser consideradas eficientes para conhecer essa mesma cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bedell, D. A., & Oxford, R. L. (1996). Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 47-66). Manoa: University of Hawaii Press.
- Casteleiro, J. M., Meira, A., & Pascoal, J. (1988). *Nível Limiar*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in L2 learning. In C. J. Doughty, & M. H. Long, *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell Publishing.

- Dreyer, C., & Oxford, R. L. (1996). Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among afrikaans speakers in South Africa. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 61-74). Manoa: University of Hawaii Press.
- Green, J., & Oxford, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), pp. 261-297.
- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 83-98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Inter-cultural Relations*, 10, pp. 301-320.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3.^a ed.). New York: McGraw-Hill.
- Lan, R., & Oxford, R. L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching*, 41(4), pp. 339-379.
- Levine, A., Reves, T., & Leaver, B. L. (1996). Relationship between language learning strategies and Israeli versus Russian cultural-educational factors. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 35-45). Manoa: University of Hawaii Press.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, (90)3, pp. 320-337.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. London: Longman.
- Oxford, R. L., & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory of language learning (SILL). *System*, 23(1), pp. 1-23.
- Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73(3), pp. 291-300.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, (9)1, pp. 41-51.
- Rubin, J. (2008). Reflections. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 10-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 34, pp. 304-318.
- Stern, H. H. (1987). Forward. In A. Wenden, & J. Rubin, *Learner strategies in language learning* (pp. xi-xii). New York: Prentice Hall International.
- Wenden, A., & Rubin, J. (Edits.). (1987). *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice Hall International.

APÊNDICE 1

Inventário das Estratégias de Aprendizagem das Línguas

Instruções

O presente inventário das estratégias de aprendizagem das línguas destina-se aos aprendentes de português como língua estrangeira, no qual se encontram afirmações sobre a aprendizagem do português. O questionário é composto por sete partes, sendo as primeiras seis em forma de respostas em escala. Leia com atenção cada afirmação e escreva as respostas (1, 2, 3, 4, 5) que correspondem ao grau de verdade da afirmação.

1. Nunca ou quase nunca verdadeira. (a afirmação é muito raramente verdadeira)
2. Normalmente não verdadeira. (a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões)
3. De certa forma verdadeira. (a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões)
4. Normalmente verdadeira. (a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões)
5. Sempre ou quase sempre verdadeira. (a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões)

As respostas não são consideradas corretas ou erradas. Por isso, responda em termos da fidelidade com que a afirmação o descreve. Não responda de acordo com o que pensa que deve ser, ou de acordo com que as outras pessoas fazem. A última parte do questionário é uma pergunta aberta, onde pode descrever as estratégias que costuma utilizar e que não estejam contempladas nas primeiras seis partes. O tempo gasto é normalmente inferior a 30 minutos.

Sexo

Idade

Regime de estudo

Ano

Língua Materna

1ª Parte

1. Tento estabelecer relações entre o que já sei e as coisas novas que aprendo em chinês.
2. Construo frases com as palavras novas em chinês como forma de memorizá-las
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la.
4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.
5. Comparo caracteres com o mesmo som para os memorizar.
6. Uso cartões-relâmpago para lembrar as palavras novas em chinês.
7. Associo palavras novas às diferentes sensações para as memorizar.
8. Costumo fazer revisão das matérias lecionadas.
9. Recordo as palavras novas lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou num cartaz na rua.

2ª Parte

10. Digo ou escrevo várias vezes as palavras novas em chinês.
11. Tento falar como falantes nativos de chinês.
12. Pratico os sons de chinês.
13. Uso as palavras em chinês que eu conheço de formas diferentes.
14. Tomo a iniciativa de começar conversas em chinês.
15. Vejo programas em chinês na TV ou filmes falados em chinês ou ouço rádio em chinês.
16. Leio em chinês por prazer.
17. Faço apontamentos, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em chinês.
18. Primeiro, faço uma leitura rápida e depois volto a ler cuidadosamente.
19. Comparo as semelhanças e as diferenças entre o chinês e a minha língua materna.

20. Tento encontrar padrões em chinês.
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu conheço.
22. Evito traduzir palavra por palavra.
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em chinês.

3ª Parte

24. Para compreender palavras desconhecidas, tento adivinhar o seu significado.
25. Quando não consigo recordar uma palavra na conversa, faço gestos.
26. Invento palavras novas quando não sei as corretas em chinês.
27. Leio em chinês sem consultar cada palavra nova no dicionário.
28. Tento adivinhar o que o orador dirá em seguida em chinês.
29. Se não me lembro de uma palavra em chinês, uso uma palavra ou expressão que seja próxima do seu significado.

4ª Parte

30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar o meu chinês.
31. Tento identificar os meus erros em chinês para me ajudar a melhorar.
32. Presto atenção quando alguém está a falar chinês.
33. Tento descobrir formas para aprender melhor.
34. Planeio a minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar chinês.
35. Procuro pessoas com quem possa falar chinês.
36. Tento criar o máximo de oportunidades para ler em chinês.
37. Tenho objetivos claros para melhorar as minhas competências em chinês.
38. Reflito sobre o meu progresso na aprendizagem do chinês.

5ª Parte

39. Procuro controlar-me quando me sinto inseguro(a) ao usar o chinês.
40. Encorajo-me a falar chinês mesmo quando receio cometer erros.
41. Recompensso-me quando tenho um bom desempenho em chinês.
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou a estudar ou a usar o chinês.
43. Anoto os meus sentimentos num diário dedicado à minha aprendizagem da língua.
44. Converso com outras pessoas sobre o que sinto quando estou a aprender chinês.

6ª Parte

45. Se não compreendo algo em chinês, peço ao interlocutor para falar mais devagar ou para repetir.
46. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.
47. Pratico chinês com os colegas.
48. Peço ajuda a falantes de chinês.
49. Faço perguntas em chinês.
50. Tento aprender aspetos da cultura chinesa.

7ª Parte

51. Além das estratégias acima referidas, que outras estratégias costuma utilizar?
-

Etnografía Sociolingüística y educación lingüística en los márgenes de la superdiversidad

Gabriela Prego Vázquez, Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

La diversificación de los fenómenos migratorios y el empleo masivo de nuevas tecnologías han provocado nuevos fenómenos de desigualdad social en la denominada superdiversidad (Vertovec, 2007). Así, mientras que la competencia plurilingüe de lenguas prestigiadas por el poder económico e institucional se mercantiliza y adquiere un alto valor simbólico, el multilingüismo conectado con la migración se descapitaliza. Estos cambios no sólo son significativos en las grandes metrópolis sino que también adquieren nuevas dimensiones en los márgenes de la globalización, esto es, en zonas periféricas, rurales o periurbanas. Nuevas ecologías multilingües emergen en los “márgenes” de la superdiversidad en los que las lenguas y sus variedades se distribuyen de forma policéntrica y jerárquica en los contextos espacio-temporales. La escuela reproduce estas desigualdades sociales y, por lo tanto, constituye un contexto idóneo para analizarlas y combatirlos. Este trabajo propone un enfoque multimetodológico, basado en la Etnografía Sociolingüística y orientado a una investigación en acción, que impulse una educación lingüística inclusiva, enmarcada en los nuevos cambios sociolingüísticos en curso y facilitada por las TICs.

Palabras clave: superdiversidad, Etnografía Sociolingüística, educación lingüística inclusiva y TICs

ABSTRACT

Diversification of migratory phenomena and the massive use of new technologies have led to new forms of social inequality in the super-diversity (Vertovec, 2007). Multilingual competence with languages prestigious by economic and institutional power is commodified and acquired a high symbolic value and multilingualism connected with migration has not value. These changes are significant not only in large cities but it also acquired new dimensions on the margins of globalization, that is, in peripheral, rural or peri-urban areas. New multilingual ecologies emerge in the “margins” of the Super-diversity: several different languages are distributed in a hierarchical and polycentric way in different time-space contexts. Schools are very important agents involved in these social inequalities. Therefore, they are also suitable spaces in order to analyse and fight them. This work proposes a multimethodological approach based on Ethnographic Sociolinguistics and oriented to action-research, prompting an inclusive educational linguistics, framed in the new sociolinguistic changes in course and facilitated by ICTs.

Key words: Super-diversity, Ethnographic Sociolinguistics, inclusive educational linguistics and ICTs.

INTRODUCCIÓN

La diversificación de los fenómenos migratorios y el empleo masivo de internet y de las nuevas tecnologías han intensificado los fenómenos de globalización y han producido importantes cambios socio-económicos en el siglo XXI. La diversidad lingüística y cultural ha dejado paso a lo que Vertovec (2007) ha denominado super-diversidad. Estos nuevos contextos super-diversos de la postmodernidad propician nuevas prácticas comunicativas y fenómenos de desigualdad social vinculadas con el multilingüismo. Así, se observa que, por un lado, la competencia plurilingüe, asociada a las lenguas prestigiadas por el poder económico e institucional, se mercantiliza y adquiere un alto valor simbólico en la sociedad actual. Sin embargo, por otro lado, el multilingüismo, conectado con las migraciones, se invisibiliza y se descapitaliza (Patiño Santos, 2008; Prego & Zas, 2015). Estos cambios no sólo son significativos en las grandes metrópolis. El contacto de lenguas también adquiere nuevas dimensiones en los márgenes de la super-diversidad, esto es, en zonas periféricas, rurales o periurbanas (Wang et al., 2014; Prego & Zas, 2015). Nuevas ecologías multilingües conectadas con la migración emergen y los valores de las lenguas y de sus variedades se distribuyen de forma policéntrica y jerárquica en diferentes contextos espacio-temporales off-line y on-line (Blommaert, 2015).

Estas nuevas ecologías multilingües conectadas con las migraciones y la globalización cobran especial relevancia entre los adolescentes puesto que (re)producen dinámicas interaccionales que reconstruyen diferentes tipos de desigualdades lingüísticas y sociales tanto en las zonas centrales como periféricas del mundo (Wang et al., 2014). Éstas se plantean como cambios sociales que necesitan ser abordados por una educación lingüística inclusiva y ética que respondan a las condiciones multilingüísticas, multimodales y tecnológicas de la postmodernidad (Lomas, 2014; Zas Varela, 2011).

El objetivo de este trabajo es proponer un enfoque multimetodológico que combine la Etnografía Sociolingüística con la aproximación didáctica denominada conciencia metalingüística para plantear una investigación en acción que contribuya a las necesidades sociales planteadas (Calsamiglia y Tusón, 2014). En la primera sección de esta contribución se reflexionará sucintamente sobre cómo la tradición lingüística y sociolingüística ha tratado las prácticas comunicativas de contextos bi/multilingües y el papel de estas prácticas en la interacción de los adolescentes. En la segunda parte se explicará el enfoque multimetodológico que proponemos en nuestro proyecto como una línea que pretende enriquecer los resultados de las investigaciones presentadas en la primera sección. Y, por último, en la sección 3, se incluirán conclusiones y aplicaciones.

EL TRATAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS COMUNICATIVAS DE LAS ECOLOGÍAS BI/MULTILINGÜES EN LA LINGÜÍSTICA

En la segunda mitad del siglo XX se inicia una nueva etapa en la tradición lingüística en la que las disciplinas del *código* y de la *langue* dejan paso a la *Lingüística de la Comunicación* (Calsamiglia y Tusón, 2014, Gutiérrez Ordóñez, 2001; López García, 1998). Se fragua un importante giro epistemológico como reacción a los postulados estructuralistas y generativistas que habían acaparado los estudios lingüísticos en la primera parte del siglo XX (Lavandera 1992). La *langue* para los estructuralistas y la *competencia lingüística* para los generativistas constituían los objetos de estudio que definían un paradigma de investigación esencialista y monolingüe en el que el estudio de las prácticas comunicativas translingüísticas no tenía cabida. De hecho, los fenómenos lingüísticos derivados del contacto de lenguas se trataban fundamentalmente como “interferencias lingüísticas” (Weinreich, 1953).

La Lingüística de la segunda mitad del siglo XX superará el modelo del código con el desarrollo de nuevas disciplinas como la Pragmática, la Etnografía de la Comunicación, el Análisis de la Conversación, la Sociolingüística Interaccional y el Análisis Crítico del Discurso que aportan importantes recursos teóricos y metodológicos para investigar cualitativamente las relaciones entre discurso y sociedad. Se produce un giro comunicativo en la investigación lingüística. Se consolidan los estudios del lenguaje en su contexto socio-cultural (Schiffrin, 1994) y se descubren dimensiones vetadas hasta entonces para la Lingüística. La dimensión social del lenguaje cobrará una especial importancia. El habla, los usos lingüísticos, las prácticas comunicativas, el bilingüismo y el multilingüismo serán relevantes focos de interés para las investigaciones multidisciplinares de esta nueva etapa.

Así, los recursos metodológicos derivados de este nuevo enfoque permitirán analizar los usos lingüísticos bilingües y multilingües como prácticas comunicativas en las que las alternancias de lenguas constituyen estrategias comunicativas y no meras mezclas de “códigos” (Gumper, 1982). Las aportaciones de la Sociolingüística Interaccional serán fundamentales. Esta corriente de la Sociolingüística, iniciada en la década de los años ochenta por Gumperz, 1982) entronca con la Etnografía de la Comunicación (Gumperz & Hymes, 1972) y se enriquece del Análisis de la Conversación (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) y de la Microsociología de Goffman (1981). Una de sus contribuciones más relevantes, los *contextualization cues* (=indicios de contextualización), constituirá uno de los recursos básicos para analizar las prácticas comunicativas de las sociedades urbanas bilingües y multilingües que surgen en la segunda mitad del siglo XX por el impacto de las migraciones y del capitalismo. Los *contextualization cues* son un subtipo de signos deícticos que indexicalizan los valores socio-comunicativos y los usos contextuales asociados a los recursos lingüísticos (Gumperz, 1982). Constituyen un medio para conectar los microprocesos discursivos con los macroprocesos sociales. Así, el uso alternante de lenguas en un discurso, acuñado en la sociolingüística interaccional con el término de code-switching (Gumperz, 1982), funciona como un *contextualization cue* con el que los participantes negocian intenciones comunicativas, ideologías lingüísticas e identidades sociales en la conversación espontánea.

Los estudios desarrollados en el marco de la sociolingüística cualitativa en las décadas siguientes introducen nuevos recursos para abordar las prácticas translingüísticas en la postmodernidad. El análisis del code-switching se enriquece de la observación de la polifonía de voces, de la heteroglosia (Bakhtin, 1981) y de la noción de footing (Goffman, 1981) para analizar cómo los actores sociales gestionan en la interacción la diversidad lingüísticas. La aportación por parte de la lingüística antropológica del concepto de *enregisterment* (Agha, 2010) también ofrecerá pautas para explicar cómo las prácticas translingüísticas constituyen prácticas metapragmáticas que permean el discurso multilingüe y que forjan el continuum que se produce entre los microprocesos discursivos y las macroestructuras sociales.

En este marco de conocimiento se han desarrollado desde los años noventa interesantes investigaciones que describen las prácticas multilingües de los jóvenes: *crossing* en Gran Bretaña (Rampton, 1995; 1998; 2006), *polylinguaging* en Dinamarca (Møller & Jørgensen 2012), *translanguaging* en Nueva York (García, 2009) o Londres (Wei, 2010). Los resultados de estas investigaciones explican la agencialidad de los adolescentes en la reproducción de nuevas etnicidades en las sociedades urbanas multiétnicas de finales del siglo XX y de principios del siglo XXI.

Los trabajos de Rampton (1995, 1998) incorporan el concepto de *crossing*. El *crossing* (=entrecruzamiento) es un tipo especial de code-switching metafórico fundamentado en el concepto de doble voz de Bakhtin (1981). Rampton (1995, 1998) estudia cómo los adolescentes británicos de barrios obreros londinenses, pertenecientes a pandillas multiétnicas, introducen en su discurso palabras de las lenguas maternas de sus compañeros de las que no tienen competencia comunicativa. Consiste en “estilizar” en su discurso las voces procedentes del criollo inglés del caribe o del punjabi. Con estas prácticas translingüísticas, estos jóvenes reconstruyen un nuevo espacio social relevante transidentitario. En esta misma línea, Pujolar (2001) observa la construcción de identidades basada en el juego de voces español/catalán de jóvenes de clase obrera de familia castellano -hablantes emigrantes en Cataluña. Por su parte, Møller y Jørgensen proponen el concepto *poly-languaging* para denominar las prácticas comunicativas translingüísticas de adolescentes en Copenhague (Møller & Jørgensen 2012).

Y, por último, destacaremos las prácticas de translanguaging analizadas por García (2009) y Wei (2011). García (2009) observa el uso de estas prácticas por los jóvenes hispanos en los contextos educativos bilingües de EEUU y Wei (2011) las analiza en los jóvenes de origen chino en Gran Bretaña (Wei, 2011). *Translanguaging* (=translenguar) incluye las prácticas comunicativas que estudiantes y profesores bilingües producen en contextos educativos (García & Wei, 2014). Estos autores inciden en la necesidad de introducir este tipo de recurso comunicativo en el contexto educativo como estrategia pedagógica porque favorece la adquisición de diferentes lenguas. Las prácticas de *translanguaging* son movilizadas por los hablantes bilingües como “norma” (Wei, 2011; García & Wei, 2014) y se producen como consecuencia de la intensificación de la globalización. Los actores sociales construyen interaccionalmente espacios translingüísticos para usar sus recursos comunicativos multilingües (Wei, 2011). Estos nuevos espacios sociales rompen la frontera entre lo micro y lo macro, cuestión que también ha sido tratada por Prego Vázquez (2004).

En definitiva, *language crossing*, *poly-languaging* y *translanguaging* (García, 2009; García & Li Wei, 2014) constituyen diferentes tipos de prácticas metapragmáticas translingüísticas, a través de las cuales los actores sociales permean el discurso multilingüe y reconstruyen el orden social. Estas prácticas ilustran como los jóvenes de diferentes metrópolis gestionan el multilingüismo a través de las prácticas comunicativas y transgreden la norma académica monolingüe.

3. HACIA UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR: ETNOGRAFÍA SOCIOLINGÜÍSTICA Y CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA PARA UNA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA INCLUSIVA

Nuestra propuesta metodológica consiste en desarrollar un marco multidisciplinar que combine la Etnografía Sociolingüística Crítica (Heller 2002; Blommaert, Collins, Heller, Rampton, Slembrouck and Verschueren 2001, 2003; Heller 2007; Martin-Jones 2007, Martín Rojo, 2010), la aproximación didáctica denominada conciencia metalingüística (Hawkins, 1984) con las TICS. El objetivo es proponer un método de investigación que permita analizar cómo los jóvenes gestionan la superdiversidad en las nuevas ecologías multilingües de zonas periféricas. La finalidad es articular un investigación-acción en el contexto educativo orientada a implementar las TICS para una educación lingüística adecuada a los nuevos contextos multilingües.

La aproximación didáctica denominada conciencia lingüística¹ es el eje sobre el que se vertebra la investigación-acción que define nuestra propuesta. Siguiendo esta aproximación didáctica, se diseñan las actividades metalingüísticas que se realizarán en el aula. La recogida de datos sigue el método participante-observador y se realizará grabación en audio o en vídeo de las actividades desarrolladas y de las interacciones surgidas. La implementación de este tipo de actividades propicia que afloren prácticas multilingües y/o prácticas metapragmáticas, idóneas para explorar desde una perspectiva émica cómo los participantes negocian en sus interacciones las ideologías lingüísticas, sus identidades y la jerarquización policéntrica de las lenguas y de sus variedades en los nuevos espacios multilingües conectado con la emigración en los márgenes de la superdiversidad.

El análisis de las prácticas comunicativas obtenidas será fundamental para abordar cómo los estudiantes gestionan comunicativamente los cambios sociolingüísticos en sus dinámicas interaccionales. Para el análisis de estas prácticas, el enfoque propuesto se enriquece de los avances conseguidos en los últimos años en la Etnografía Sociolingüística. La Etnografía Sociolingüística Crítica constituye un nuevo enfoque que entronca con la Sociolingüística Interaccional y el Análisis Crítico del Discurso (Heller 2002; Blommaert, Collins, Heller, Rampton, Slembrouck and Verschueren 2001, 2003; Heller 2007; Martin-Jones 2007, Martín Rojo, 2010). Constituye un marco multimetodológico y multidisciplinar que tiende puentes entre las tradiciones americanas y europeas que durante el siglo XX abordaron las relaciones entre discurso y sociedad.

La incorporación por la Etnografía Sociolingüística del concepto *escalas sociolingüísticas* (Blommaert, 2007), concepto que conecta las escalas del *World Systems Analysis* (Wallerstein, 2000) con el concepto de *marco de participación* de la microsociología de Goffman (1981), posibilita el estudio de estos nuevos fenómenos sociolingüísticos (Blommaert et alii, 2005). Este enfoque parte del microanálisis de prácticas comunicativas multilingües. Su objetivo es dilucidar cómo la negociación de roles en los marcos de participación reconfigura escalarmente los órdenes sociales y espaciales.

Los resultados del análisis mostrarán cómo se distribuyen las lenguas y registros en actividades comunicativas y cómo la alternancia de lenguas indexicaliza los espacios sociales y geográficos en los que se sitúan las lenguas en las comunidades multilingües. Las alternancias de lenguas construyen escalarmente las dimensiones de los espacios físicos y sociales en los que se legitiman y/o deslegitiman las variedades de las diferentes lenguas en el ámbito nacional, institucional, familiar o educativo (Collins, 2012)

Por ejemplo, en el proyecto metalingüístico es que estamos iniciando un grupo de investigadores en la USC, partimos de la metodología propuesta para abordar una investigación-acción en los Institutos de Secundaria de Arteixo, un contexto representativo de ecologías multilingües en los márgenes de la superdiversidad. Arteixo es un municipio de 31.000 habitantes que fue un municipio tradicionalmente rural hasta la década de los setenta, época en la que se inició un proceso de industrialización y urbanización agresiva. En esta misma época también se emprendió la institucionalización del bilingüismo español-gallego que se puso en marcha en el periodo post-franquista en Galicia. Dos décadas más tarde, en los años noventa, se convierte en una comunidad multilingüística y multicultural: el municipio acoge emigrantes retornados e inmigrantes de procedencia diversa que incorporan diferentes lenguas y variedades al repertorio comunicativo de la comunidad. En este sentido, esta comunidad constituye una comunidad de habla cuyo tejido sociolingüístico está en proceso de reestructuración al incorporarse a las lenguas y variedades vernáculas, las lenguas alóctonas de la población extranjera. Concretamente, en los centros educativos del municipio, el 12% de los estudiantes son extranjeros, el 46% proceden de África, 5% de Asia, 19% de otros países europeos y 30% de América.

Los primeros datos recogidos y analizados de nuestro proyecto se han centrado en el desarrollo de las actividades de conciencia metalingüística diseñadas para visibilizar la lengua árabe y la población de origen marroquí, mayoritaria entre los migrantes de esta población. Las actividades implementadas fueron: la biografía lingüística de los estudiantes, actividades para contar en árabe o la representación gráfica de esta lengua, entre otras. En Prego Vázquez & Zas Varela (2015), Prego Vázquez & Zas Varela (en evaluación) y Zas Varela (2011) se presentan los resultados de estos primeros análisis y se ilustran con ejemplos las prácticas comunicativas representativas de los datos.

Los resultados de estos análisis muestra cómo la elección de lenguas en el sistema de toma de turnos

1 Nuestro proyecto conecta y se enriquece de los avances científicos impulsados por el programa EVLANG, desarrollado por primera vez entre 1997 y 2001. EVLANG es un proyecto de renovación pedagógica y de investigación financiado por la Unión Europea en el marco de los programas Socrates Lingua. El objetivo de EVLANG es el desarrollo de la conciencia lingüística en contextos escolares multilingües.

primario y en el sistema de toma de turnos secundario es significativa (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Así, el árabe se moviliza únicamente en el sistema de turnos primario cuando la profesora le indica explícitamente al alumnado árabe que aporte información sobre esta lengua. El español estándar y el gallego estándar son las lenguas utilizados en los marcos de participación principal en el aula. Sin embargo, el microanálisis muestra cómo en el sistema de toma de turnos secundario los estudiantes movilizan en sus interacciones la jerga juvenil del español, variedades locales del gallego, code-switching español-gallego o la estilización del acento árabe a través de voces en eco como estrategia de deslegitimación. Estas dinámicas interaccionales generan una compleja red de proyecciones escalares de las dimensiones espacio-temporales en las que se legitiman y/o deslegitiman no sólo las lenguas y sus variedades, sino también las identidades a las que éstas están vinculadas.

En definitiva, los datos iniciales apuntan que en las nuevas ecologías multilingües que emergen en los márgenes de la superdiversidad, las prácticas translingüísticas de los jóvenes autóctonos combinan fundamentalmente las lenguas autóctonas. También se observa que, en los casos incipientes de prácticas translingüísticas en las que se mezclan lenguas autóctonas y alocionas, los jóvenes introducen las segundas con estrategias de estilización y en el sistema de toma de turnos secundario. Los resultados del trabajo de investigación en curso demuestran que la invisibilización del multilingüismo conectado con la migración es un proceso gestionado no sólo desde el “poder institucional”, sino también desde las hegemonías encubiertas locales.

4. APLICACIONES: RECURSOS PARA UNA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA INCLUSIVA

La metodología propuesta se presenta como una apuesta para abordar los cambios sociales de la postmodernidad. Su aplicación despeja interrogantes sobre el multilingüismo conectado con la migración en la superdiversidad y ofrece pautas para observar las nuevas ecologías multilingües. Los resultados del análisis contribuirán a descubrir los mecanismos y dinámicas interaccionales de exclusión social conectados con el multilingüismo. Así, los resultados de este tipo de investigación son fundamentales para acometer la creación de contenidos didácticos digitales que favorezcan que el alumnado reflexione sobre los prejuicios lingüísticos. Concretamente, el proyecto metalingüístico-TIC-es tiene previsto diseñar una innovadora herramienta TIC: AVEL “Atlas virtual para la educación lingüística en la superdiversidad”. Constituirá una web interactiva que estructurará en diferentes secciones (a) recursos metodológicos, (b) recursos didácticos (en formato vídeo, audio, fotografías y mapas interactivos), (c) reflexiones metalingüísticas y (d) ejemplos de buenas prácticas para favorecer una educación lingüística orientada a la inclusión social en contextos multilingües. En definitiva, nuestra propuesta metodológica pretende no sólo analizar las prácticas comunicativas, sino contribuir modestamente a reforzar la cohesión social en los márgenes de la super-diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agha, A. (2010). Voice, footing, enregisterment”, *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1), 38–59.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Blommaert, J., Collins, J., Heller, M., Rampton, B., Slembrouck, S. & Verschueren, J. (eds). (2001). *Discourse and critique. Special Issue of Critique of Anthropology* 21(1).
- Blommaert, J., Collins, J., Heller, M., Rampton, B., Slembrouck, S. & Verschueren, J. (eds). 2003. *Ethnography, Discourse, and Hegemony. Special Issue of Pragmatics* 13(1).
- Blommaert, J. (2007). Sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics* 4(1), 1-19.
- Blommaert, J., Collins, J. & Slembrouck, S. (2005). Polycentricity and interactional regimes in global neighborhoods. *Ethnography* 6(3), 205-235.
- Blommaert, J. (por aparecer en 2015). Commentary: Superdiversity old and new. *Language and Communication. Special Issue on Superdiversity*.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2014). “El saber sobre las lenguas y el saber hacer cosas con las palabras”. En C. Lomas (Ed), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*, 21-36. Barcelona: Octaedro.
- Collins, J. (2012). Migration, Sociolinguistic Scale and Educational Reproduction. *Anthropology & Education*, 43, 192-213.
- García, O. (2009). *Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century*. En Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Phillipson, Tove Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*, 128-145. New Delhi: Orient Blackswan

- García, O. (2014). TESOL Translanguaged in NYS: Alternative perspectives. In L. Baecher & R. Johnson (Eds.), *NYS TESOL Journal*, 1(1), 2-10.
- García, O., Wei, L. (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell.
- Gumperz, J. J. (1982a). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. & Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2001). Pragmática y disciplinas del código. En A. Moreno & V. Colwell (Eds.), *Perspectivas recientes sobre el discurso*, 83-122. León: Universidad de León.
- Hawkins, E. W. (1984). *Awareness of language. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une Sociolinguistique Critique*. Paris: Didier.
- Heller, M. (2007). *Bilingualism. A Social Approach*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lavandera, B. (1992). El estudio del lenguaje en su contexto sociocultural. En F. Newmeyer (Ed.), *Panorama de la lingüística moderna. El lenguaje en su contexto sociocultural* (pp.15-29). Madrid: Visor.
- Wei, Li (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43 (5), 1222-1235.
- Lomas, C. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Barcelona: Octaedro
- López García, A. (1998). La lingüística del siglo XXI: ¿hacia dónde se dirige la ciencia del lenguaje?. En B. Gallardo (Ed.), *Temas de Lingüística y gramática*, 106-121. Valencia: Universidad de Valencia.
- Martín Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlin: Mouton de Gruyter
- Martin-Jones, M. (2007). Bilingualism, education and regulation of access to language resources. En M. Heller (ed.), *Bilingualism. A Social Approach*, 161-182. New York: Palgrave Macmillan.
- Møller, J. S. & Jørgensen, J. N. (2012). Enregisterment among adolescents in superdiverse Copenhagen. *Tiburg Papers in Culture Studies*, paper 28, 1-15.
- Patiño-Santos, A. (2008). *La Construcción Discursiva del Fracaso Escolar, Conflictos en las Aulas. El Caso de un Centro Escolar Multicultural de Madrid*. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Autónoma.
- Prego Vázquez, G. (2004). Alternancia lingüística e construcción dunha nova clase social na Galicia rururbana", Actas do II Second University of Vigo International Symposium of Bilingualism (Vigo, outubro de 2002), 1579-1592.
- Prego Vázquez, Gabriela & Zas Varela, Luz (2015). Identidades en los márgenes de la superdiversidad: prácticas comunicativas y escalas sociolingüísticas en los nuevos espacios educativos multilingües en Galicia. *Discurso y Sociedad*, 9 (1,2), 165-196.
- Prego Vázquez, G. y Zas Varela, L. (en elaboración). The role of recipient structures in sociolinguistic scaling processes: unvoicing practices and social inequality in a new multi-bilingual Galicia.
- Pujolar, J. (2001). *Gender, Heteroglossia and Power: a sociolinguistic study of youth culture*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Rampton, B. (1995). Language crossing and the problematisation of ethnicity and socialisation. *Pragmatics* 5 (4): 485-513.
- Rampton, B. (1998). Language crossing and the redefinition of reality". En P. Auer (ed.), *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*, 290-317. London: Routledge.

- Rampton, B. (2006). *Language in Late Modernity. Interaction in an Urban School*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, X., Spotti, M., Juffermans, K., Cornips, L., Kroon, S., & Blommert, J. (2014). Globalization in the margins: toward a re-evaluation of language and mobility. *Applied Linguistics Review* 5(1), 23-44.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50 (4), 696-735.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30, 1024–1054.
- Wallerstein, I. (2000). *The Essential Wallerstein*. New York: The New Press.
- Wang, X., Spotti, M., Juffermans, K., Cornips, L., Kroon, S., & Blommert, J. (2014). Globalization in the margins: toward a re-evaluation of language and mobility. *Applied Linguistics Review* 5(1), 23-44.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. Linguistic Circle of New York: New York.
- Woolard, K. (2007). La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y del anonimato. En J. del Valle (ed.): *La Lengua, ¿Patria Común?*, 129-142. Frankfurt / Madrid: Vervuert / Iberoamericana.
- Zas Varela, L. (2011). Contextos multilingües y conciencia metalingüística. Ideologías y representaciones de las lenguas en el aula. USC: Santiago de Compostela.

Conciencia metalingüística y superdiversidad en la escuela. Prácticas educativas y de investigación

Luz Zas Varela. Universidad de Santiago de Compostela. Galicia (España)

RESUMO

En este artículo se tratan algunos aspectos relacionados con las implicaciones pedagógicas en el ámbito de la educación lingüística del concepto de conciencia metalingüística. En este sentido, el creciente desarrollo de las políticas europeas que promueven el plurilingüismo junto con la presencia cada vez mayor de diversas lenguas en los centros educativos, requiere el replanteamiento de nuevas prácticas profesionales, tanto pedagógicas como en el ámbito de la investigación. Así, a lo largo del trabajo se delimitará y definirá el alcance conceptual de la conciencia metalingüística y sus posibilidades pedagógicas de cara a enfrentarse a una educación lingüística crítica.

Palavras-chave: conciencia metalingüística, multilingüismo, educación lingüística, ideologías lingüísticas

ABSTRACT

In this article there treat each other some aspects related to the pedagogic implications in the area of the linguistic education of the concept of language awareness. In this respect, the increasing development of the European policies that promote the plurilingüism together with the presence every time major of diverse languages in the educational centers, needs the rethinking of new professional practices, so much pedagogic as in the area of the investigation. This way, along the work the conceptual scope of the conscience will delimit and define metalinguistic and his pedagogic possibilities in order to face a linguistic critical education.

PUNTO DE PARTIDA. ACLARACIÓN CONCEPTUAL Y TERMINOLÓGICA

Este trabajo se enmarca en los nuevos contextos educativos multilingües que tienen lugar en las sociedades actuales. La *diversidad lingüística y cultural ha sido y sigue siendo una característica habitual de los pueblos del mundo y en este sentido, los nuevos cambios sociales, acrecientan la presencia de estudiantes de diferentes lenguas y culturas. Así, cobra interés y sentido el desarrollo en las aulas de lenguas de la conciencia metalingüística.*

Comenzaremos por aclarar las diferencias terminológicas con las que nos podemos encontrar al referirnos a la reflexión metalingüística del lenguaje, no solo porque el adjetivo se haya empleado en el seno de la Lingüística, sino porque este uso se encuentra en la base del movimiento conocido como *language awareness*, adaptado al español como conciencia lingüística, en otras ocasiones conciencia metalingüística o también reflexión metalingüística.

A partir de las tres funciones básicas del lenguaje en la comunicación que había enunciado Bühler (1934), Jakobson completó la propuesta con otras tres: fática, poética y metalingüística. Esta última formulada a partir del supuesto de que la mayor parte de los enunciados implican una referencia a su propio código (Jakobson, 1963). Tanto este autor como Benveniste (1966) consideraron que la función metalingüística formaba parte de una de las funciones secundarias del lenguaje, por medio de la cual, los sujetos podían reflexionar, analizar y examinar las diferentes dimensiones del sistema lingüístico. La lingüística asume que esta capacidad o función metalingüística se convierte en un nuevo nivel de actividad del hablante, en el que no solo el lenguaje se usa durante situaciones comunicativas, sino que, además, se aísla del contexto inmediato con el objetivo de ser analizado.

Otra propuesta parte de Halliday (1978), para quien existen tres grandes metafunciones del lenguaje presentes en la interacción. Éstas son: la función ideativa, que representa la relación entre el hablante y el mundo real que lo rodea; la función interpersonal, que permite el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales, y la función textual, a través de la cual la lengua establece correspondencia entre ella misma y la situación en la cual se emplea.

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, en los años 70 del siglo pasado, los docentes de lenguas adoptan un punto de vista diferente al empleado hasta ese momento sobre los métodos de enseñanza. En líneas generales, se puede hablar de un acercamiento funcional al estudio del lenguaje, lo que lleva a poner el énfasis en la importancia del uso de las lenguas y la adecuación comunicativa a los diversos contextos. A esto hay que añadir la situación multilingüe de algunos países, como Gran Bretaña, que debido a los flujos migratorios, registra una diversidad lingüística considerable en el ámbito educativo, lo que lleva a diferentes investigadores a analizar cuáles son los usos de estas lenguas en función de sus situaciones comunicativas y sus contextos. Precisamente será en un simposio sobre materiales para la enseñanza de lenguas en el que Halliday se refiera por primera vez a la *awareness of language* (Doughty et al., 1971:10).

En este marco, pues, es en el que emerge el movimiento denominado *language awareness* (a partir de ahora emplearemos las iniciales LA), conectado con la lingüística del déficit en la tradición iniciada por Bernstein, en el sentido de que se parte de la idea de que la lengua puede convertirse en uno de los principales índices de fracaso escolar en los grupos sociales menos favorecidos.

Esta corriente, en cierto modo, enlaza con el planteamiento del investigador canadiense Cummins (2002), para quien un enfoque pedagógico tradicional de la enseñanza de lenguas impediría a las escuelas urbanas europeas y norteamericanas abrirse a la diversidad de lenguas y culturas que representa la realidad de las aulas, ya que de forma natural estos centros se están transformando en entornos multilingües y multiculturales.

Tal como hemos mencionado, en Gran Bretaña surgen una serie de nuevos planteamientos en la enseñanza de lenguas (James, 1999) lo que conduce a que algunos docentes decidan trabajar en las aulas aspectos relacionados con el desarrollo de la conciencia sobre el lenguaje. En 1978, el National Council for Language in Education (NCLE) se encarga de dinamizar grupos de trabajo y organiza diversos congresos sobre esta temática. En el Informe del NCLE de 1985 se expone una definición de “conciencia sobre el lenguaje”, se conceptualiza como la sensibilidad de toda persona hacia el uso y manejo de la lengua y la toma de conciencia de su papel en la vida humana (Donmall, 1985: 7).

Así es como se constituye el movimiento *Language Awareness* (LA), de cuya fundación es responsable el sociolingüista británico Hawkins (1984), quien inicialmente propone seis ámbitos temáticos para el currículo escolar basado en este enfoque, que actuarán como eje conductor de los diversos contenidos de los materiales que se elaboren. Estos ámbitos son: la diversidad cultural y evolución de las lenguas, la comunicación, el funcionamiento de las reglas gramaticales, el uso de las lenguas en sus variaciones diversas, el uso de la lengua hablada y escrita y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El proceso de reflexión alude, pues, a aspectos formales y gramaticales de las lenguas; aspectos de la variación lingüística, tanto en el tiempo como en el contexto y aspectos de la representación gráfica y al aprendizaje de lenguas extranjeras. Los objetivos de la LA se pueden resumir en los siguientes puntos (Hawkins, 1984; Donmall, 1985):

- Desarrollar una capacidad de reflexión sobre el lenguaje, de la estructura y la función tanto de la L1 como de otras lenguas.
- Desarrollar destrezas lingüísticas.
- Incrementar la efectividad comunicativa tanto de la L1, como de la L2 y de otras lenguas.
- Poner en relación los procesos de aprendizaje de las lenguas, tanto de la L1, como de la L2 y otras lenguas.
- Desarrollar entre los estudiantes una conciencia sobre la riqueza de la variedad lingüística, tanto del aula como de la escuela, la comunidad, la nación y el mundo. Incluye tanto diversidad de lenguas como las variedades de cada una de las lenguas.
- Fortalecer las relaciones entre los diversos grupos étnicos, desarrollando la conciencia (o reflexión) en cada grupo de sus orígenes y las características de las lenguas empleadas por cada grupo.

Una de las recomendaciones finales sobre la inclusión de un componente de conciencia sobre el lenguaje proponía la elaboración de materiales pedagógicos para que se pudiesen emplear en el aula. Se

diseñaron y pilotaron diversos materiales, pero no fueron publicados. El problema fundamental residía en la ideología que subyacía al propio diseño de los mismos, pues visibilizaban la variabilidad del lenguaje y las variedades de la lengua inglesa. James y Garret (1991) insisten en que los objetivos que se persiguen con el trabajo de reflexión metalingüística son que el alumnado adquiera mayor conciencia sobre la noción de lenguaje y las diferentes lenguas que conforman el currículo; se den cuenta del uso de diferentes formas lingüísticas para llevar a cabo distintas funciones, para analizar su propio uso y el de quienes le rodean y que sean capaces de evaluar su propia producción, tanto oral como escrita.

Así pues, los aspectos que se han de tener en cuenta en un programa de LA, tal como lo propuso Hawkins (1992), son los siguientes:

1. Los contenidos de los programas concretos en cada centro dependen de las circunstancias del mismo: tipo de alumnado, de profesorado y lenguas que estén presentes tanto en el uso del alumnado como en la enseñanza del currículum. Si bien lo general es animar a discutir las cuestiones lingüísticas.
2. Un aspecto fundamental es el trabajo colaborativo entre el profesorado de lenguas y el resto de las materias. Se especifica que los acuerdos deben ser constantes y con la existencia de una materia específica, “materia puente”, con un programa definido y concreto; si bien todo el profesorado podría participar en su elaboración y conocer las propuestas.
3. Se apoyan las estrategias de “aprender a aprender” respecto a la lengua. En estas estrategias destacan: la “formación del oído” de forma continua y progresiva, así como una enseñanza de las lenguas que permita desarrollar la plasticidad hacia lenguas diferentes de los estudiantes.

Para Hawkins y sus colaboradores los beneficios de un enfoque como este son enormes, sobre todo en las escuelas donde hay niños pertenecientes a minorías étnicas, que hablan otras lenguas ausentes del ámbito educativo y también para aquellos que hablan variedades del inglés más alejadas de la variedad estándar. Con este enfoque en el aula de lenguas, los estudiantes tienen la oportunidad de discutir, enfrentar, analizar y reflexionar con ejemplos y variedades muy diferentes, sobre todo si se anima a llevar a cabo una discusión significativa (Hawkins, 1992). En los ámbitos en los que se ha podido poner en marcha algún programa de este tipo, se ha destacado que lo más beneficioso ha sido la curiosidad que se despierta en el alumnado hacia el lenguaje y las lenguas y que acaba motivando su aprendizaje. Lo que resulta claro es que las razones contextuales por las que emerge el movimiento LA en Gran Bretaña están todavía más presentes en el momento actual, por los efectos de las migraciones y la globalización, lo que ha servido para que el movimiento se expandiera y se desarrollara en marcos diversos con objetivos bastante parecidos.

DIFUSIÓN DE LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA Y NUEVOS ENFOQUES PLURALES EN LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

Tal como expresa Gnutzmann (1997), el movimiento LA, desde la primera conferencia internacional de la *Association for Language Awareness* (ALA) en Bangor en 1992, ha tenido repercusión y aplicaciones en la enseñanza de diversas lenguas – diferentes del inglés- y se ha difundido y aplicado en diferentes países. Se trata de nociones muy similares a las del movimiento fundacional, pero que se han adaptado a distintos enfoques y hacen que la corriente tenga un carácter divergente.

Estos proyectos se conciben e implementan en contextos escolares donde es frecuente que el alumnado conozca diversas lenguas, lo que le permite aprovechar las ventajas que aporta el alumnado alófono. Se trata de responder a la configuración de las sociedades actuales, en las que conviven y convivirán personas con lenguas y culturas diferentes.

El proyecto denominado *Éveil aux langues*, que se desarrolló de manera especial en los programas Evlang (*Éveil aux langues, Despertar a las lenguas*), aplicado entre los años 1997 y 2000 y Ja-Ling (*Janua Linguarum, La puerta de las lenguas*), implementado entre los años 2000 y 2003, está vinculado explícitamente al movimiento Language Awareness.. Ambos programas fueron coordinados por el profesor Michel Candelier (2003) y en ellos ha participado profesorado de Educación Primaria, Secundaria y Universitaria, de distintos países europeos, entre ellos España (Masats, 2001). Destaca el ejemplo de Portugal, en donde se desarrolla con el nombre de *Sensibilização à diversidade lingüística* (SDL), sobre todo a partir de la participación de investigadores portugueses de la Universidad de Aveiro en el proyecto (Andrade et al., 2003; Andrade y Martins, 2005, 2007).

Fuera de Europa se han propuesto programas semejantes. En concreto, el denominado ELODiL (*Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique*), inspirado en los proyectos europeos y que se ha adaptado a los contextos educativos canadienses; concretamente las primeras actividades se llevan a cabo en Montreal y Vacouver entre los años 2003 y 2004 con alumnado de educación primaria, con el objetivo fundamental de desenvolver una capacidad crítica hacia la diversidad lingüística. A continuación se sigue con el proyecto, subvencionado por el Conseil de Recherches en Sciences Humaines (CRSH) de Canadá, entre los años 2005 y 2008; y con otro proyecto en el seno del Centre de Recherche Immigration et Métropoles de Montreal, para la educación infantil entre los años 2005 y 2007.

En líneas generales, estos proyectos, y otros que no hemos mencionado, persiguen contribuir al cambio de paradigma en la educación lingüística que alienta la política lingüística del Consejo de Europa. Se trata del desarrollo de una educación lingüística en la que se integran diversas lenguas, dependiendo de la presencia de éstas en los distintos contextos y de esta forma aprovechar, entre el profesorado y el alumnado, el desarrollo de las capacidades metalingüísticas (Candelier, 2003, Mas y Zas, 2009). Esta concepción global de la enseñanza y aprendizaje de lenguas representa uno de los medios acordes con la implantación del plurilingüismo que establece el Consejo de Europa.

Es necesario insistir en el hecho de que la implementación de estos enfoques supone abandonar la visión fragmentada y especializada de la(s) competencia(s) de las personas con respecto al aprendizaje de lenguas y tal como se especifica en el MCER (Consejo de Europa, 2001: 17) van encaminados a desarrollar una competencia plurilingüe y pluricultural que incluya todo el repertorio de lenguas y variedades de cada uno de los hablantes.

Podemos afirmar que se trata de un trabajo de construcción de la competencia plurilingüe, por el contacto entre diversas lenguas, concienciando a los jóvenes desde los primeros años de escolarización de que las lenguas cumplen determinadas funciones para los hablantes y de la importancia de reconocer el valor de las lenguas como piezas imprescindibles en la construcción de la identidad plural de los sujetos. Es necesario, pues, reflexionar sobre las situaciones de desequilibrio entre el prestigio social de las lenguas, sobre todo en el caso de hablantes de lenguas alófonas, o bien de sujetos que hablan variedades diferentes y distantes de la estándar.

CONCIENCIA LINGÜÍSTICA CRÍTICA

Desde una perspectiva crítica de la educación lingüística y relacionado con el desarrollo de la LA, surge el enfoque denominado Conciencia lingüística crítica, traducción del inglés *Critical language awareness* (CLC).

Si partimos de la idea de que la lengua es un fenómeno dinámico, más que un constructo fijo de normas establecidas y consideramos el análisis de la lengua en su discurso, es decir, analizamos la interacción verbal como prácticas sociales; y, además, tenemos en cuenta que el discurso puede considerarse desde tres perspectivas: el contexto social (situación, institución y sociedad), los procesos sociocognitivos (producción e interpretación) y el propio discurso (oral, escrito) (Clark et al., 1991) tenemos las bases para que surja la Conciencia Lingüística Crítica (CLC). Fairclough ve ciertas similitudes entre la CLC y LA porque ambas aproximaciones consideran que el uso del lenguaje en el ámbito educativo es una “resource for tackling social problems which centre around language”, (Fairclough, 1992: 12-13).

Desde la perspectiva de la conciencia lingüística crítica, el análisis de las ideologías y las representaciones de las lenguas cobra un especial interés, sobre todo si se refiere a las cuestiones de la variación dialectal de las lenguas. Otro aspecto de interés, partiendo del planteamiento de Gumperz (1982) y de la Sociolingüística interaccional, es analizar las relaciones entre lengua e identidad. De este modo, se entienden los usos lingüísticos, incluyendo la alternancia de lenguas, como un conjunto de estrategias comunicativas que emplean los hablantes para mostrar sus vínculos con grupos sociales diversos.

ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA. ALGÚN EJEMPLO.

Por falta de espacio, vamos a mencionar solamente algún ejemplo de actividades realizadas y encaminadas a desarrollar la conciencia metalingüística de los estudiantes (Prego y Zas, 2015). Durante el curso académico 2009-2010 realizamos una serie de actividades para desarrollar la conciencia metalingüística del alumnado de un instituto de educación secundaria obligatoria. El instituto está situado en el municipio de Arteixo (A Coruña. Galicia. España). Este municipio es tradicionalmente rural, en el que se emplean dos lenguas, el español (com variedades de la zona) y el gallego (com

variedades de la zona). En la década de los años 90, se produce un cambio sociolingüístico, ya que surge un nuevo espacio de multilingüismo conectado con los flujos migratorios. La población autóctona es mayoritariamente de origen marroquí, también hay una población importante de origen latino. Las actividades se realizaron en un aula de 10 estudiantes de 2º curso de un programa de diversificación curricular (alumnado entre 15 y 17 años). Se trabajaron tres bloques temáticos en 18 sesiones de 50 minutos (actividades de conciencia metalingüística, repartidas a lo largo de 18 semanas)

1. Las lenguas de clase y del entorno del alumnado y la escuela.
2. Las relaciones entre las lenguas. Las familias lingüísticas.
Aprendemos a contar y los días de la semana en diferentes lenguas.
3. Las lenguas también se escriben.

Es necesario destacar que los estudiantes era la primera vez que escribían en árabe y fue la estudiante marroquí quien dirigió la tarea. En la imagen 1 se puede observar una de las actividades realizadas. La imagen 2 se corresponde con alguna de las etiquetas que los estudiantes han asignado a las variedades lingüísticas locales que formaban parte de su entorno.



Imagen 1. Materiales de escritura árabe



Imagen 2. Variedades dialectales

Para finalizar, solo mencionaremos otro ejemplo llevado a cabo en la materia de Educación y Lenguas en Galicia, asignatura de cuarto curso del Grado de Maestro de Educación infantil. Los estudiantes diseñaron y desarrollaron diversas actividades de sensibilización hacia las diversas lenguas tanto de la Península Ibérica como otras lenguas, que debido a los procesos migratorios, tienen cierta presencia en el contexto del alumnado infantil. Así, el primer bloque, constituido por tres actividades diferentes, se centró en la diversidad fonético-fonológica de las lenguas (Lourenço y Andrade, 2013) y en el segundo bloque, que también incluye tres actividades, se desarrollaron actividades para que los estudiantes tomaran conciencia de los diversos modos de representación gráfica de las lenguas; entre ellas el etiquetado de productos alimenticios o sus propios nombres, en los alfabetos árabe y chino. En la imagen 3 podemos observar uno de los materiales con los que trabajaron.



Imagen 3. Etiquetado de productos alimenticios

REFLEXIONES FINALES

Con las consideraciones expuestas, queremos resaltar que la educación lingüística se revela, pues, como un sistema complejo en el que el respeto por la diversidad de lenguas y culturas es un valor que necesita de un tratamiento específico. En mi opinión, el reto consiste en preparar los centros educativos para asegurar la educación de la lengua familiar de los jóvenes y, además, afrontar la gestión de una educación plurilingüe.

Desde mi perspectiva, las instituciones escolares y las administraciones educativas tienen que asumir una responsabilidad especial para integrar la diversidad lingüística en las aulas (Prego y Zas, 2015. Mas y Zas, 2014). Desde esta óptica, la sensibilización hacia la diversidad lingüística y cultural surge como una estrategia didáctica que permite integrar lenguas y culturas de los diferentes actores sociales que conviven en una realidad social diversa. Por lo tanto, el trabajo en las aulas se hace fundamental; en este entorno, el diseño de actividades y tareas para fomentar y desarrollar la conciencia metalingüística y la sensibilización hacia la diversidad lingüística y cultural cobra un valor importante. Este aspecto también es clave en los programas curriculares de la formación del profesorado (Mas y Zas, 2011, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, A. I. et al. (2003). Análise e construção da competência plurilingüe, alguns recursos didáticos. En Neto, A. et al. (dir.). *Didáctica e metodologías de educação, percursos e desafios*. Évora: Universidade de Évora, p. 489-506.
- Andrade, A. I. & Martins, F. (2005). Formar para o desenvolvimento da competência plurilingue: um estudo sobre as representações de futuros professores do 10 ciclo de EB. En G. Portugal y L. Álvares Pereira (coord.). *Actas do 10 Simpósio Nacional de Educação Básica-Pré-Escolar e 10 Ciclo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. & Martins, F. (coord.) (2007). *Abordar as Línguas, Integrar a Diversidade nos Primeiros Anos de Escolaridade*. En Cadernos do LALE, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Jena, Fischer. Traducción española: Teoría del lenguaje. Madrid: Revista de Occidente, 1950.
- Candelier, M. (dir.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Clark, R. et al. (1991). Critical language awareness. Part II: Towards critical alternatives. *Language and Education*, 5.1, p. 41-54.
- Consejo de Europa (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Edición española: *Marco europeo común de referencia para las lenguas: enseñar, aprender, evaluar*. Madrid: MEC, 2002
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Donmall, B. G. (ed.) (1985). *Language Awareness*. London: CILT.
- Doughty, P. et al. (1971). *Language in use*. London: Edward Arnold.
- Fairclough, N. (ed.) (1992). *Critical language awareness*. London: Longman.
- Freire, Paulo (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
- Gnutzmann, C. (1997). Language Awareness: Progress in Language Learning and Language Education or Reformulation of Old Ideas. *Language Awareness*. v.6, no 2 y 3, p. 65-74.
- Goumoëns, C et al. (1999). Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école: vers une prise en compte des langues minoritaires. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, no 69 (2), p. 7-30.
- Gumperz, J. J., ed. (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Hawkins, E. (1981). *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hawkins, E. (1992). Awareness of language/knowledge about language in the curriculum of England and Wales. An historical note on twenty years of curricular debate. *Language Awareness* 1 (1), p. 5–17.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Éditions de Minuit.
- James, C. (1999). Language Awareness: Implications for the Language Curriculum. *Language. Culture and Curriculum*. Vol. 12, no 1, p. 94-115.
- James, C. & Garret, P. (eds.) (1991). *Language Awareness in the classroom*. London: Longman.
- Lourenço, M. & Andrade, A. I. (2013). Promoting phonological awareness in pre-primary education: possibilities of the ‘awakening to languages’ approach. *Language Awareness*.
- Mas Álvarez, I. & Zas Varela, L. (2009). Tomando conciencia da diversidade lingüística. En Díaz, T.; Mas, I. y Zas, L. (coords.). *Diversidade lingüística e cultural no ensino de linguas*. Santa Comba: TresCtres, p. 84-118.
- Mas Álvarez, I. & Zas Varela, L. (2011). Diversidad lingüística y educación. *@tic.Revista d’innovació Educativa*, 7, 62-70. Disponible en línea: <<https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/1011>>
- Mas Álvarez, I. & Zas Varela, L. (2014). Sensibilização para a diversidade lingüística e cultural na formação inicial dos professores do Ensino Secundário na Galiza. En Andrade A. I. *et al.* (colls.), *A diversidade lingüística nos discursos e nas práticas de educação e formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora, 305-322.
- Masats, D. (2001). Language awareness: An international project. En Lasagabaster, A.D. & Sierra, J. M. (eds.). *Language Awareness in the Foreign Language Classroom*. Zarautz Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Prego Vázquez, G. & Zas Varela, L. (2015). Identidades en los márgenes de la superdiversidad: prácticas comunicativas y escalas sociolingüísticas en los nuevos espacios educativos multilingües en Galicia. *Discurso y Sociedad*, 9 (1,2), 165-196. Disponible en línea: <<http://www.dissoc.org/ediciones/vo9no1-2/index.html>>

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
2015

Painéis

As Tecnologias de Apoio: uma ponte entre Cabo Verde e Leiria

Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

RESUMO

Objetivo deste texto é relatar o modo como tem sido desenvolvido o protocolo de cooperação entre o CRID – Centro de Recursos para a Inclusão Digital do Instituto Politécnico de Leiria e a Associação Acarinhar de Cabo Verde.

Palavras-chave: tecnologias de apoio, inclusão, comunicação

ABSTRACT

Purpose of this paper is to report how it has been developed the protocol of cooperation between the CRID - Resource Center for Digital Inclusion of the Polytechnic Institute of Leiria and Acarinhar the Association of Cape Verde.

Keywords: *assistive technology, inclusion, communication*

Este texto relata o modo como tem sido implementado o protocolo de cooperação entre o CRID e a Acarinhar – Associação das Famílias e Amigos de Crianças com Paralisia Cerebral de Cabo Verde. O referido protocolo foi formalizado no dia 19 de Julho de 2014, na Cidade da Praia em Cabo Verde.

O Centro de Recursos para a Inclusão Digital do IPLeia destina-se a todos os cidadãos com necessidades especiais e seus familiares, esta localizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e está apetrechado com um vasto conjunto de equipamentos que permite às pessoas com necessidades especiais aceder às Tecnologias de Informação e Comunicação -TIC e, concomitantemente, beneficiar de um apoio técnico qualificado ao nível de aconselhamento e avaliação.

Em termos gerais, este é um projeto que visa promover a habilitação e certificação de cidadãos com Necessidades Especiais na sociedade da informação, contribuindo para sua formação.

A associação Acarinhar esta sediada na cidade da Praia em Cabo Verde e tem como missão a promoção do bem-estar e qualidade de vida das crianças e jovens com paralisia cerebral e das suas famílias, proporcionando-lhes um desenvolvimento integral e harmonioso.

Vivemos atualmente numa Sociedade em constante mutação e evolução, onde a importância das TIC é cada vez mais evidente.

A crescente consciencialização da importância do conhecimento e da informação como suportes das sociedades modernas, no contexto de uma economia globalizada e da consequente intensificação da competitividade entre os povos, conduziu à ideia de que a capacidade de sobrevivência de uma comunidade será tanto mais elevada quanto maior for a sua capacidade de dotar os seus membros, dos mecanismos necessários para fazer face aos desafios impostos pelo avanço imparável das TIC.

Sensível a este problema, a associação Acarinhar, assumiu como uma das suas grandes prioridades o aumento das competências nesta área das crianças e jovens com paralisia cerebral e das suas famílias, apelando ao desenvolvimento de estratégias de combate à infoexclusão e, de uma forma geral, a todas as formas de exclusão, ciente de que a construção de uma Sociedade da Informação para todos, terá obrigatoriamente que envolver todos os cidadãos, incluindo aqueles que, ao longo dos tempos, têm sido objeto de persistente marginalização, como é o caso das pessoas com deficiência

Um indicador de significativa relevância, sobre o modo como a sociedade trata os seus membros mais vulneráveis, é a forma como decide dar a esses indivíduos um acesso completo a uma vida de qualidade na sua comunidade, através de um sistema educativo de qualidade e com experiências educacionais adequadas. Este aspeto é ainda mais relevante perante os indivíduos que apresentam

maiores desafios, como é o caso das pessoas com deficiência. A forma como estas pessoas têm sido educadas, apresenta variações ao longo dos tempos, refletindo a forma como têm sido encaradas pela sociedade. Neste contexto o uso da tecnologia apresenta-se como mais um recurso na educação de crianças com necessidades educativas especiais. Tendo em conta que a inclusão é um processo que se desenrola ao longo da vida de um indivíduo, que tem como objetivo a melhoria da sua qualidade de vida, o uso da tecnologia deve proporcionar a melhoria das condições de participação e envolvimento apresentando-se como recursos e serviços que visam facilitar o desenvolvimento de atividades da vida diária das pessoas com deficiência.

Nesse sentido a parceria entre o CRID e a Acarilhar permite desenvolver um conjunto de atividades tais como: a avaliar e dar respostas adequadas as pessoas com necessidades especiais, consultoria, orientação e apoio na aquisição e utilização de equipamentos informáticos no âmbito da comunicação aumentativa/alternativa, a prestação de serviços à comunidade, nomeadamente, traduções, formação, auditorias e trabalhos de investigação e desenvolvimento. O protocolo prevê ainda a realização de colóquios, seminários e outras ações da mesma natureza, estágios curriculares, científicos e técnicos, e o intercâmbio de informação técnica e científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, E & Silva, Bento. (2003). Tecnologia e Educação. Porto: Porto Editora.
- Correia, S. & Andrade, M. (2001). Tecnologias da Informação e da Comunicação. Coimbra: Cnotinfor.
- Tetzchner, S.V. & Martinsen, H. (2000). Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa. Porto: Porto Editora.

CommonS – Common Spaces for collaborative learning

Isabel Pereira, Rita Cadima, Hugo Menino

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

O projeto CommonS (Common Spaces for collaborative learning), cofinanciado pelo programa Erasmus+ da União Europeia, na tipologia Parcerias Estratégicas, visa o desenvolvimento de espaços comuns de aprendizagem colaborativa e a construção de comunidades de prática (CoP) *online*, vocacionadas para melhorar as competências de empregabilidade e as oportunidades de emprego dos participantes. Os participantes serão professores universitários, estudantes de licenciatura e de pós-graduação, formadores, profissionais com diferentes experiências e desempregados à procura de emprego.

O projeto teve início em setembro de 2014 e decorre até 2017.

Os parceiros do projeto são:

- × Universidade de Roma Sapienza (Itália) – www.uniroma1.it
- × Instituto Politécnico de Leiria (Portugal) – www.ipleiria.pt
- × Brightside Trust (Reino Unido) – www.thebrightsidetrust.org
- × Link srl (Itália) – www.linkroma.it
- × AlfaBeta srl (Itália) – www.alfabetastudio.it
- × Médias – Technologies – Conseil / MTC sprl (França) – www.eu4u.eu

O *site* do projeto pode ser visitado em <http://www.commonspaces.eu/?lang=pt-pt>



O projeto CommonS pretende construir e gerir uma comunidade de prática *online* (CoP), usando ferramentas e metodologias colaborativas que melhorem as competências de empregabilidade dos seus membros, reduzindo assim a diferença entre o mundo acadêmico e do mercado de trabalho.

A principal questão que os parceiros do projeto tinham em mente quando o desenvolveram foi a necessidade de enfrentar e superar dois grandes obstáculos:

1. a falta de interação significativa entre as instituições de ensino superior e no mercado de trabalho;
2. as dificuldades que os estudantes do ensino superior experimentam no que diz respeito ao uso de novos recursos e ferramentas de aprendizagem.

Neste momento já se aplicou um questionário *online* em Portugal, Itália e Reino Unido, para recolher dados, opiniões, experiências e sugestões de estudantes, graduados, pós-graduados, jovens e profissionais seniores sobre a aprendizagem *online* e o seu interesse em aprender competências de empregabilidade num ambiente *online* específico. Os dados recolhidos apontam, entre outros aspetos, para a importância de aprender línguas estrangeiras, tecnologias e empreendedorismo.

O CommonS pretende estabelecer a cooperação transnacional entre diferentes tipos de organizações educativas, profissionais, e agências de emprego, de forma a apoiar e melhorar a internacionalização das práticas de aprendizagem, de orientação e e-emprego.

O objetivo final é a obtenção de melhores oportunidades de trabalho para os jovens cidadãos europeus quando eles saem da universidade e, em geral, durante as suas carreiras profissionais.

Em geral, espera-se que, para além das competências de empregabilidade que irão adquirir, os participantes possam gerir as suas próprias necessidades de aprendizagem adequando-as às exigências do mercado de trabalho. Espera-se que, ao vincular os seus percursos de aprendizagem às exigências do mercado de trabalho, os participantes melhorem significativamente as suas oportunidades de emprego.

Alguns dos principais resultados do projeto são a conceptualização de um modelo pedagógico para a Comunidade de Prática (CoP), a construção de uma biblioteca de recursos educacionais abertos, a monitorização das interações na rede, testar uma plataforma *online*, construir manuais de suporte ao mentorado (mentor / mente).

Pretende-se disponibilizar e criar mais oportunidades de intercâmbio de recursos educacionais abertos para as universidades europeias e agências de aprendizagem ao longo da vida; promover uma maior integração de habilidade de empregabilidade nos currículos das universidades europeias; a adoção de práticas de e-mentorado e e-tutoria destinadas a melhorar a qualidade da aprendizagem, em especial para alunos desfavorecidos; promover maior empregabilidade a nível europeu para pós-graduados e participantes em atividades de aprendizagem ao longo da vida.

Ler (e escrever) para aprender: A pedagogia genológica

Luís Filipe Barbeiro, ESECS-IPL, NIDE

RESUMO

Este texto apresenta as linhas fundamentais da pedagogia baseada em género (textual) ou pedagogia genológica, de acordo com as estratégias do programa Ler para Aprender, adotadas no projeto TeL4ELE.

Palavras-chave: Pedagogia genológica, Ler para Aprender, género textual

ABSTRACT

This paper presents the main lines of genre-based pedagogy or genre pedagogy, according to the strategies outlined by the program Reading to Learn, adopted in the TeL4ELE project.

Key words: Genre pedagogy, Reading to Learn, genre.

GÉNESE E FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA

A presença que a dimensão funcional também vê consagrada na linguística sistémico-funcional (Halliday & Matthiessen, 2004) abriu o caminho para que o contexto educativo encontrasse nesta perspetiva linguística um campo de colocação de desafios pedagógicos. Esses desafios tornaram-se salientes a partir do início da década de oitenta, na denominada Escola de Sydney, com o desenvolvimento de alguns projetos que perspetivavam a ação da escola para alcançar o desenvolvimento da literacia, com sucesso para todos os alunos, e o papel da língua no desenvolvimento da aprendizagem. O projeto inicial *Writing* (1980-1985) procedeu ao levantamento e caracterização dos géneros textuais que os alunos eram chamados a produzir na escola, nas diferentes áreas curriculares. Juntamente com a caracterização dos géneros escolares, a observação dos processos de ensino mostrou a predominância de uma prática não explícita em relação às características desses géneros. Ao projeto *Writing*, seguiram-se os projetos *Language and Social Power* (1985-1990) e *Write it Right* (1990-1995). Um eixo comum a estes projetos é a delimitação das características dos géneros textuais mobilizados, o ensino explícito dessas características com base em textos modelares e a procura da capacitação de todos os alunos para a compreensão e escrita desses géneros.

Para alcançar os resultados de aprendizagem pretendidos, os proponentes da pedagogia genológica formulam a proposta de um ciclo de ensino aprendizagem para o trabalho com os textos na vertente da compreensão (leitura) e produção (escrita) que se desenrola em três estádios: a desconstrução textual (em que as características estruturais e linguísticas do texto modelo são analisadas), a construção conjunta (elaboração pelo grupo de alunos, apoiados pelo professor, de um texto que reaplica características do modelo) e construção independente (o estádio em que o aluno deverá aplicar o que aprendeu, de forma autónoma) (Rothery, 1994; Rose & Martin, 2012; Gouveia, 2014).

O PROGRAMA LER PARA APRENDER / READING TO LEARN

Partindo do ciclo de aprendizagem resultante dos projetos anteriores, que funciona como um ciclo global, exterior, D. Rose dá-lhe profundidade, acrescentando novos níveis, mais específicos: um nível intermédio, focado nas unidades textuais intermédias entre o período e o texto — organização de sequências de frases e dos parágrafos e — dando relevo a padrões linguísticos que para além das grandes unidades estruturais concorrem para a construção do significado textual; e um nível interna, focado na estrutura das unidades de base: a organização da frase/oração e da palavra (Rose, 2012).

Os novos níveis vêm dar presença a um trabalho focado nos diferentes níveis linguístico-textuais, segundo uma abordagem integrada, em que as unidades de nível inferior não ficam implícitas, mas são tratadas de uma maneira estabelece relações, constrói significado por relação com os níveis correspondentes às unidades superiores, nas quais se encontra o texto e a relação funcional com o contexto.

O programa *Ler para Aprender* retoma e enfatiza os princípios já presentes nos projetos anteriores: o ensino explícito e o papel do professor, mobilizado para essa explicitação e para apoiar os alunos, de modo que todos alcancem sucesso na aprendizagem.

Com base no programa *Ler para Aprender*, foi desenvolvido o projeto TEL4ELE (*Teacher Learning for European Literacy Education*) — projeto que se apresenta neste painel.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gouveia, C. A. M. (2014). A Compreensão Leitora como Base Instrumental do Ensino da Produção Escrita. In W. R. Silva, J. S. dos Santos & M. A. Melo (Eds.). *Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico (pp. 203-231)*. São Paulo: Pontes.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Rose, D. (2012). *Reading to Learn: Accelerating Learning and Closing the Gap. Teacher Training Books and DVDs*. Sydney: Reading to Learn.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Rothery, J. (1994). *Exploring Literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning)*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.

Projeto «Laboratório de Criação Artística»

Maria de São Pedro Lopes, ESECS/IPL

Lúcia Magueta, ESECS /IPL

RESUMO

O «Laboratório de Criação Artística» foi um projeto dirigido a estudantes do ensino superior que possibilitou o aprofundamento de conhecimentos sobre as artes e o envolvimento em práticas de criação artística.

Palavras-chave: artes; criação artística; estudantes do ensino superior

ABSTRACT

The “Artistic Creation Laboratory” was a project aimed at higher education students, in order to allow them to deepen their artistic knowledge and to get involved in artistic creation practices.

Keywords: arts; artistic creation; higher education students

O PROJETO «LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA»

O Laboratório de Criação Artística (LCA) foi um projeto dirigido a estudantes do ensino superior da zona geográfica de Leiria, que tinha como objetivo principal *desenvolver a literacia artística entre estudantes do ensino superior*. Numa iniciativa dos docentes das áreas artísticas da Licenciatura em Animação Cultural, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria), este projeto decorreu ao longo do ano letivo 2012/2013 e foi implementado em parceria com a Escola de Dança Clara Leão e subsidiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

QUEM PARTICIPOU NO PROJETO LCA?

A maioria dos estudantes no projeto eram de licenciaturas variadas da ESECS: Animação Cultural, Comunicação Social e Educação Multimédia, Educação Básica, Serviço Social, Educação Social e do Programa 60+. O resto dos participantes eram alunos de outras escolas do IPlleiria: de licenciaturas em Enfermagem e em Engenharia, de Mestrados em Engenharia, em Educação e Desenvolvimento Comunitário, em Administração Escolar, entre outros. Por esta razão, as idades dos estudantes envolvidos eram muito diversas, indo dos 18 aos 70 anos. No total, ao longo do ano letivo, houve cerca de 60 estudantes que frequentaram o Laboratório de Criação Artística e a quem foram dados certificados de frequência no projeto.

COMO SE IMPLEMENTOU O PROJETO LCA?

O Projeto LCA foi implementado em dois momentos distintos: a primeira fase, que incidiu sobre a realização de Oficinas relativas a diferentes linguagens artísticas, e a segunda fase que incidiu sobre o desenvolvimento de um projeto de criação artística integrador das mesmas linguagens, no qual as diferentes experiências se cruzaram e articularam. Assim sendo, na **primeira fase**, o objetivo principal prendia-se com a familiarização dos estudantes com uma linguagem artística à sua escolha, tendo podido participar, desta forma, nas oficinas de Música, Artes Plásticas, Dança/ Teatro ou Fotografia. A dinamização destas oficinas de criação artística, com a duração de 3 horas semanais, esteve a cargo de docentes da ESECS, especializados em cada uma das áreas. Numa **segunda fase**, após a formação vivenciada pelos estudantes nas oficinas, estes foram envolvidos na construção de um projeto integrado de criação artística onde aplicaram as experiências e técnicas anteriormente desenvolvidas. Estes projetos multidisciplinares foram acompanhados pelos docentes que trabalharam de forma colaborativa no apoio à construção e criação das obras dos estudantes. Procurou-se que as ideias para as experiências artísticas partissem dos estudantes envolvidos, considerando problemáticas advindas do seu interesse e quotidiano.

Estas obras/performances foram depois objeto de partilha e divulgação entre a comunidade académica, através de apresentações representativas das aprendizagens e vivências proporcionadas pela criação artística.

COMO AVALIÁMOS O PROJETO?

Foram desenhados 4 questionários de respostas abertas que foram distribuídos pelos estudantes e público em diferentes momentos: na sessão de apresentação do projeto, no final do 1º semestre, no final do 2º semestre e no final da apresentação pública do Projeto *Laboratório de Criação Artística: Cadeiras que falam*.

O QUE CONCLUÍMOS?

A análise desses questionários está ainda a ser finalizada. Contudo, uma primeira leitura, ainda imprecisa, das opiniões dos participantes neste projeto leva-nos a pensar que, se um dos objetivos na educação artística em geral é proporcionar a todas as pessoas, sem exceção, a oportunidade de poder aprender uma ou mais linguagens artísticas e, assim, poder recriar, inovar e refletir sobre a sua existência e o seu quotidiano, esta experiência de criação artística indicia que foi um forte contributo para um melhor relacionamento entre os estudantes e docentes, e para a prática da reflexão e de criação em conjunto. Desta forma, pensamos que o Projeto *Laboratório de Criação Artística* alcançou vários dos seus objetivos e para todos os estudantes que fizeram parte desta experiência... pensamos que a **arte** se tornou um pouco mais próxima das suas vidas...

Educação para o Desenvolvimento Sustentável – Uma meta... dois projetos em contraste

Mário Acácio Oliveira, ESECS/IPL/NIDE

RESUMO

Apresentar-se-ão dois projetos subordinados ao tema Educação para o Desenvolvimento Sustentável, implementados em contextos geográficos, ambientais, económicos, sociais e culturais absolutamente distintos – o arquipélago de São Tomé e Príncipe e 33 países da Europa – analisando-os comparativamente quanto à sua génese, meios e equipas envolvidos, destinatários, produtos alcançados e dificuldades sentidas na sua implementação.

Palavras-chave: Educação para o Desenvolvimento Sustentável; Sustentabilidade; Projeto.

ABSTRACT

Will be presented two projects on Education for Sustainable Development theme, implemented in different geographical, environmental, economic, social and cultural contexts different - Sao Tomé and Príncipe and 33 countries in Europe. They will be compared for their genesis, means and teams involved, recipients, products achieved and difficulties encountered in their implementation. Keywords: Education for Sustainable Development; Sustainability; Project.

Ser convidado a refletir sobre projetos de âmbito internacional em que esteja, ou tenha estado envolvido, na qualidade de participante e/ou coordenador, é um desafio simultaneamente agradável, estimulante e enriquecedor, tanto pelos sucessos que se deseja alcançar, ou já foram alcançados, como pelas contrariedades e insucessos que também lhes possam ter estado associadas.

Tendo por base esta perspetiva apresentar-se-ão seguidamente, de forma muito sucinta, as linhas gerais de dois projetos internacionais subordinados a temas de educação, ambiente e desenvolvimento sustentável, completamente distintos quanto à génese, meios envolvidos, equipas, destinatários, produtos alcançados (ou a alcançar) e dificuldades observadas na sua execução.

PROJETO UNIVERSITY EDUCATORS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT (UE4SD) ¹

As sociedades do século 21 estão confrontadas com múltiplos e preocupantes desafios, de entre os quais se destacam os associados ao ritmo a que se têm vindo a agravar os impactos da sua ação sobre o ambiente, em resultado de práticas insustentáveis, com o consequente agravamento das desigualdades sociais, económicas e ambientais, bem como da qualidade de vida das populações.

Face a tal cenário, o Desenvolvimento Sustentável é um desígnio das sociedades atuais, sendo os sistemas educativos chamados a dotar os alunos com conhecimentos, atitudes e competências que lhes permitam inverter estas práticas e a reorganizar os sistemas sociais em que se inserem.

Contribuindo o ensino superior para a formação de milhões de cidadãos - que ocuparão progressivamente lugares de decisão nas respetivas sociedades - bem como para a liderança de processos de investigação e desenvolvimento, entendeu-se ser relevante criar o projeto “University Educators for Sustainable Development” (adiante UE4SD) para apoiar o ensino e aprendizagem para a sustentabilidade neste grau de ensino, a nível dos curricula, bem como dos respetivos docentes, contribuindo dessa forma para um futuro mais sustentável.

O projeto UE4SD é um projeto alicerçado numa rede de 52 instituições de ensino superior, pertencen-

1 - University Educators for Sustainable Development. Acedido a 2 de Abril de 2015, em <http://www.ue4sd.eu/>

tes a 33 países europeus, coordenados pela Universidade de Gloucestershire. Esta rede de parceiros encontra-se subdividida em 4 regiões – norte, sul, este e oeste – cada uma delas possuindo um coordenador regional. O Instituto Politécnico de Leiria, conjuntamente com as outras 3 instituições de ensino superior portuguesas parceiras, está integrado na região sul, sendo a coordenação, a nível institucional, da responsabilidade conjunta da Professora Doutora Judite Vieira e Mestre Mário Oliveira.

O projeto UE4SD teve início em outubro de 2013, e decorrerá até outubro de 2016, sendo financiado pela Comissão Europeia, no âmbito do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida – Redes Académicas Erasmus. Em 2014, este projeto foi galardoado com o terceiro lugar do “Austrian Sustainability Award”.

A comunicação entre os diferentes parceiros processa-se essencialmente por correio digital, ocorrendo encontros anuais presenciais, para partilha de experiências e determinação de linhas de orientação a prosseguir.

De entre as várias iniciativas já levadas a cabo no projeto destaca-se a realização do mapeamento do estado da arte da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) no ensino superior - abrangendo mais de 3000 instituições do ensino superior e 24 milhões de estudantes - o qual consta do relatório global (<http://www.ue4sd.eu/resources-and-publications/2014-12-16-14-08-40>) elaborado a partir dos relatórios regionais onde constavam os levantamentos parciais levados a cabo por cada país, com maiores ou menores dificuldades na obtenção dos respetivos dados. Os resultados globais colocam em evidência, entre outras importantes conclusões, a crescente relevância atribuída à Educação para o Desenvolvimento Sustentável (adiante EDS) na europa, mas também salienta as diferenças de abordagem e compreensão da mesma por diferentes países; enfatiza o facto de poucos países proporcionarem aos educadores universitários programas de formação em EDS e expressa a influência cultural e institucional no desenvolvimento de competências neste domínio. Foram ainda identificados alguns casos de boas práticas para o desenvolvimento profissional em EDS.

Na sequência dos resultados obtidos no relatório, elaborar-se-ão e publicar-se-ão exemplos de boas práticas de desenvolvimento profissional em EDS. Paralelamente, criar-se-á uma plataforma on-line, na qual se reunirão e disponibilizarão aos docentes do ensino superior os recursos identificados nos mapeamentos efetuados a nível nacional com vista ao seu desenvolvimento e formação em matéria de EDS.

PROJETO “PATRIMÓNIO NATURAL DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE – CONHECER PARA PRESERVAR”

Entre 2011 e 2012, no âmbito de um protocolo estabelecido entre a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (adiante ESECS-IPL) e o Instituto Marquês de Valle Flôr (adiante IMVF), tive a possibilidade de me deslocar com alguma frequência à República Democrática de São Tomé e Príncipe - arquipélago com aproximadamente 150 mil habitantes e cerca de 18000 alunos a frequentar o ensino secundário no ano letivo 2013/2014 e cerca de 1000 professores² - para lecionar no Instituto Superior Politécnico de São Tomé e Príncipe um conjunto de unidades curriculares da área da geologia.

Essas deslocações, para além de conhecer a comunidade académica, permitiram-me também conhecer um grande número de cidadãos são-tomenses, das mais distintas idades, estratos sociais e culturais, com os quais fui estabelecendo uma profunda relação de amizade, facto que me levou ao gradual conhecimento geográfico da ilha e dos seus patrimónios, com destaque para o património natural.

Naturalmente, em virtude das funções que ali desempenhava e dos contactos pessoais e institucionais estabelecidos, tomei contacto com a realidade do parque escolar e algumas das carências de que padecia, com destaque para a falta de documentação de apoio à leção da disciplina de Educação Ambiental, bem como ao profundo desconhecimento e não valorização do património geológico da ilha. De igual forma tornou-se perceptível como pequenas distâncias no terreno se traduzem em grandes dispêndios de tempo e condicionadoras de própria presença física dos participantes em atividades do projeto. Inversamente, a importância da relação pessoal permite, em algumas situações, vencer constrangimentos que de outra forma se revelariam catastróficos para a boa execução do projeto.

² Escola + fase II faz balanço positivo do primeiro ano de projeto. Acedido a 3 de Abril de 2015, em <http://www.imvf.org/index.php?noticia=1601&tag=Escola+-+fase-II-faz-balanco-positivo-do-primeiro-ano-de-projeto>

Face à realidade constatada, e às relações pessoais e profissionais estabelecidas com a comunidade são-tomense, tornou-se imperativo conceber um projeto que permitisse contribuir para a formação de professores do ensino secundário na área da educação ambiental e da valorização do seu património natural e geológico em particular; gerar condições para a recolha de manuais de temáticas ambientais e de educação ambiental para fornecer às escolas locais, contribuindo para o enriquecimento das suas bibliotecas; recolher e construir coleções de amostras de rochas sedimentares e metamórficas para equipar os laboratórios das escolas secundárias da ilha; editar uma obra de apoio às iniciativas de educação ambiental e, simultaneamente, de sensibilização para a necessidade de recuperação, valorização e conservação do património natural de São Tomé e Príncipe.

Nesse sentido, reunidos os apoios dos alunos da unidade curricular Educação Ambiental, da Licenciatura em Educação Social, da ESECS-IPL, de um conjunto de entidades parceiras – com destaque para a Agência Portuguesa do Ambiente, Oikos – Associação de Defesa do Ambiente e do Património da Região de Leiria, da Associação de Biólogos São-Tomenses, California Academy of Sciences, Escola de Mar e Associação Para as Ciências do Mar - e obtida a adesão institucional do Projeto Escola +, do Instituto Marquês de Valle Flôr e da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, bem como a contribuição, a título individual, de um conjunto de personalidades portuguesas e são-tomenses, foi possível alcançar os objetivos propostos.

Dessa forma, com o apoio do IMVF, editaram-se 500 brochuras subordinadas ao tema “Património Natural de São Tomé e Príncipe – Conhecer para Preservar”³, para distribuição gratuita a alunos e professores de São Tomé e Príncipe. Realizou-se, também com apoio do IMVF, a ação de formação “Educação ambiental nas escolas: abordagens práticas em contexto lectivo e não lectivo”, destinada a trinta professores do ensino secundário de São Tomé; forneceram-se cinco conjuntos de amostras e rochas sedimentares e metamórficas para equipar os laboratórios de outras tantas escolas secundárias e doaram-se dezenas de livros, brochuras, opúsculos e cartazes de sensibilização subordinados a temas ambientais.

Na concretização deste projeto entende-se importante realçar a pronta disponibilidade revelada por todas as entidades e individualidades, são-tomenses ou de outras nacionalidades, no sentido de contribuírem para se poder levar a cabo as iniciativas previstas. No extremo oposto, saliente-se entre as dificuldades encontradas com os custos de produção de quaisquer materiais na ilha - o que é desejável se analisado em termos de contributo para o desenvolvimento da economia local e os obstáculos sentidos na distribuição e divulgação, junto dos destinatários, dos documentos e equipamentos fornecidos.

Pretende-se que a sucinta apresentação destes dois projetos – um, realizado na europa, e outro, num pequeno país/arquipélago africano – convide à reflexão quanto às enormes diferenças existentes entre ambos, quando comparados no tocante aos contextos educativos, ambientais, económicos e sociais que os motivaram, bem como relativamente ao número de destinatários, à importância determinante que as relações pessoais possuem na respetiva conceção e implementação, na dimensão relativa das verbas necessárias à sua implementação e, naturalmente, às dificuldades que se depararam/depararam à sua implementação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Escola + fase II faz balanço positivo do primeiro ano de projeto. Acedido a 3 de Abril de 2015, em <http://www.imvf.org/index.php?noticia=1601&tag=Escola-+-fase-II-faz-balanco-positivo-do-primeiro-ano-de-projeto>

University Educators for Sustainable Development. Acedido a 2 de Abril de 2015, em <http://www.ue4sd.eu/>

Oliveira, M. & Santos, O. (2013). Património Natural de São Tomé e Príncipe – Conhecer para Preservar. Ed. Instituto Marquês de Valle Flôr (brochura).

3 - Oliveira, M. & Santos, O. (2013). Património Natural de São Tomé e Príncipe – Conhecer para Preservar. Ed. Instituto Marquês de Valle Flôr (brochura)

Educação de adultos e educação ao longo da vida: os projetos IEOL e People

Antónia Barreto, Instituto Politécnico de Leiria

Filipe Santos, Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

Este relato apresenta os Projetos europeus IEOL e PEOPLE que decorreram em 2009-2011 e 2012-2014 respetivamente e que envolveram várias instituições europeias com intervenção nas áreas da formação de adultos e formação ao longo da vida numa Parceria de Aprendizagem Grundtvig. O projeto IEOL teve como objetivo explorar as potencialidades dos media sociais na educação de adultos. O Projeto PEOPLE, continuação do projeto IEOL, teve como objetivo a introdução do conceito dos Ambientes de Aprendizagem Pessoais nas práticas pedagógicas no ensino destes adultos e numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Neste âmbito, o Instituto Politécnico de Leiria utilizou os media sociais, enquanto ferramenta pedagógica em ambos os projetos, na sua turma de alunos sénior do Programa IPL 60+ promovendo o seu valor potencial na sua educação contínua. Palavras-chave: Educação ao Longo da Vida, Media Sociais.

ABSTRACT

This article presents Projects IEOL and PEOPLE that were implemented from 2009-2011 and 2012-2014 respectively and involved several European institutions that intervened in adult education and lifelong learning in a Grundtvig Learning Partnership. The IEOL project aimed to explore the potential of social media in adult education. Project PEOPLE, a continuation of the Project IEOL, aimed to introduce Personal Learning Environments in the pedagogical practices and in a lifelong learning perspective. This way, the Polytechnic Institute of Leiria introduced social media in both projects, as a pedagogical tool, to the senior class of the IPL 60+ Program and studied how they had pedagogical value in the student's education.

Keywords: Lifelong Education, Social Media.

O Projeto IEOL - *Integration and Education Online* - decorreu entre 2009 e 2011 e envolveu 5 instituições europeias¹ com intervenção nas áreas da formação de adultos e formação ao longo da vida numa Parcerias de Aprendizagem Grundtvig. A parceria tinha como objetivo explorar as potencialidades dos media sociais na educação de adultos. Assim, cada parceiro concebeu e implementou cursos de formação para professores em ferramentas da Web 2.0 (tanto na ótica tecnológica como pedagógica) e, posteriormente, avaliou o uso que estes professores deram a estas ferramentas com os seus alunos. Durante os dois anos do projeto, os parceiros tiveram reuniões transnacionais que serviram para preparar os cursos, definir uma estratégia e, sobretudo, partilhar as boas práticas encontradas. Essas boas práticas foram registadas num site do projeto - <http://ieol.wikispaces.com/>.

O Instituto Politécnico de Leiria entrou na parceria procurando aplicar a metodologia com os alunos sénior do Projeto IPL 60+, procurando saber em que medida este tipo de alunos poderia usar os blogues, enquanto media sociais, para auxiliar a aprendizagem nas disciplinas em que estavam inscritos. Este projeto permitiu aos alunos ganhar uma perspetiva mais rica das ferramentas informáticas como veículo de comunicação e socialização embora nem todos os usassem para auxiliar as aprendizagens feitas nas outras disciplinas curriculares como era desejado no início do projeto. Este projeto deu origem a duas publicações, onde se explica em maior detalhe o projeto e os seus resultados (Barreto & Santos, 2014; Barreto & Santos, 2011).

1 Finlândia: Valkeakoski-opisto (coordenador); Portugal: Instituto politécnico de Leiria; Polónia: Fundacja Instytut Rozwoju Zasobów Ludzkich; Itália: Eur.adl.po.net; Espanha: Centro de Educación Permanente Miguel Hernández.

O Projeto PEOPLE – *Pedagogical Evolution With Online Personal Environments* - decorreu entre 2012 e 2014 e envolveu 7 instituições europeias² com o objetivo de aplicar os media sociais em Ambientes de Aprendizagem Pessoal (PLE – Personal Learning Environments). Estes ambientes são especialmente adequados a cenários de aprendizagem onde o aluno gere a maior parte do seu processo de aprendizagem, desde a definição de objetivos de aprendizagem, às metas, meios e conteúdos, num espírito de aprendizagem autónoma e colaborativa centrada nos pares. A parceria registou as boas práticas num site criado para o efeito (<http://people.ipleiria.pt>).

O projeto solicitado aos alunos sénior do IPL foi a criação de roteiros turísticos personalizados na zona de leiria (roteiros gastronómicos, de natureza, etnográficos, religiosos, etc.) uma vez que estes alunos costumam receber alunos de outras universidades seniores estrangeiras e gostam de ser anfitriões destes alunos na cidade. Esta disciplina foi dinamizada durante 1 semestre.

Os resultados obtidos mostraram que os alunos usaram os seus PLE de forma produtiva, mas essencialmente para armazenar e trabalhar conteúdos (quer conteúdos próprios quer conteúdos obtidos por pesquisas na Internet), não existindo muitas evidências de redes colaborativas e comunicação entre pares. Os resultados sugerem que a disciplina enfatizou mais os aspetos e potencialidades tecnológicas dos PLE mas, em menor grau, os aspetos e potencialidades pedagógicas.

Este projeto deu origem a uma publicação, onde se explica em maior detalhe o projeto e os seus resultados (Barreto & Santos, 2014).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreto, A., Santos, F. (2014). Seniores e co-construção de conhecimento: os projetos europeus IEOL e PEOPLE. In A. Fontes, J.G. Sousa & M.S.P. Lopes (Orgs.) *Da participação na Cultura à cultura da Participação* (pp. 104-113). Cidade?: RIAP – Associação Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural – Nodo Português.
- Barreto, A., Santos, F. (2011). Redes Sociais e Formação ao Longo da Vida: uma parceria Grundtvig. 1ª Conferência Ibérica em Inovação em Educação com TIC, Bragança, 15 de Julho, Instituto Politécnico de Bragança.

2 Portugal: Instituto Politécnico de Leiria; Polónia: Instytut Rozwoju Zasobów Ludzkich; Finlândia: Valkeakoski Lifelong Learning Centre; Itália: Confartigianato Formazione C.N.I.P.A. Umbria; Noruega: Porsgrunn Adult Education Centre; Turquia: Afyonkarahisar Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu; Espanha: Centro de Educación Permanente Miguel Hernández.

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
2015

Artigos

Competência Emocional dos Jovens que frequentam o Ensino Superior

Sílvia Ferreira, Ms., Instituto Politécnico de Leiria, Instituto Miguel Torga
silviaferreira@gmail.com

Carolina Miguel Graça Henriques, Ph.D,
Instituto Politécnico de Leiria, Unidade de Investigação em Saúde (UIS),
carolina.henriques@ipleiria.pt

RESUMO

Introdução: A psicologia positiva é uma nova abordagem científica detentora de vastos recursos que permitem desenvolver competência emocional no indivíduo facilitando a sua adaptação aos mais diversos contextos.

Objetivos: Conhecer as características sociodemográficas, avaliar o nível de competência emocional (“perceção emocional”, “expressão emocional” e “capacidade para lidar com a emoção”) e relacionar a competência emocional, bem como as suas dimensões com algumas variáveis sociodemográficas num grupo de 103 jovens estudantes ($M = 17$, $F = 86$), com idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos de idade que frequentavam o 1º ano do ensino superior da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria, nos cursos de Enfermagem, Terapia Ocupacional e Fisioterapia.

Métodos: Este estudo é transversal, de cariz quantitativo e do tipo descritivo e correlacional. O instrumento utilizado na recolha de dados foi um questionário constituído por duas partes: a primeira parte por um Questionário Sociodemográfico e a segunda parte pelo Questionário de Competência Emocional.

Resultados/Discussão: As jovens revelam uma aptidão maior para lidar com a emoção comparativamente aos jovens. Observa-se ainda que, uma vida social ativa é um bom preditor para uma maior competência emocional. Concluímos que, de uma forma geral, a maioria dos jovens estudantes que integraram esta amostra revelam possuir bons níveis de competência emocional.

Palavras-chave: Emotional Competence; Young People; Positive Psychology

ABSTRACT

Introduction: Positive psychology is a new scientific approach that has many features that allow you to develop emotional competence in the individual helping them to adapt to many different contexts.

Goals: To know the sociodemographic characteristics, assess the level of emotional competence (“emotional perception”, “emotional expression” and “ability to deal with the emotion”) and relate to emotional competence, as well as their dimensions to sociodemographic variables in a group of 103 young students ($M = 17$, $F = 86$), aged between 18 and 22 years old, attending the 1st year of university, in School of Health, Polytechnic Institute of Leiria, in Nursing, Occupational Therapy and Physiotherapy.

Methods: This study is cross-sectional, quantitative, descriptive and correlational. The instrument used for collect data was a questionnaire consisting of two parts: the first part by a sociodemographic questionnaire and the second part of emotional competence questionnaire.

Results/Discussion: With respect to gender, young show a higher capacity to cope with the emotion compared to young people. It is also observed that an active social life is a good predictor for greater emotional competence.

We conclude that, in general, the majority of young students who have integrated this sample show good levels of emotional competence.

Keywords: Emotional Competence; Young People; Positive Psychology

INTRODUÇÃO

O ingresso no ensino superior é uma transição acadêmica que corresponde a uma fase desenvolvimental do jovem onde ocorrem muitos processos psicossociais normativos deste período, nomeadamente: tornar-se competente; gerir as emoções; desenvolver a autonomia e a interdependência; desenvolver relações interpessoais maduras; estabelecer a identidade; definir objetivos de vida; e desenvolver a integridade (Chickering & Reisser, 1993). Esta transição assume-se como um período crítico que pode ser de crise e/ou de desenvolvimento (Araújo, Almeida & Paúl, 2003). Diversos estudos indicam que são muitos os estudantes universitários do 1º ano que revelam dificuldades nesta transição ou até chegam a desenvolver psicopatologia (Araújo, Almeida & Paúl, 2003).

A psicologia positiva é uma nova abordagem científica que visa centrar-se nos aspetos positivos dos indivíduos ao invés de se centrar somente nos aspetos negativos e na reabilitação das perturbações mentais (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). A psicologia positiva não é uma ideia nova (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), no entanto, consideram importante retomá-la porque a humanidade enfrenta novos riscos e desafios. Assim sendo, não é de estranhar que o pessimismo se instale no dia-a-dia das pessoas, a começar pelos jovens. Neste sentido, autores defendem a importância de um desenvolvimento jovem positivo e alerta para a necessidade de promover competências nos jovens através de programas adequados (Larson, 2000). Em 2002, Snyder e Lopez publicaram um manual *“Handbook of Positive Psychology”* centrado nos aspetos mais importantes para o funcionamento positivo do indivíduo. Desde então, os estudos nesta área têm vindo a aumentar significativamente. Estes estudos possibilitam uma reavaliação das potencialidades e virtudes humanas com o objetivo de contribuir para um desenvolvimento positivo do indivíduo.

A psicologia positiva é o estudo das condições e processos que contribuem para o florescimento ou funcionamento ótimo das pessoas, grupos e instituições (Gable & Haidt, 2005). Entre as principais contribuições da psicologia positiva destacam-se: a construção de instrumentos de avaliação, a classificação das forças e virtudes, os modelos de intervenção e a sua aplicação ao longo do curso desenvolvimental (Seligman, 2002).

Em 1960, Mowrer refere que a emoção é uma inteligência de ordem superior porque as emoções minam a inteligência (Snyder, Lopez & Costa, 2009).

A inteligência emocional pode ser conceptualizada como a capacidade para perceber emoções, para reconhecer e gerar emoções de modo a apoiar o pensamento, para compreender emoções e o pensamento baseado nelas, e para regular as emoções de modo reflexivo para promover o desenvolvimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997). É um dos constructos mais atuais e interessantes no domínio da psicologia porque combina emoção e inteligência aceitando a ideia da emoção tornar o pensamento mais inteligente e de se poder pensar inteligentemente acerca das emoções (Mayer & Salovey, 1997). Desde modo, a inteligência emocional está envolvida em vários contextos diferenciais do desenvolvimento humano contribuindo para a melhoria das competências sociais e para a manifestação de comportamentos mais adaptativos e mais eficazes (Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990).

A competência emocional é um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias para compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenómenos emocionais (Alzina, 2007).

O desenvolvimento de competência emocional nos jovens através de programas adequados permite lidar mais eficazmente com as adversidades próprias deste período desenvolvimental e prepará-los para os desafios da vida adulta, promovem uma melhor adaptação às constantes mudanças e contribuem para um desenvolvimento positivo e saudável (Larson, 2000). Com este estudo pretende-se contribuir com mais conhecimento sobre esta temática para (re) desenhar programas de promoção de competência emocional com o grande objetivo de dar a oportunidade a esta população de enfrentar mais eficazmente esta transição de um modo mais positivo e adaptativo. Desta forma, estaremos a promover a saúde mental e um desenvolvimento positivo nos jovens de hoje, adultos de amanhã.

MATERIAIS E MÉTODOS

A presente investigação é de índole quantitativa, correlacional e transversal tendo sido realizada na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria. A amostra foi constituída por 103 indivíduos estudantes de ambos os sexos que frequentam pela primeira vez o 1º ano do ensino superior nos cursos de Enfermagem, Terapia Ocupacional e Fisioterapia e que se encontram entre os 18 e os 22 anos de idade.

Esta investigação teve como objetivos: conhecer as características sociodemográficas, avaliar o nível de competência emocional (“perceção emocional”, “expressão emocional” e “capacidade para lidar com a emoção”) e relacionar a competência emocional, bem como as suas dimensões com algumas variáveis sociodemográficas (idade, género e vida social), nos jovens estudantes que integraram a nossa amostra.

Para este estudo foi definida a seguinte hipótese complexa: Existem diferenças estatisticamente significativas entre a competência emocional (“perceção emocional”, “expressão emocional” e “capacidade para lidar com a emoção”) e algumas características sociodemográficas (idade, género e vida social) dos jovens estudantes que frequentam o 1º ano do ensino superior na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria.

A amostra contempla 103 estudantes, com idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos, a frequentar o 1º ano do ensino superior, na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria, integrando os cursos de Enfermagem, Terapia Ocupacional e Fisioterapia. Os estudantes que constituíram a amostra aceitaram participar de forma voluntária na investigação. Neste estudo aplicamos um instrumento para a recolha de dados que era composto por duas partes: uma primeira parte constituído por um Questionário Sociodemográfico que visava recolher informações sociodemográficas permitindo traçar o perfil do estudante do ensino superior participante e uma segunda parte composto por o Questionário de Competência Emocional com diversas questões que permitem avaliar a Competência Emocional dos Estudantes do Ensino Superior.

O Questionário de Competência Emocional é uma versão portuguesa, adaptada e validada por Santos e Faria (2005) do “Emotional Skills Competence Questionnaire” - ESCQ (Santos & Faria, 2005). A competência emocional é a capacidade para perceber emoções, para reconhecer e gerar emoções de modo a apoiar o pensamento, para compreender emoções e o pensamento baseado nelas, e para regular as emoções de modo reflexivo para promover o desenvolvimento emocional e intelectual (Santos & Faria, 2005). O Questionário de Competência Emocional avalia por três dimensões: perceção emocional, expressão emocional e capacidade para lidar com a emoção. A perceção emocional corresponde à capacidade de reconhecer emoções em si e nos outros (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). A expressão emocional refere-se à capacidade de exteriorizar os conteúdos afetivos no “aqui e agora” em interação com o outro (Denham, 2007), de forma adequada (Alzina, 2007). A capacidade para lidar com a emoção é a capacidade de saber gerir e regular as emoções de forma adaptativa, remetendo-nos assim para o conceito de regulação emocional que está ligado a um processo estratégico consciente e/ou inconsciente pelo qual o indivíduo influencia, o tipo de emoção que tem, quando a tem e como as experiencia e expressa (Magalhães, 2012). Este questionário é constituído por 45 itens, numa escala Likert de seis pontos, variando entre *nunca* e *sempre*, composto por três subescalas: “perceção emocional”, com 15 itens, correspondentes às questões: 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36, 39, 42 e 44; “expressão emocional”, com 14 itens, correspondentes às questões: 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38 e 41; e “capacidade para lidar com a emoção”, com 16 itens, correspondentes às questões: 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43 e 45. Nesta escala não existem itens invertidos (Santos & Faria, 2005).

O estudo que permitiu a validação deste questionário (Santos & Faria, 2005) para a população portuguesa, numa amostra de 381 alunos do ensino secundário, revelou resultados que evidenciaram: uma boa consistência interna, pois os resultados revelaram valores de alfa de cronbach das subescalas de “perceção emocional” e “expressão emocional” de 0,84 em ambos, o valor mais baixo de alfa revelou-se na escala “capacidade para lidar” com a emoção sendo 0,67, o valor de alfa na escala total foi de 0,98; nas análises fatoriais, os três fatores explicaram cerca de 30% da variância total dos resultados, apresentando-se misturados os itens das três dimensões, no entanto, é possível identificar as dimensões mais ou menos importantes para os alunos dependendo do nível de ensino em que se encontram; uma correlação entre os itens e as três dimensões da competência emocional apresentou índices de validade interna superiores a 0,40; a existência de correlação positiva entre as três dimensões da escala; uma boa sensibilidade e um poder discriminativo satisfatório. O instrumento apresenta boas qualidades psicométricas, o que permite a sua utilização em pesquisas no contexto português.

PROCEDIMENTOS FORMAIS E ÉTICOS

Numa primeira fase, solicitámos as autorizações necessárias para a aplicação do Questionário Competência Emocional. Foi solicitado um pedido por correio eletrónico à autora do questionário a pedir a autorização para a sua utilização e aplicação. De seguida, requeremos ao Diretor da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria uma autorização para a aplicação do questionário aos alunos a frequentar o 1º ano do ensino superior que frequentam a Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria, nomeadamente, os cursos de Enfermagem, Terapia Ocupacional e Fisioterapia.

Numa segunda fase, procedemos à recolha de dados através da aplicação do questionário aos alunos. Antes da sua aplicação, explicámos o objetivo deste estudo. Esta explicação foi exposta de forma coletiva e em contexto de sala de aula. Depois de esclarecidas todas as dúvidas, aplicámos o questionário que era composto por duas partes: a primeira parte era constituída por um questionário sociodemográfico e a segunda parte por o questionário Competência Emocional que se fazia acompanhar por um consentimento informado.

ANÁLISE ESTATÍSTICA

No que diz respeito ao tratamento estatístico utilizou-se a estatística descritiva e a estatística inferencial, sendo que nesta última, foram testadas as hipóteses formuladas. Para testarmos as hipóteses formuladas verificámos a normalidade das diversas dimensões da variável dependente, pelo que recorremos ao teste da normalidade da variável dependente (Kolmogorov-Smirnov) e face aos dados obtidos aplicámos testes estatísticos paramétricos.

RESULTADOS

No nosso estudo verificámos que a média de idade dos jovens foi de 18,73 anos, em que na sua maioria eram do género feminino, solteiros e estudantes. Os jovens participantes no estudo frequentavam os cursos de Enfermagem, Terapia Ocupacional e Fisioterapia do 1º ano do ensino superior na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria. Maioritariamente os jovens referiram que os cursos que frequentavam tinham sido a sua primeira opção e que a sua adaptação ao ensino superior era satisfatória. Numa elevada percentagem, os jovens estudantes descrevem o seu desempenho escolar como satisfatório e revelam ter um elevado nível de competência emocional (tabela 1).

Tabela 1 Caraterização face à competência emocional dos jovens

		Md	Mo	σ	X_{Min}	X_{Max}	N
CE	190	190	168	18,780	145	234	103

De acordo com um estudo intitulado por “A influência da competência emocional no desempenho académico de adolescentes do ensino secundário” no qual foi utilizado o Questionário de Competência Emocional (QCE), o mesmo que o nosso estudo utilizou, numa amostra de 191 estudantes do ensino secundário com idades compreendidas entre os 14 e 19 anos, conclui-se que a competência emocional influencia o desempenho académico, nomeadamente que existe diferença estatisticamente significativa entre a dimensão “expressão emocional” e a disciplina de Português (Magalhães, 2012).

Analisando os resultados obtidos no questionário observámos que os jovens estudantes que integraram a nossa amostra têm um elevado nível de competência emocional, sendo que a perceção emocional (PE) e expressão emocional (EE) se encontram acima da média. No que concerne à capacidade de lidar com a emoção (CL) constatamos que as jovens estudantes revelaram uma maior capacidade em gerir a emoção (tabela 2).

Tabela 2 Caracterização face às dimensões da competência emocional dos jovens

		Md	Mo	σ	X_{Min}	X_{Max}	N
PE	63,58	64	55	7,337	37	79	103
EE	56,86	57	56	8,499	28	75	103
CL	70,24	70	74	6,650	55	88	103

Estes dados vão ao encontro dos obtidos no estudo intitulado “Inteligência emocional, estratégias de coping em estudantes universitários” (Cardoso, 2011), onde se utilizou o mesmo questionário de competência emocional usado no nosso estudo, numa população de 114 ($F = 74$; $M = 40$) estudantes universitários com idades compreendidas entre os 18 e 37 anos, verificando a existência de valores elevados ao nível da competência emocional, bem como ao nível das suas dimensões. Ciarrochi, Chan, e Bajgar (2001) numa investigação desenvolvida sobre “Medição de inteligência emocional em adolescentes” que integrou 131 adolescentes australianos ($Fem. = 58$; $Masc. = 58$) com idades entre os 13 e 15 anos, e após a utilização do “Self report measure of emotional intelligence” (SEI) verificaram que as raparigas tinham um maior nível de inteligência emocional quando comparadas com os rapazes (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001).

Relacionando a competência emocional com algumas variáveis sociodemográficas, verifica-se que não existe diferença significativa com a idade. Este resultado é coerente com os resultados obtidos por outros estudos, quando observam não existir diferença estatisticamente significativa entre a competência emocional e a idade (Cardoso, 2011; Magalhães, 2012).

De volta ao nosso estudo, verifica-se a existência de diferença significativa com o género, sendo que as jovens revelaram uma aptidão maior para lidar com a emoção comparativamente aos jovens. Observou-se assim que existe diferença estatisticamente significativa ($p \leq 0,022$), sendo que as jovens estudantes apresentam uma maior capacidade para lidar com a emoção ($X_{Med} = 70,65$) comparativamente aos jovens ($X_{Med} = 68,17$). Contrariamente aos resultados obtidos outras investigações, que indicam a inexistência de diferença significativa entre a competência emocional e o género (Cardoso, 2011; Magalhães, 2012).

Observa-se ainda que, uma vida social ativa é um bom preditor para uma maior competência emocional. Verifica-se que existe diferença significativa ($p > 0,05$) sendo que, em termos de competência emocional ($p \leq 0,032$), os jovens socialmente ativos apresentam uma média superior ($= 192,74$) em comparação aos jovens que referiram não terem uma vida social ativa ($= 169,22$). Este resultado é congruente com os dados obtidos por outros autores, onde concluíram que jovens com maior nível de inteligência emocional cultivam mais e melhores relações sociais (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001).

Face aos resultados obtidos, não nos foi possível encontrar estudos que nos permitam comparar todos os resultados.

CONCLUSÃO

A realização deste estudo é um contributo importante para a comunidade científica, na medida em que os resultados fornecem informação e conhecimento sobre a competência emocional em jovens estudantes a frequentar, pela primeira vez, o ensino superior.

Na leitura desses resultados, deverão ter em conta algumas limitações, como a possível desejabilidade social dos participantes nas respostas dadas ao questionário, uma amostra não homogênea entre homens/mulheres e a escassez de estudos nesta área para comparar os resultados por nós obtidos.

A investigação nesta área deverá continuar, com o objetivo de produzir mais conhecimento, para que psicólogos e investigadores possam contribuir na elaboração de programas de intervenção, de forma a potenciar a competência emocional, facilitando a transição para a vida adulta (Larson, 2000). Deste modo, é possível prevenir o aparecimento de psicopatologias e promover a saúde mental, um elemento essencial para um desenvolvimento humano harmonioso e positivo.

Antes de terminar destacamos a pertinência da questão da Competência Emocional no ato de sentir, exprimir e gerir as emoções como meio facilitador na adaptação às mudanças que ocorrem, cada vez mais com maior frequência e intensidade, nos diversos contextos de vida.

O estudo da competência emocional em jovens estudantes no ensino superior em Portugal é escasso. Ao longo deste trabalho foram encontrados poucos estudos que tivessem utilizado o questionário de competência emocional, de modo a ser possível comparar estes resultados. Consideramos importante que investigadores apostem em estudos nesta área, de forma a validar e confirmar os resultados obtidos.

REFERÊNCIAS

- Alzina, R. B. (2007). Escoda, N. P. Las Competencias Emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Araújo, B. R., Almeida, L. S. & Paúl, M. C. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à escola de enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 5, 56–64.
- Cardoso, C. P. C. (2011). *Inteligência emocional, estratégias de coping em estudantes universitários*. Recuperado de <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/3258>
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). Education and identity. Recuperado de <http://www.getcited.org/pub/103074641>
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and individual differences*, 31(7), 1105–1119.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, XI(1), 1–48.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of general psychology*, 9, 103.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American psychologist*, 55, 170.
- Magalhães, R. S. (2012). *A influência da competência emocional no desempenho académico de adolescentes do ensino secundário*. Recuperado de <http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/handle/10437/3069>
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of personality assessment*, 54(3-4), 772–781.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215 doi:10.1207/s15327965pli1503_02
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. Sluyter, Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators.
- Santos, N. L., & Faria, L. (2005). Inteligência emocional: Adaptação do “Emotional Skills and Competence Questionnaire”(ESCQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 2, 275-289.
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2, 3–12.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J. & Costa, R. C. (2009). *Psicologia positiva uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed.

El diseño de tareas para alumnos de doctorado a partir del modelo de aprendizaje experiencial

Alicia Rodríguez-Álvarez

Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales (IATEXT)
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

Uno de los objetivos de la investigación es dar a conocer sus resultados en foros adecuados por su temática, calidad y capacidad de difusión. Esto requiere un aprendizaje por parte de investigadores noveles que debe comenzar lo antes posible. Este trabajo presenta tareas auténticas para un módulo de un curso de doctorado sobre difusión de la investigación que suponen una inmersión en las actividades habituales de la vida académica de un investigador. Este ejercicio ha resultado altamente motivador para los estudiantes que se integran en la realidad de los congresos y las publicaciones desde que comienzan su formación de doctorado.

Palabras clave: aprendizaje experiencial, tareas auténticas, doctorado.

ABSTRACT

One of the aims of research is to make its results public through academic channels of communication adequate for their scope, quality and impact. This requires from novice researchers a learning process that must begin as soon as possible. Therefore, as part of a course on diffusion of research results, this paper presents authentic tasks that imply an immersion in the usual activities in the academic life of a researcher. This exercise has been extremely motivating for students who join the reality of conferences and publications from the very beginning of their doctoral training.

Key words: experiential learning, authentic tasks, doctoral training.

INTRODUCCIÓN

Es un hecho muy habitual incluir en los programas de doctorado un curso de introducción a la investigación que inicie a los estudiantes en los distintos métodos de investigación, en cuestiones de estilo de la prosa académica y científica, en la organización y estructura de un trabajo de investigación, en la utilización de las fuentes y repositorios bibliográficos especializados, en el modo de citar, en la preparación de la bibliografía, o en la presentación de los trabajos, por nombrar algunos aspectos. ¡Quién no leyó en su día el popular libro de Umberto Eco *Cómo se hace una tesis*, referencia casi obligada durante muchos años en cursos de estas características! Sin embargo, por muy útiles que sean estos cursos, la experiencia nos enseña que uno sólo aprende a investigar investigando (Gutiérrez Fernández *et alii* 2011: 137) y que la práctica y la revisión rigurosa de los trabajos, bien sea por parte de un supervisor o por parte de nuestros colegas, es la única manera de garantizar que vayamos adquiriendo no sólo habilidades investigadoras sino también disciplina y sistematicidad. Así, por ejemplo, la disciplina de seguir de forma sistemática un formato de cita se adquiere únicamente cuando debemos seguir una hoja de estilo predeterminada y sabemos de la existencia de un revisor que nos advertirá de los errores; del mismo modo, la claridad expositiva de un trabajo de investigación o de una propuesta no se aprende de forma infusa sino a través del ejercicio continuado de escritura y reescritura revalidado por la lectura por parte de compañeros o de un tutor. En definitiva, el diseño de actividades reales que simulen situaciones del mundo académico y científico en el que se integrarán los alumnos de doctorado podrá garantizar el éxito de su futura trayectoria como investigadores. Se propone, pues, que, desde el comienzo de sus estudios de doctorado, los estudiantes se familiaricen con la realización de tareas habituales en la vida del investigador tales como la consulta de foros académicos de su disciplina, de revistas de investigación, de páginas webs de sociedades científicas, congresos, jornadas, etc. así como la redacción de propuestas a congresos o la búsqueda de revistas apropiadas a sus temas de investigación.

El objetivo de este trabajo es precisamente proponer tareas que sitúen a los estudiantes de doctorado en contextos auténticos de difusión de la investigación que les permita entrar en la comunidad académica con seguridad y garantías. Se trata, por tanto, de un trabajo que se enmarca en el modelo de

aprendizaje experiencial que persigue la construcción de conocimiento en contextos reales y a través de la práctica (Kolb 1984; cf. McClellan & Hyle 2012 para una experiencia de campo a nivel doctoral a partir de este modelo).

EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE: EL CURSO DE “DIFUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN” EN EL PROGRAMA DE DOCTORADO *DELLCOS* DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Dentro del programa de doctorado *DELLCOS* (Doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus Contextos Socioculturales) que oferta la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en la rama de Artes y Humanidades, más concretamente en las áreas de Lingüística y Literatura, se enmarcan tres cursos obligatorios de introducción a la investigación: “Introducción a la investigación en Lingüística Aplicada y Literatura”, “Difusión de la investigación” y “Comunicación oral en el ámbito científico”. Los cursos, que se realizan en el primer año de su programa y se han concebido con una vertiente muy práctica, están orientados a introducir a los doctorandos en el mundo de la investigación desde que comienzan sus estudios de doctorado. Además, entre las actividades formativas que deben realizar antes de la defensa de sus tesis se encuentran la presentación de un trabajo en un congreso internacional y la publicación de un artículo relacionado con sus tesis en una revista de impacto (recogida en Arts and Humanities Citation Index o en ERIH+), requisito este último determinado por el propio reglamento de la Universidad en un esfuerzo por fomentar la investigación de calidad desde los primeros pasos de la carrera investigadora del doctorando (artículo 8.2 del Reglamento de Estudios de Doctorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).

El presente trabajo se encuadra dentro del curso “Difusión de la investigación”, cuyos resultados de aprendizaje vienen marcados por el propio programa del modo siguiente:

- Ser capaz de establecer un marco de interrelación con la comunidad científica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de los resultados de su investigación en este ámbito de conocimiento.
- Ser capaz de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance científico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.

En resumen, podría decirse que el objetivo fundamental del curso es el de dar pautas y recomendaciones a los doctorandos sobre cómo y dónde dar a conocer los resultados de su investigación. No obstante, el componente teórico se reduce al mínimo de tal forma que la mayor parte del tiempo y esfuerzo se invierten no tanto en “dar” pautas como en “descubrirlas” a través de la realización de actividades con material auténtico que pueda resultar de interés para los asistentes. En este sentido coincidimos con Luengo y Moya (2011: 90) en que

la enseñanza en cuanto mediación necesaria para los procesos de aprendizaje consiste en la construcción de ambientes en los que los estudiantes puedan adquirir las competencias más que en lograr que éstas se adquieran a través de la transmisión del conocimiento

En cierto modo, por tanto, el material de trabajo se selecciona “a la carta” atendiendo al perfil de los estudiantes de cada grupo que en la sesión inicial se presentan y explican el área de trabajo en la que se encuadran su tesis doctoral y los trabajos que planean desarrollar.

El módulo que nos ocupa sirve de arranque al curso “Difusión de la investigación” y parte de la idea clave de que la investigación y la difusión deben ir de la mano ya que de nada sirve hacer un descubrimiento o realizar un estudio novedoso si éste no se da a conocer a la comunidad científica especializada e incluso a la sociedad en general, especialmente si tiene repercusiones en algún aspecto de nuestra vida. Las clases se han venido desarrollando en la modalidad virtual síncrona a través de la plataforma OPEN-ULPGC y hemos contado con el apoyo del Campus Virtual (Moodle).

EL DISEÑO DE ACTIVIDADES EN UN MARCO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA ESTUDIANTES DE DOCTORADO: APRENDER A TRAVÉS DE TAREAS AUTÉNTICAS

Tal y como comentamos en la introducción de este trabajo, el diseño de las tareas propuestas parte de la convicción de que el aprendizaje sólo puede ser efectivo si es relevante y significativo para el estudiante, que las asume como tareas habituales en su futura trayectoria profesional/investigadora. Así, por ejemplo, leer un artículo que verse sobre la necesidad de ser claro a la hora de redactar un trabajo no será tan efectivo como una actividad en la que tenga que redactar una propuesta de comunicación a un congreso real que pase por una revisión ya no por pares sino grupal, por parte de todos los compañeros del curso (Gutiérrez Fernández *et alii* 2011: 137-138).

Además, el aprendizaje contextual no sólo implica a los estudiantes en tareas auténticas y significativas sino que fomenta la interacción entre los estudiantes y entre los estudiantes y el profesor, y desarrolla habilidades transferibles, esto es, la posibilidad de que lo aprendido en una actividad se pueda transferir a la consecución de otra tarea futura en la vida profesional/investigadora del doctorando (Fernández Rodríguez 2009: 43; Crawford 2004: 17). La realización de este tipo de actividades, que parten de situaciones reales –congresos anunciados en la red, páginas web de publicaciones académicas, etc., y que en ocasiones, como ya veremos, no se quedan en meros ejercicios que simulan la realidad, consiguen motivar a un tipo de alumno muy especial: adultos, muchos de ellos con más de 25 años, que se matriculan en un programa de doctorado con un propósito claro, la elaboración de una tesis y de trabajos de investigación relacionados (artículos, notas, comunicaciones).

El módulo que nos ocupa comienza con una introducción a los distintos foros que los alumnos tienen a su alcance para presentar los avances y resultados de su investigación. Distinguimos entre foros presenciales, es decir, aquellos foros donde los alumnos exponen y defienden sus trabajos personalmente ante un auditorio de colegas en unas jornadas o un congreso, bien a través de una comunicación o bien a través de un póster, y foros escritos, donde los trabajos se presentan en forma de artículo o nota en una publicación electrónica o en papel. Tras una presentación de estos foros y los tipos de formato que pueden adoptar sus trabajos –comunicaciones, póster, artículos, capítulos de libros– los alumnos participan haciendo un listado de las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos.

Centramos nuestro foco de atención en la difusión de los trabajos en foros presenciales, principalmente congresos y jornadas. En este punto es necesario insistir en la importancia de elegir un foro adecuado que se adapte a la temática del trabajo que están realizando no sólo porque de otro modo la propuesta que se envíe será rechazada por no adecuarse a la temática del congreso sino porque el trabajo no se podrá beneficiar de los comentarios y sugerencias de los asistentes a la sesión, muchos de ellos expertos en esa disciplina si el congreso es especializado. En este punto es muy útil la información que han proporcionado los alumnos en la primera sesión del curso sobre su tema de tesis para mostrarle páginas de sociedades científicas nacionales e internacionales que anuncian congresos y distintas actividades relacionados con su disciplina. Después de navegar por distintas páginas para familiarizarnos con el tipo de información que proporcionan, se plantea como actividad la redacción de una propuesta de comunicación para un congreso. Sin embargo, antes de prepararla, debemos aprender las convenciones propias del género “propuesta de comunicación” y para ello no se da una clase magistral que marque las pautas que se han de seguir sino que se procede al análisis de propuestas reales que podemos encontrar en cualquier libro de resúmenes de congresos que se alojan en la red indicando puntos básicos que se han de tener en cuenta: título, organización informativa, etc. Esta actividad, que fomenta la capacidad de análisis, el espíritu crítico y la capacidad de síntesis, se realiza de forma individual a través del campus virtual y se formula así:

Actividad 1. Analiza las propuestas de comunicación que se recogen en los libros de resúmenes adjuntos (fíjate en los resúmenes que ya están señalados) de los siguientes congresos e identifica:

(a) puntos fuertes y débiles (análisis crítico: ¿Es un buen resumen? ¿Está bien organizado? ¿Por qué?)

(b) las distintas partes que suelen aparecer en una propuesta (introducción, objetivos, etc.) y el orden en el que suelen aparecer.

Los resultados de este ejercicio han sido francamente positivos ya que suponen una tarea de reflexión sobre aspectos formales y de contenido de los distintos resúmenes. Ejemplos de estos análisis son los que siguen:

(1)

Análisis del resumen titulado “Cómo fortalecer el razonamiento crítico en la clase de idiomas”.

El siguiente resumen reúne todos los condicionantes para una buena valoración. En primer lugar, el título es más corto que los que hemos visto hasta ahora y encierra el contenido principal, el objeto de estudio y objetivo: “fortalecer el pensamiento crítico en la clase de idiomas”. También aparece dividido en distintos párrafos y comienza por una introducción a modo de contextualización que incluye los problemas que animan el estudio.

En el siguiente párrafo enuncia los objetivos y la metodología empleada para alcanzarlos. Explicita, además, las ventajas de aplicar su propuesta en el aula. Todo este marco teórico y sus propuestas se apoyan en una abundante bibliografía. Esto es una fortaleza con respecto al resto de resúmenes que hemos analizado en este documento. La inclusión de referencias no solo aporta calidad científica al resumen sino que, además, demuestra gran control sobre el tema tratado.

Finalmente, concluye con las aportaciones de su propuesta: “el diseño de programas de programas de ELE que entrelazan temas socio-culturales apropiados para cada nivel de habilidad lingüística, el desarrollo de actividades comunicativas relacionadas, y el papel del profesor como moderador”.

(2)

Análisis del resumen titulado “Palabras y más palabras”

El título que propone (...) a su propuesta se puede calificar como título vago, poético y vacío. “Palabras y más palabras” no da ninguna idea acerca del tema ni siquiera delimita el área de investigación: literatura, lingüística...etc.

A pesar de su brevedad, la autora ha utilizado un lenguaje claro y muy comunicativo en un párrafo único donde se define el objetivo de estudio “presentar un nuevo método para evaluar los textos escritos”, y se menciona el programa PPP como método en el que se basa el estudio. El resultado queda incompleto y planteado de una forma que provoca suspenso y curiosidad en el interesado.

Como puntos débiles, se nota la ausencia de una introducción que define el contexto del tema elegido, de una conclusión y de las palabras claves.

Generalmente, se puede decir que estamos ante un resumen claro y preciso.

Como se aprecia en (1) y (2), los comentarios de los estudiantes giran en torno a los distintos apartados que se deben tener en cuenta a la hora de redactar el resumen de una propuesta de comunicación sujeta a la valoración de un comité científico. Así, por ejemplo, tanto en (1) como en (2) se habla de lo acertado del título, la claridad expositiva (2), el uso de fuentes bibliográficas (1), la estructura organizativa (1), etc. Aspectos todos que los alumnos deberán tener en cuenta en la propuesta que ellos mismos realicen en la siguiente actividad. En cuanto a las conclusiones a este ejercicio aportadas por algunos alumnos incluimos la siguiente como muestra:

(3)

Partiendo de las propuestas de comunicación anteriormente analizadas, se pueden identificar cuatro partes que suelen aparecer en un resumen. Preferiblemente el resumen empieza con una introducción en forma de una reflexión sobre la evolución del tema en cuestión y haciendo referencia a otras investigaciones. Después se suele describir el objetivo del estudio, o sea ¿qué se investiga?. La tercera parte consiste en la descripción del método y de los materiales usados para la investigación. El resumen termina con la exposición de los resultados y con las conclusiones, en las que se puede abrir el camino para futuros proyectos.

Tras el análisis de cinco resúmenes de propuestas auténticas y la puesta en común de las conclusiones, procedemos a la siguiente actividad. Ahora son los alumnos los que preparan sus propias

propuestas de comunicación para un congreso relacionado con su temática que se esté anunciando en la red siguiendo las instrucciones que se detallan a continuación:

Actividad 2: Preparemos una propuesta de comunicación para un congreso.

Utilizando los buscadores que mostramos en la primera sesión del curso, elige un congreso que tenga lugar próximamente y, tras leer el “call for papers”, prepara una propuesta que siga las directrices del congreso (formato, número de palabras, etc.). Asume que tu propuesta será evaluada realmente por el comité científico del congreso.

Una vez la tengas escrita, envíala antes del próximo viernes 6 de junio a las 22:00 a este foro (si puedes, no lo dejes para última hora por si hay problemas en la red). PINCHA DEBAJO: AÑADIR NUEVO TEMA DE DEBATE. En asunto no olvides poner “propuesta de congreso” y tu nombre.

Finalmente, en un breve informe explica a tus compañeros cómo llegaste a la página del congreso (buscador utilizado, palabras claves de búsqueda, en su caso, etc.) y cuáles eran las normas para presentación de propuestas (lenguas permitidas, número de palabras, etc.).

Esta actividad partía de una situación absolutamente real, ya que las páginas web anunciaban congresos que iban a tener lugar. Los alumnos se enfrentaban a una situación habitual en la vida de un investigador como es la de examinar los distintos foros donde pueden dar a conocer sus trabajos. Con esta actividad ponían en práctica su:

- Capacidad de utilizar los buscadores académicos adecuados, tanto genéricos (Linguist List, WikiCFP, etc.) como específicos (consultando las páginas de sociedades científicas que recogen eventos sobre su temática)
- Capacidad de discernir aquellos foros más acordes con sus trabajos
- Capacidad de resumir en un texto de extensión limitada (marcada por el congreso) el trabajo que desean exponer
- Disciplina a la hora de seguir las instrucciones marcadas por el comité de organización

Los alumnos mostraron un interés inusitado en esta actividad y lo que en un principio fue un simulacro, para algunos de ellos se convirtió en una experiencia que se materializó ya que continuaron todo el proceso hasta el envío de sus propuestas, por lo que el ejercicio podía concluir justo hasta el paso antes del envío o podía finalizar con el envío real de su resumen. La actividad ha sido muy valorada por los alumnos y un ejemplo del proceso seguido en la tarea se recoge en (4):

(4)

Para llegar a la página del congreso elegido he utilizado el buscador: Linguist list, una vez dentro pinché en: Conferences y después en: search conferences and calls. Salió una página en que se debe introducir algunos datos de lo que se busca: así en Search in (Calls and conferences), Search only (current), Country (en mi caso España), Linguistic field (lingüística y literatura), etc. Y el resultado final es la aparición de tres conferencias y yo elegí: la 15a conferencia de SEDLL en Valencia. Y para conocer más detalles sobre la convocatoria de artículos: Las normas, el plazo, y demás requisitos pinché en: conference information y view call for paper.

En cuanto a las normas que se deben respetar son:

Las propuestas pueden estar escritas en euskera, catalán, Inglés, Francés, Gallego, portugués o español.

Las propuestas de presentaciones orales podrán presentarse con un resumen (500 palabras máx.)

Cada propuesta deberá indicar el tema de la conferencia seleccionada.

Los resúmenes deben ser enviados por correo electrónico al ámbito temático correspondiente.

La fecha límite para presentar una propuesta es el 1 de junio de 2014.

Siguiendo el mismo proceso de la actividad 1, los alumnos leyeron las propuestas de los compañeros y valoraron positivamente aquellos puntos que consideraron válidos y realizaron sugerencias de cambio.

Finalmente, este módulo del curso de “Difusión de la investigación” concluye con una introducción a los foros escritos. En este punto no entramos en los criterios de calidad de las revistas, cuestión que los alumnos trabajarán en el siguiente módulo del curso que versa sobre los índices de impacto y la calidad de las publicaciones. Partimos ahora de una situación simulada en la que ya tenemos un artículo listo para publicar y sabemos en qué revista nos gustaría publicarlo por su temática y calidad. El ejercicio consiste en familiarizar a los alumnos con distintas páginas web de diferentes publicaciones en formato papel o digital con el fin de que localicen información que deben consultar antes de enviar una propuesta, por ejemplo, confirmar si la temática de la revista es adecuada al tema de su trabajo, consultar números anteriores para conocer el tipo de artículos que publican, y averiguar los parámetros de formato a los que debe ajustarse su trabajo:

Actividad 3. Entra en cada una de las páginas principales de las revistas reseñadas e indica:

1. dónde has pinchado para averiguar los temas y la política editorial de la revista (dime sólo la/s palabra/s donde has pinchado)
2. dónde debes pinchar para averiguar dónde está la hoja de estilo que debes seguir para publicar en la revista (dime sólo la/s palabra/s donde has pinchado)
3. dónde has pinchado para ver números anteriores de la revista (dime sólo la/s palabra/s donde has pinchado)

En (5) presentamos en ejemplo de respuesta:

(5)

REVISTA	TEMÁTICA Y POLÍTICA EDITORIAL	HOJA DE ESTILO	NÚMEROS ANTERIORES
<i>Marco ELE</i>	Contenido y Difusión	Normas de Publicación > Publi- cación de artículos > PLANTILLA	Archivo
<i>Nueva Revista de Filología Hispánica</i>	Acerca de la Revista Lineamientos de ética y buenas prácticas	Lineamien- tos para Publicar	Información General > Búsqueda > > Índices, Títu- los o Autores
<i>Revista Inter- nacional de Lingüística Ibe- roamericana</i>	Comienzo	Informa- ciones para Autores. > Normas Edi- toriales	Archivos
<i>Transmoder- nity. Journal of Peripheral Cultural Pro- duction of the Luso Hispanic World</i>	About us Aim and Scope	Submission Guidelines	Select Issue

CONCLUSIONES

La planificación y diseño de actividades prácticas del módulo sobre los foros de difusión de la investigación dirigido a estudiantes de doctorado ha procurado fomentar el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias académicas e investigadoras que serán de utilidad no sólo para la realización de su tesis doctoral sino a lo largo de toda su trayectoria como investigadores. Con este objetivo en mente se han desarrollado actividades y recursos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características del estudiantado, la materia y sus necesidades formativas, seleccionando en todo momento aquellos recursos TIC propios de su disciplina. La decisión de adoptar un modelo contextual y experiencial de aprendizaje que parte de experiencias reales en un contexto profesional/académico auténtico ha otorgado valor y sentido a las tareas encomendadas que se asumen así como actividades que formarán parte de su carrera. Si además se ofrece la posibilidad de que las actividades pasen de ser simuladas a reales, el estímulo es aún mayor y la percepción de estar realizando tareas útiles aumenta la motivación de los estudiantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Crawford, M. L. (2004). *Enseñanza contextual. Investigación, fundamentos y técnicas para mejorar la motivación y el logro de los estudiantes en matemáticas y ciencias*. Waco, Texas: CORD.
- Doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus Contextos Socioculturales (DELLCOS) de la ULPGC. Consultado el 20 de enero de 2015, <https://sites.google.com/site/estudioslingueisticosylit/>
- Fernández Rodríguez, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional del saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional. *REIFOP (Revista Electrónica Iberoamericana de Formación del Profesorado)*, 12(3), 39-57.
- Gutiérrez Fernández, M., Romero Cuadrado, M. & Solórzano García M. (2011). El aprendizaje experiencial como metodología docente: aplicación de método MACBETH. *Argos*, 28(54), 127-158.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Luengo, F. & Moya, J. (2011). Las competencias básicas: del desarrollo curricular a la práctica docente. Una estrategia para el cambio basada en los centros educativos. En J. Moya Otero & F. Luengo Horcajo (coords.), *Teoría y práctica de las competencias básicas* (págs. 87-120). Barcelona: GRAÓ.
- McClellan, P. & Hyle, A. E. (2012). Experiential learning: dissolving classroom and research borders. *Journal of Experiential Education*, 35(1), 238-252.
- Reglamento de de Estudios de Doctorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Consultado el 29 de enero de 2015, http://edulpgc.ulpgc.es/sites/default/files/IMCE/Documentos/reglamento_de_estudios_de_doctorado_de_la_universidad_de_las_palmas_de_gran_canaria.pdf

A Segurança na Internet – Utilização da Internet como recurso educativo no 1º Ciclo do Ensino Básico

Carina Félix

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Castelo Branco

Henrique Gil

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Castelo Branco

Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – CAPP – Universidade de Lisboa

RESUMO

As TIC passam a ser elemento constituinte da aprendizagem e os professores devem proporcionar, a todos os alunos, as mesmas oportunidades e condições a nível de literacia digital, nomeadamente através de novas e diferentes abordagens dos conteúdos. Neste sentido, este projeto teve como principal objetivo averiguar se a Internet é segura para as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico e quais os procedimentos preventivos mais adequados para melhorar essa segurança.

Para o efeito, foi realizada uma investigação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada tendo-se envolvido uma turma do 1º Ciclo do Ensino Básico. A investigação foi de carácter qualitativo com um enfoque numa investigação ação. Na investigação, para além dos alunos da turma, foram envolvidos os pais e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, no sentido de se poder averiguar os diferentes pontos de vista acerca da questão relacionada com uma utilização segura da Internet em contexto educativo.

Em termos gerais, pode-se afirmar que os resultados permitiram verificar que ainda há muito a fazer na prevenção para uma utilização segura da Internet. A grande maioria dos participantes, apesar de ter consciência dos perigos que a utilização da Internet poder vir a promover, desconhece as principais ferramentas digitais que permitem uma utilização segura. E, por outro lado, verificou-se também que os pais desconhecem, em larga escala, o tipo de utilização que os seus filhos fazem da Internet.

Palavras-chave: Internet, segurança, 1º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

ICT become a constituent element of learning and teachers should provide to all students the same opportunities and conditions at the level of digital literacy, particularly through new and different approaches of content. Thus, this research aimed to ascertain whether the Internet is safe for children of the 1st cycle of basic education and the most suitable preventive procedures to improve that security.

To this end, an investigation was carried out under the Supervised Teaching Practice having engaged a group of the 1st cycle of basic education. The research was qualitative with a focus on action research. Within this research, in addition to the students in the class were involved parents and teachers of the 1st cycle of basic education, in order to be able to follow the different views on the question regarding safe use of the Internet in an educational context.

Overall, it can be said that the results indicated that there is still much to do in prevention for safe use of the Internet. The vast majority of participants, despite being aware of the dangers that the use of the Internet can come to promote, unaware of the main digital tools that allow safe use. On the other hand, there is also unaware that parents to a large extent, the type of use that their children's Internet.

Keywords: Internet, security, 1st cycle of basic education.

INTRODUÇÃO

Desde que surgiram as tecnologias de informação, houve uma reorganização do modo como as pessoas vivem, comunicam e aprendem. Essas alterações permitiram novos hábitos, novas práticas associadas com as novas gerações (Simões e Gouveia, 2009). Devido à rápida adesão da Internet por parte das crianças, existiu a necessidade de sensibilizar os pais e educadores dos riscos que as crianças correm ao navegarem na Internet. É a partir daqui que surgem os organismos como a e-segurança, departamentos governamentais, institutos de investigação e firmas de software que apresentam toda a informação necessária sobre os perigos que as crianças correm ao navegarem na Internet, bem como soluções que podem mitigar esses mesmos perigos (Whitby, 2012). O objetivo desta investigação é o de contribuir para o conhecimento sobre as potencialidades e os riscos que as crianças estão sujeitas ao navegarem na Internet.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A Escola Básica Quinta da Granja, onde decorreu esta investigação está inserida no Agrupamento João Roiz. A turma do 2º A da Escola da Granja era formada por 20 alunos (13 do sexo feminino e 7 do sexo masculino).

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As TIC em contexto educativo

A implementação de estratégias para a introdução do uso das TIC nas escolas em Portugal têm sido discutidas nas últimas duas décadas. É ao longo dos anos 80 e 90 que houve uma progressiva instalação e utilização curricular das TIC, pois esta passou a ser entendida como recurso e como um ambiente de trabalho (Vieira, 2005). As tecnologias devem ser usadas pelos professores e alunos de forma livre e criativa na realização das atividades. Esta perspetiva pode possibilitar ao aluno diferentes aprendizagens devido ao seu maior envolvimento na utilização das TIC. A utilização das TIC, como ferramenta, pode ser utilizada como auxílio para atividades de projeto, investigação, comunicação ou, simplesmente, para uma simples aprendizagem através da utilização de *software* e de programas adequados. Como é afirmado por Ponte (2000), As TIC podem contribuir para a mudança da escola e o seu papel na sociedade, passando esta a ser um lugar de exploração de culturas, de realização de projetos, de investigação e de debate.

As TIC podem ser consideradas em duas vertentes: contexto pessoal e contexto educativo. No que diz respeito ao contexto pessoal, as vantagens dos computadores sentem-se com o ganho de tempo na execução de tarefas e o computador pode vir a possibilitar e facilitar a execução destas tarefas pela troca de saberes e experiências que estas tecnologias proporcionam. No contexto educativo, deve-se referir a interação diferenciada que ocorre entre os professores e alunos quando é utilizado um software específico, pesquisa online (sob a orientação do professor), comunicação por e-mail para retirar dúvidas ou até mesmo no envio de trabalhos de casa (Paiva et al, 2002). No atual contexto, a utilização da Internet tem vindo a ser realizada quer por professores quer por alunos. No entanto, são conhecidos os perigos que a utilização da Internet pode trazer se não forem tidos os cuidados necessários.

As crianças e a Internet

Presentemente, a Internet é uma presença inevitável na vida das crianças, estas fazem parte da sociedade da informação. Este meio de comunicação depressa se afirmou como um sistema de enorme complexidade técnica e social, fazendo parte deste universo recente milhões de redes e computadores (Candeias (2008). Neste universo de redes e computadores fazem parte os nativos digitais que utilizam cada vez mais a Internet. No que respeita a dados mundiais, os nativos digitais são já cerca de 56%, o que equivale a 648 milhões da população. Os professores são mais conhecidos por “imigrantes digitais”. Esta tipologia, proposta por Prensky (2001), foi dada aos professores, devido ao facto dos mesmos não terem nascido no mundo da «Era Digital», ao contrário dos nativos digitais, que “respiram” a tecnologia desde tenra idade. Do mesmo modo, Candeias (2008) refere que atualmente é um facto que o número de crianças e adolescentes que utilizam o computador e a Internet têm vindo a aumentar freneticamente nos últimos anos. Para as crianças, estar online é uma condição de integração social e, posteriormente, o seu sucesso entre os seus pares. Assim, a televisão ou a rádio foram excluídos pelas crianças sendo a Internet a mais requisitada entre os diferentes meios de comunicação.

Ameaças externas: perigos na Internet

Se o leque de oportunidades é amplo, o mesmo acontece com os perigos. De facto, se há alguns anos o espaço público contemporâneo começou a ser associado a um espaço inseguro e de risco para

as crianças, essa ameaça começa agora a desviar-se para o ciberespaço, como é referenciado por Azevedo (2012): “ (...) um sítio contemporâneo de ansiedade”. Os riscos online a que as crianças estão sujeitas, levantam grandes dilemas aos pais, sobretudo quando as plataformas de acesso à Internet se multiplicam. Para Martins e Pinto (2008), de uma forma geral, os perigos que geram maior preocupação são os que têm uma natureza social, ou seja, são aqueles que têm maior impacto na vida social e emocional das crianças. De acordo com a opinião de Ponte e Vieira (2007), até ao início de 2007, foram identificados e analisados 235 estudos, realizados entre 2000 e 2006, sobre as questões relacionadas com os riscos online. O projeto *EU Kids Online*, refere que Portugal foi um dos países com mais baixa incidência declarada de risco entre os países estudados: apenas 7% das crianças inquiridas referiu ter ficado incomodadas por um ou mais riscos abordados, contra uma média europeia de 12%. Jorge *et al.* (2012), referem que a maioria das crianças afirmaram não terem tido qualquer experiência perturbadora *online*, parecendo sentirem-se confortáveis em atividades na Internet. Na opinião de Livingstone (2003) e Santos e Manteigas (2010), serão agora analisados os vários tipos de riscos online: Phishing; Aliciamento; Pornografia infantil; Cyberbullying. De acordo com a informação disponibilizada no site da Internet Segura “phishing” (trocadilho com *fishing*, ou ir à pesca, consiste em utilizar métodos para que o cibernauta revele os seus dados pessoais e confidenciais. O phishing é uma “vigarice” que utiliza *SPAM* ou mensagens de *pop-up* para as pessoas revelarem os seus números pessoais do cartão de crédito, informações bancárias, números de segurança social, passwords ou outro tipo de informação confidencial. O aliciamento, como é definido por Whitby (2012), é uma “(...) conduta de um suspeito de pedofilia que dê a uma pessoa racional motivos de preocupação de qualquer encontro pessoal com uma criança, derivado dessa conduta, se pode destinar a fins ilícitos”. A pornografia Infantil, através da Internet, é uma realidade infelizmente incontornável, tornando-se numa nova modalidade online, que atrai adultos, adolescentes e crianças através de enunciados sobre a pedofilia virtual. Hoje, a pornografia infantil online constitui também uma forma rentável de exploração de crianças e adolescentes, incentivando a prostituição infantil com fotos, DVDs e vídeos, mostrando a nudez de adolescentes em poses de índole sexual e erótica (Santos e Manteigas, 2010). De acordo com o site da Internet Segura, a expressão cyberbullying é uma palavra composta por “cyber” diz respeito ao uso das novas tecnologias de comunicação (correio eletrónico, telemóveis) e o “bullying relativo ao fenómeno dos maus- tratos por parte de “rufião” (bully) ou grupo de rufiões. O cyberbullying, para Santos e Manteigas (2010), verifica-se quando uma criança ou adolescente, que se esconde atrás do anonimato da Internet, provoca, intimida, ameaça, atormenta, importuna ou amedronta outra criança ou adolescente. Em Portugal, o cyberbullying não é considerado um crime, mas as atividades que constituem o cyberbullying permitem que sejam tomadas medidas legais (Whitby, 2012). Os predadores sexuais são normalmente do sexo masculino e de meia- idade e pertencem a todas as classes sociais, normalmente sabem manusear bem as tecnologias de informação e comunicação navegando em fóruns, salas de conversação, *Instant Messaging*, blogues e sítios de relacionamento social. Conhecem bem o calão utilizado na Internet para contactar e desenvolver as suas atividades de predação sexual com menores (Martins e Pinto, 2008). As crianças que se encontram mais vulneráveis às ações dos predadores sexuais são aquelas que têm problemas, estão desinformadas das ações deste tipo de predadores, estão a explorar a sua sexualidade e que tentam afastar-se do controlo dos pais, procurando novos relacionamentos fora do âmbito familiar (Santos e Manteigas, 2010).

Orientações e propostas de segurança

Segundo Santos e Manteigas (2010), muitos pais e educadores por desconhecimento acerca do funcionamento da Internet e pela falta de controlo sobre a mesma, não têm capacidade de supervisionar e acompanhar as suas crianças que utilizam este meio através de tecnologias móveis ou por uma ligação fixa. De acordo com estes autores existem estratégias de mediação adotadas pelos pais relativamente às atividades online dos filhos e que se passam a apresentar: a) Mediação ativa dos usos da Internet em geral: a presença dos pais junto das crianças e jovens, quer seja através da simples proximidade física, quer seja através da partilha das mesmas atividades (co-utilizando o computador); b) Mediação ativa dos usos seguros da Internet: ter em conta a forma como antes, durante e depois, os pais tentam guiar os filhos através do uso seguro da Internet, ajudando-os em caso de dificuldade ou discutindo o que estes devem fazer numa situação de risco; c) Restrição ativa: definir regras explícitas que restrinjam os usos das crianças e jovens que dizem respeito às aplicações (ou tipos de software) particulares; d) Monitorização: os pais devem confirmar “a posteriori” a utilização que os seus filhos fizeram da Internet, consultando para isso o histórico das atividades realizadas; e) Mediação técnica: os pais utilizam software de controlo, para filtrar, restringir ou monitorizar o uso da Internet e problemas relativos à segurança online. Em termos genéricos, e com o estudo re-

alizado por EuKids Online, cerca de 90% dos pais portugueses encontram-se envolvidos em alguma atividade de mediação. Mas a forma mais comum de mediação dos pais é falar com os seus filhos acerca daquilo que estes fazem online (83%). De um modo geral, existem 7 princípios que se podem consultar no site da Microsoft que os pais e educadores devem ter em consideração: 1) Dialogar sobre as TIC, promovendo uma comunicação aberta e positiva; 2) Alertar para os perigos online, para os conteúdos impróprios e para a invasão de privacidade; 3) Ajudar a proteger a identidade criando um nome para utilizarem por exemplo no MSN; 4) Explicar que nem tudo na Internet é correto; 5) Aconselhar a manutenção das regras de etiqueta, ou seja, que as regras de bom comportamento não se alteram só porque a comunicação é feita por computador; 6) Esclarecer sobre os direitos de autor, que fazer cópias ou downloads de músicas, filmes, videojogos é ilegal; 7) Proteger as atividades das crianças utilizando um software de segurança adequado, restrições de acesso que o ajudem a filtrar conteúdos inadequados, a monitorização dos sites que as crianças visitam.

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO REALIZADA

Esta investigação assenta numa investigação qualitativa do tipo investigação-ação. A investigação-ação caracteriza-se por se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que tem como objetivo resolver problemas reais. Nesta investigação o objetivo é analisar se a Internet é segura para crianças do 1º CEB e quais as melhores propostas ou estratégias para melhorar essa segurança, recorrendo à entrevista semiestruturada, à aplicação de questionários e à observação, a fim de se poderem recolher opiniões e dados que possam sustentar a intervenção. A opção de uma investigação-ação pretendeu associar à observação o envolvimento dos atores da escola com as alterações necessárias, através da avaliação e correção constante das opções tomadas. De acordo, com Cohen e Manion (1987), citado por Sousa (2005), a investigação-ação “(...) trata-se de um procedimento *in loco*, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. A questão problema que se pretende investigar é a seguinte: «Será a Internet segura para as crianças do 1º ciclo? Quais os procedimentos preventivos mais adequados para melhorar essa segurança?». Segundo De Ketelle & Roegiers (1993), a recolha de informações pode, desde já, ser definida como “(...) o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validades suficientes”. A entrevista semiestruturada foi realizada às quatro professoras titulares da escola, incluindo a professora cooperante. Os inquéritos por questionário foram aplicados aos 20 alunos da turma do 2º A do 1ºCEB de modo a recolher opiniões e informações sobre a utilização da Internet, os seus riscos e perigos. Para finalizar, as notas de campo foram bastante importantes, para registar observações, comentários, atitudes, reações e comportamentos das crianças nas diferentes atividades propostas nas aulas. É também importante referir, que as reflexões realizadas no final da aula juntamente com a professora cooperante e o “par pedagógico” ajudaram tirar as conclusões sobre as atividades propostas.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Sessões de implementação

A implementação das quatro sessões de intervenção permitiram retirar algumas conclusões. De uma forma positiva, verificou-se, que a turma em estudo está predisposta e interessada para aprender mais e mais. E no que concerne às TIC, no geral, os alunos mostram muito interesse pelas tecnologias facilitando assim a transmissão de informação. Outro aspeto positivo nestas sessões de intervenção foi a cooperação e o sentido de interajuda que a turma apresentou.

Questionários

No dia da realização dos questionários, estavam presentes todos os alunos da turma, num total de 20. Na turma A do 2º ano, todos os alunos possuem acesso à Internet em casa. Um dado bastante interessante é o facto de que 65% da amostra já conseguir aceder à Internet sozinha. Da turma analisada apenas 40% não possui qualquer conta nas redes sociais. Um dos perigos associados às redes sociais é falar com pessoas que não são nossas conhecidas, dado que essas pessoas podem ser *haquers* ou *pedófilos*. É, portanto, preocupante saber que duas das vinte crianças inquiridas têm amigos virtuais que nunca viram na vida real. Todas as crianças gostaram de utilizar a Internet na sala de aula, o que permite afirmar que a Internet, se bem aproveitada, poderá ser uma ferramenta muito útil para motivar as crianças a adquirirem conhecimento essencial no âmbito das suas aprendizagens. Os dados recolhidos mostram que 94% dos pais sabem que os seus filhos utilizam a Internet em casa. Mais uma vez, pela resposta dos pais, existe uma criança que usa o computador mas que não utiliza a

Internet. Comparando com as respostas das crianças, todas elas afirmaram usar a Internet em casa. Uma vez mais, se verificou não haver coerência entre pais e filhos. Em relação às redes sociais, quatro pais indicam que o seu filho utiliza o Facebook, um menciona que o seu filho utiliza o Youtube e onze afirmam que os seus filhos não utilizam qualquer rede social. Através dos dados recolhidos foi possível averiguar-se acerca do desconhecimento dos pais em relação aos sítios frequentados na Internet pelos filhos é grande. Isto porque dez crianças afirmam ter conta no Facebook e outras crianças tem conta noutras redes sociais e apenas oito crianças dizem não ter qualquer conta numa rede social, dados que não correspondem ao que é afirmado pelos pais. Todos os pais afirmaram que o seu filho não fala com ninguém pela Internet que não conheça pessoalmente. Dado a sensibilidade desta questão, é preocupante confirmar que apesar de duas crianças terem admitido que falam com desconhecidos, nenhum pai está ao corrente de tal situação.

Entrevistas

As professoras concordam que as escolas deveriam estar melhor equipadas para dar respostas aos alunos, no que respeita a material informático. As professoras afirmam que a existência de Internet proporciona aos alunos novas experiências e diferentes aprendizagens. Por outro lado, quando se coloca a questão de implementar as TIC nas metas e no programa do 1º CEB, as professoras acham desnecessário a sua implementação. O argumento associado a esta opinião é o facto de que já existem muitas metas a nível das outras áreas. Neste sentido, estas professoras são da opinião que as TIC correspondem a uma área “à parte”, devendo as mesmas serem promovidas e utilizadas no âmbito das AEC. No entanto, as docentes mostraram preocupação em adquirirem maior conhecimento e formação nesta área, manifestando interesse em frequentar ações de formação que lhes permitam as evoluções numa sociedade informatizada. Como foi referenciado nas entrevistas, as crianças são nativos digitais e, por vezes têm dificuldades em saberem diferenciar o mundo real do mundo virtual, achando que se podem comportar da mesma maneira no mundo real como se comportam no mundo online. De acordo com os riscos mencionados pela especialista foram mais evidenciados: bullying e os predadores sexuais.

CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo, através da realização do questionário às crianças e da elaboração de atividades em contexto sala de aula, permitem concluir que as crianças ainda não possuem um conhecimento suficiente para estarem completamente à vontade para realizarem pesquisas de forma autónoma na Internet. No entanto, as mesmas admitem também que a ajuda da professora é essencial na tarefa online. As ameaças mais conhecidas pelas crianças são: roubo, cyberbullying e crimes. As mais conhecidas pelos pais são: pedofilia e a utilização de dados pessoais por parte de terceiros e crimes. As professoras identificaram como principais ameaças as seguintes: bullying, pedofilia, roubos. Outro objetivo que foi cumprido foi a recolha da opinião das crianças, pais e professores relativamente à segurança da Internet fora e dentro da sala de aula. Pelos dados recolhidos, podemos aferir que os pais não se sentem seguros quando os seus filhos navegam na Internet, ao invés das crianças que afirmam saber que estão seguras, apesar de se sentir que não estão muito conscientes dos reais riscos. Como tal é fundamental existir um acompanhamento de adultos (pais/encarregados de educação e professores) quando as crianças se encontram a navegar na Internet. A implementação de estratégias seguras nas atividades relacionadas com Internet em contexto educativo foi outro objetivo atingido. É crucial informar as crianças acerca dos perigos que correm quando utilizam a Internet. A realização de atividades que envolveram pesquisa online, como acompanhamento da professora ou de um responsável também é um aspeto importante. As crianças ganham confiança e conhecimento para poderem usufruir do potencial da Internet de forma segura. Ao chegar ao nível final deste estudo, concluímos que esta investigação pode ter contribuído para uma melhor tomada de consciência em relação a uma utilização mais segura da Internet. Contudo, sente-se que é necessário fazer mais, envolvendo pais e professores, para que ambos possam ser capazes de ajudar as crianças a utilizar a Internet de uma forma mais segura de forma a que este recurso digital possa promover mais e melhores aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, P. (2012). *Cyberbullying no Diário de Notícias*. Seminário III de I&DT. Instituto Politécnico de Portalegre.
- Candeias, C. (2008). *Crianças e a Internet: Na Balança dos riscos e das oportunidades*. Acedido a 20 de abril de 2014, em <http://www2.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/TeseCatiaCandeias.pdf>.
- Coutinho, C. (2006). Utilização de blogues na formação inicial de professores: um estudo exploratório. Panizo et al (Eds.) *Proc. of the Int. Symposium on Computers in Education* (Vol 2, pp. 1-8). Leon: SCE.
- DeKetelle, J.; Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martins, M. e Pinto, P. (2008). *Tecnologias, Ecologias da Comunicação e Contextos Educacionais*. Acedido a 20 de maio de 2014 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18157/1/Tecnologias%2c%20Ecologias%20da%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20Contextos%20Educacionais.pdf>
- Paiva et al. (2002). *Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação pelos professores Portugueses*. Acedido a 16 de maio de 2014 em <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200373118546paper-241.pdf>
- Ponte, C e Vieira, N. (2007). *Promoção de comportamentos seguros na Internet: um estudo de caso*. Acedido a 02 junho de 2014 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7050/1/Challenges07-MJG-LV-PD.pdf>
- Ponte, J. (2000). *Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?* Acedido a 05 de abril de 2014: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3993/1/00-Ponte%28TIC-rie24a03%29.pdf>
- Prensky, M. (2001). *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*. Acedido a 18 de maio de 2014, em: <http://barbarabrites.wikispaces.com/A+tecnologia+na+escola+contempor%C3%A2nea>
- Santos, P. e Manteigas, J. (2010). *Internet Segura para Crianças - Guia para Pais e Educadores*. Editora Lidel – Zamboni.
- Simões, L. e Gouveia, L. (2009). *Geração Net, Web 2.0 e Ensino Superior*. Acedido a 10 de maio de 2014: http://www2.ufp.pt/~lmbg/com/ls_cem6_09.pdf
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vieira, M. (2005). *Educação e Sociedade de Informação: Uma perspetiva crítica sobre as TIC num contexto escolar*. Acedido a 20 de abril de 2014: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3276/1/Tese_Educacao_Sociedade_Informacao_AV.pdf.
- Whitby, P. (2012). *O seu filho está seguro online?* Amadora: Editora Vogais.

Subalternidad y metacognición. La didáctica del español a la luz de la reflexividad

José Antonio Calzón García

Universidad de Vilnius, Lituania

RESUMEN

Tradicionalmente la enseñanza del español en cuanto lengua extranjera (ELE) ha desarrollado análisis de tipo crítico fundamentalmente en el ámbito de la metodología, mientras que los aspectos epistemológicos y ontológicos sobre el objeto y el sujeto de estudio han tenido mucha menor cabida en el discurso científico. El presente artículo analiza al estudiante de ELE en clave enunciativa, asumiendo su condición de sujeto inmigrante en el proceso comunicativo. Desde este prisma, y contemplado el alumno en cuanto ser discente en situación asimétrica respecto al rol del profesor-nativo, en el texto se imbrica el proceso de aprendizaje de una lengua con el camino hacia el redescubrimiento de los elementos extralingüísticos que intervienen en el discurso público sobre un idioma, cuestionando si es posible simultanear el aprendizaje del español con el descubrimiento, por parte del alumno, de su propio rol en cuanto agente implicado en un proceso de negociación de significados que sobrepasa lo puramente lingüístico, en el cual el prisma glotopolítico permite contemplar el español en cuanto construcción social polémica y discutible.

Palabras clave: ELE, subalternidad, reflexividad.

ABSTRACT

Traditionally, the teaching of Spanish as a Foreign Language (ELE) has developed a critical analysis in terms of methodology, with a smaller presence of epistemologic as well as ontological aspects regarding the subject and object of the research. This article considers from an enunciative point of view students of Spanish as a Foreign Language, which means they are seen like immigrants during the communicative process; in other words, the student plays an asymmetric role throughout the teaching and learning process. In this regard, the article links the learning of a language to the analysis of the extralinguistic elements which play a part in the public discourse about one language, in order to think about if it is possible for a student to learn Spanish at the same time as discovering his own role as an actor involved in an extra-linguistic meanings negotiation process, in which the glotopolitical perspective allows Spanish is seen as a controversial social construction.

Keywords: Spanish as a Foreign Language, subalternity, reflexivity.

HACER Y DECIR

Cuando John L. Austin insistía, en palabras de Loxley (2008: 17), en suprimir toda distinción entre *decir* y *hacer*, aludía al férreo lazo que vincula lenguaje y conducta, lo que hace que la fuerza del acto del habla sea inseparable de su significado, y que la fuerza ilocucionaria se asegure a través de la convención (Butler, 2004: 49). Dicho en otras palabras, cuando usamos el lenguaje, nuestros mensajes sobrepasan su contenido puramente proposicional, haciendo que el propio ejercicio de la actividad verbal desarrolle una fuerza perlocutiva que escapa con frecuencia a la propia reflexión del emisor.

En el ámbito específico del ejercicio de la docencia, y en concreto en lo concerniente a la enseñanza de idiomas a usuarios no nativos, la performatividad del discurso educativo suma a la habitual relación jerárquica docente-discente un elemento añadido que engrosa aún más la situación asimétrica respecto al uso del lenguaje en contextos educativos. Me refiero a la condición de “inmigrante lingüístico” del estudiante de idiomas, lo que le expone a una situación de vulnerabilidad en el aula ante la cual el aprendiz tamiza con mucha menor sutileza cualquier mensaje recibido en contextos de inoperancia, o deficiencia, comunicativa.

De este modo, el aprendizaje de segundas lenguas, desde el prisma del no-nativo, enfrenta a este con el fantasma de la subalternidad, esto es, con la “condición subjetiva de subordinación en el contexto de la dominación” (Modonesi, 2012: 2), a partir de la idea de que, en palabras de Spivak (1993: 104), “the subaltern cannot speak”. El estudiante que se enfrenta a una nueva lengua, pues, no solo ha de experimentar las dificultades de la incapacidad comunicativa, sino también de la epistemológica.

El objeto de estas páginas es intentar reflexionar sobre los contenidos ideológicos que permean la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE), al objeto de preguntarse, en última instancia, si es posible incorporar la reflexividad a la actividad discente del alumno o si, por el contrario, este ha de verse a todas luces indefenso durante todo el proceso de aprendizaje de un idioma ajeno.

DEL LENGUAJE COMO IDEOLOGÍA, O LA IDEOLOGÍA DEL LENGUAJE

Desde un punto de vista performativo, las ideas, en la medida en que son inoculadas dentro del discurso, dejan de ser tan solo ideas, para convertirse, en palabras de Gal (1992), en prácticas a través de las cuales esas ideas, nociones o constructos son representados. Las ideas, pues, pugnan entre sí, en una suerte de ejercicios de poder donde las posiciones imperantes y contrahegemónicas se cuestionan y debilitan mutuamente, siempre en el plano del discurso y de forma más o menos soterrada. En este contexto es, pues, en el que afloran las ideologías del lenguaje o, mejor dicho, las representaciones ideológicas del lenguaje, esto es, “systems of ideas that integrate notions of language, speech, and communication with specific cultural, political and social formations” (Valle, 2011: 391). De este modo, las ideologías del lenguaje afectarían no solo a las propias creencias sobre el uso y valor del lenguaje, sino a las propias variedades lingüísticas adoptadas en una comunidad en particular en un momento determinado.

En el caso concreto del español, el valor simbólico de la idea de *castellano* sobrepasa con mucho el ámbito de lo puramente filológico. López García (2005) insiste en señalar cómo la construcción cultural denominada *Hispanidad* deriva de la asunción de la existencia de una amplia comunidad internacional de hablantes de español. Sin embargo, es significativo comprobar cómo el concepto de Hispanidad proviene, o es consecuencia, de procesos puramente simbólicos:

Durante los tres siglos que duró la colonia no encontramos ni una sola referencia a la lengua española en cuanto fermento de unión de los ciudadanos americanos, y serán precisamente las nuevas naciones independientes las que manifiesten su firme creencia en la capacidad aglutinadora del idioma cuando lo declaran oficial (López García, 2005: 42).

Así, *raza*, *nación* e *idioma* irán sufriendo vinculaciones y evoluciones semánticas que tendrán en la Hispanidad, en la idea del español como elemento cultural común, su núcleo aglutinador: “el español [...] se trata de una lengua internacional simbólica, simboliza la ideología del mestizaje” (López García, 2005: 51). En este sentido, algunos, como Heros (2009: 175), han sugerido que el papel rector de la Real Academia Española ha contribuido a la configuración simbólica del español como algo más que un idioma, pasando de una actitud inicial basada en la búsqueda del consenso entre lo hablantes a ambos lados del Atlántico a un auténtico ejercicio de poder político a partir del siglo XIX.

De este modo, la enseñanza del español, como veremos, supone la incorporación de ideologemas tremendamente complejos que “naturalizan lo que enuncian generalizando su aceptación hasta el punto de bloquear la posibilidad de su lectura crítica o su problematización”, construyendo discursos glotopolíticos que intervienen en la lucha por la construcción de nuevas identidades (Navaja de Arnoux y Valle, 2010: 13 y 17). La relación entre el plano glotopolítico, metalingüístico e institucional será clave, en suma, a la hora de desmontar un discurso, el de la enseñanza del español, que parece transmitir, sin herramientas críticas mediadoras, asunciones simbólicas sobre el lenguaje interiorizadas irreflexivamente por el alumno.

EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA: PARADIGMAS Y CONSTRICCIONES

En el ámbito educativo, el discurso oficial ha venido desarrollando la idea de que los contextos de aprendizaje abren ante el alumno el universo del conocimiento al tiempo que estimulan el pensamiento crítico. No obstante, en el caso de la enseñanza de lengua extranjeras, o de segundas lenguas, el estudiante no solo interioriza los contenidos gramaticales proporcionados, sino pautas sobre la normatividad asumidas de forma implícita. Handsfield y Crumpler (2013: 116), por ejemplo, llaman la atención sobre cómo los alumnos pueden llegar a practicar la autocensura en la investigación lingüística en base a la corrección política o a la incomodidad moral que plantean palabras socialmente “inapropiadas”. En este sentido, la práctica del *self-repair* ha sido conceptualizada durante mucho tiempo como una práctica discursiva neutral usada para mantener el equilibrio conversacional, en lugar de como una contribución al *statu quo* semiótico (Razfar, 2005: 406-407).

Así, el alumno, de acuerdo con las teorías conductistas, es visto como un ser pasivo, receptivo, a quien hay que transmitir conocimiento y al que se entrega ya codificada la normatividad lingüística en todos los planos. No olvidemos, en este sentido, que el aprendizaje lingüístico con frecuencia res-

ponde a causalidades extrínsecas, donde elementos externos al alumno toman la decisión de que este aprenda un idioma, desposeyéndole de toda agencialidad, lo cual va estrechamente vinculado a la consideración de que la autonomía del docente es previa a la autonomía del alumno (Nakata, 2011), lo que hace que esta quede subordinada a aquella.

En el caso concreto del español, la idea de *norma* vertebró todo el proceso que ahorró la actitud del alumno en relación al aprendizaje de la lengua. En este sentido, uno de los elementos que dificulta la enseñanza de español a extranjeros es la distinción entre las normas originadas en las academias y las que surgen en el seno de la vida social y van encaminadas hacia el mutuo entendimiento, las normas implícitas y consensuadas (Barragán, 2010: 490). En efecto, el abuso de las denominadas *metáforas objetivizadoras*, en función de las cuales el enunciado “en contextos formales, las formas X pueden ser consideradas inapropiadas” se ve convertido en simplemente “es incorrecto usar X” (Heros, 2009: 184), hace que la Real Academia Española, y en concreto su *Diccionario*, sobrepasen el ámbito de lo descriptivo, hasta alcanzar no solo lo prescriptivo, sino casi lo ontológico: en el imaginario hispano, lo que no está en el *Diccionario* de la RAE no existe, así de simple. Igualmente, respecto a la *Ortografía*, Valle y Villa (2012: 32) señalan, por ejemplo, que la simplificación normativa del último volumen no hace más que naturalizar la autoridad de las academias, incidiendo así en la misma idea.

Uno de los autores que más han insistido en la problemática de la idea de *norma* en el contexto del español ha sido Eugenio Coseriu. Para Coseriu (1990) el problema crucial de la normatividad en español es la confusión entre lo *correcto* y lo *ejemplar*, asociado este último con el castellano académico de España, lo que ha hecho a su vez que la expresión culta de nivel formal presente un alto grado de homogeneidad entre toda la comunidad hispanófona, la cual simplifica, en el discurso oficial, la desbordante variedad lingüística de las manifestaciones locales.

De este modo, el español culto peninsular, respaldado por la autoridad institucional de la Academia, se convierte en el discurso ajeno reappropriado, en palabras de Miller (2012: 91, 96 y 97), por los estudiantes de español, reconstruyendo, en el proceso de aprendizaje, enunciados ecoicos que no son sino normatividades con una fuerte carga supralingüística. En este sentido, para los alumnos de ELE, las categorías *nativo* y *no-nativo* configuran una ficción especialmente peligrosa si las vemos como naturales en lugar de como socialmente construidas, bloqueando toda posibilidad de ver a los estudiantes de idiomas como auténticos usuarios con concepciones y usos propios del idioma, los cuales contribuyen igualmente a la remodelación del código ante el que se muestran como inmigrantes y, por tanto, como no legitimados para participar en los procesos de co-creación lingüística. En algunos casos, incluso, la incapacidad de los estudiantes de español llega al punto —como ilustra Pérez-Milans (2011: 1019), a propósito de algunas escuelas de Madrid— de proponer a los alumnos chinos adolescentes cuadernos de actividades de caligrafía para niños pequeños, cuando ellos sin embargo son perfectamente conocedores del alfabeto latino desde la infancia. En resumen, quien no habla no sabe e, incluso en ocasiones, ni siquiera existe.

LENGUAJE Y ALGO MÁS: IMPLICACIONES SOCIOPOLÍTICAS EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

El debate americano

La antología editada por Valle y Gabriel-Stheeman (2002) refleja como pocas la complejidad del juego geopolítico y sociocultural que supuso la emancipación de los países americanos del trono castellano. Así, desde los debates entre Andrés Bello y Domingo Sarmiento acerca del papel rector de la elite cultural (fundamental española) y su rol legitimador del idioma oficial, hasta la actitud apocalíptica de Rufino José Cuervo, seguro de la desmembración del castellano, pasando, por ejemplo, por la construcción simbólica de Menéndez Pidal y su intento regeneracionista frente a la dólida autoestima peninsular, tras el Desastre del 98, por el elitismo de un Ortega y Gasset garante de una jerarquía lingüística con la que solo los intelectuales marcarían el ámbito de “lo decible” o por el furor anticatalanista de Unamuno, el libro incide sobre una cuestión de enorme calado académico pero inexistente en los procesos de aprendizaje de idiomas: la naturaleza difusa y políticamente cargada de la enseñanza de las lenguas, especialmente en casos, como el del español, donde su pasado colonial ha puesto el idioma en manos de una intrincada maraña de lingüistas conservadores y libertarios, a partir de un debate iniciado ya en los años de la Conquista, a propósito de la lengua para la evangelización, y actualizado hoy en día fruto de la necesidad de consolidar férreos lazos económicos con los países emergentes de América Latina. De este modo, mantener al alumno aje-

no al debate sobre el uso de la lengua y de sus variedades legitima una visión monolítica y acrítica sobre los idiomas, dejando al estudiante desposeído de toda reflexividad sobre su propio papel en el proceso educativo.

Contra las cuerdas: el gran combate internacional

A poco que se examinen las políticas lingüísticas de las principales potencias idiomáticas mundiales, parece evidente que hoy en día existen a nivel internacional pugnas lingüísticas reales, consecuencia de intereses políticos y económicos, entre el inglés, el francés, el español y el alemán, al objeto de que uno de estos se convierta en la lengua predominante, especialmente en sitios estratégicos como Brasil. En este sentido, según *Ethnologue*, el español es la segunda lengua materna más hablada, y la tercera en cuanto al número total de hablantes y al número de países que la tienen como lengua oficial, siempre en pugna con el chino, el inglés y el francés. Sin embargo, la diferencia de presupuesto, en el año 2012, entre el British Council, la Alliance Française y el Instituto Cervantes dista mucho de reflejar ese choque de fuerzas, teniendo la institución española un respaldo económico siete veces menor al inglés y diecinueve veces inferior al galo (García Delgado, 2012: 152 y 173), cifras estas directamente proporcionales al año de fundación de los citados organismos, lo que no hace más que evidenciar la reciente incorporación española a la competición por el idioma global. Por otro lado, es constatable también otra línea de choque entre el Instituto Cervantes y su DELE (diploma oficial que acredita el conocimiento del español) y el CELU (Certificado de Español; Lengua y Uso) del gobierno argentino, si bien solo el título español está aprobado por el Consejo de Europa, en la medida en que ambos diplomas, solapándose en apariencia, persiguen lo mismo: validar los conocimientos de español. En suma, las estrategias y presupuestos que mueven las distintas organizaciones responsables de velar por el uso y promoción de los idiomas de mayor alcance internacional reflejan que la cuestión de la enseñanza de lenguas supera, con mucho, la mera filantropía cultural.

Madrid lleva la batuta

No sin cierta sorna, Valle y Gabriel-Stheeman (2002: 205) comentan cómo, cuando se publicó la nueva *Ortografía* del español en 1999, el texto insistía en la labor de consenso llevada a cabo por las academias. Sin embargo, un rápido vistazo al texto permitía constatar que los cambios eran mínimos, en comparación con las ediciones anteriores, sumado al hecho de que su presentación tuvo lugar en San Millán de la Cogolla, enclave con un evidentísimo valor simbólico para el hispanismo español.

En la codificación del castellano, España siempre ha tenido una posición asimétricamente privilegiada respecto a sus vecinos transatlánticos, a partir de un proceso monocéntrico en el que el aparente consenso ha sido tan solo una lavado de cara del Panhispanismo. Coseriu ha insistido en ello no pocas veces, señalando, incluso, que los americanos solo están dispuestos a aceptar una posible variedad diatópica del español como ejemplar, la de España, nunca la de otro país de habla hispana. De este modo, existiría la asunción entre los propios hablantes de América de que el español de España es el “menos marcado”, a pesar de la valoración que al respecto parece haberse hecho desde la esfera de los no nativos: “en el plano internacional [...] el español es, ante todo, el español de América, mucho más de lo que el inglés es inglés americano” (Coseriu, 1990: 73). España se ve, así, en la necesidad de reforzar su valor simbólico para legitimarse como garante de la koiné del español, estableciendo Madrid como el centro de operaciones de las distintas academias.

Valor y valores

Si echamos un vistazo a las principales compañías que han apoyado económicamente al Instituto Cervantes y a la Real Academia de la Lengua en los últimos años, nos encontramos con empresas con importantísima presencia en América Latina, en ámbitos como el bancario, el energético y el telefónico (Valle y Gabriel-Stheeman, 2002: 207), lo que lleva a rápidas inferencias acerca de los estrechos vínculos entre comunicación —tecnológica y lingüística— y economía. A este respecto, García Delgado (2012) ha analizado también variables como el poder de compra de los hispanohablantes, dentro del PIB mundial, el primer puesto ocupado por España en cuanto principal destino de los estudiantes Erasmus o el número aproximado de centros de enseñanza de ELE tanto en España como en el extranjero, así como la relación proporcional entre lengua compartida e intercambios comerciales. Carrera Troyano y Gómez Asensio (2009), en la misma línea, señalan que el sector ELE mueve solo en España más de 400 millones de euros al año, dentro del cual Andalucía y Salamanca se han constituido como sus principales núcleos, hasta el punto de hablar de auténtico clúster en el caso de la

ciudad castellana. Sumando a esto la industria editorial, cinematográfica y musical, podríamos llegar a la conclusión de que el 15% del PIB tiene que ver directa o indirectamente con el idioma español. De este modo, cobra todo su valor un escenario internacional en el que el castellano se convierte en moneda de cambio con la que lo lingüístico va cediendo paso a lo geopolítico y a lo económico en un juego de fuerzas con frecuencia disfrazado:

Toda colectividad humana se caracteriza por la existencia de ciertas condiciones sociales y relaciones de poder. Son estos factores contextuales los que estructuran el mercado lingüístico, es decir, el régimen de normatividad o sistema que asigna valores diferentes a los usos del lenguaje (Navaja de Arnoux & Valle, 2010: 3).

CONCLUSIONES

A lo largo de la Historia, el español se ha visto expuesto a fuerzas opuestas, debatiéndose entre su expansión y la desmembración. Hoy en día, los países de habla hispana, integrados bajo el marbete simbólico de *Hispanidad* o *Panhispanismo*, han construido una imagen del castellano como lengua de entendimiento, multicultural y mestiza. Sin embargo, de forma paralela, el castellano siempre se ha visto expuesto a opiniones críticas sobre la naturaleza artificial y elitista de su normatividad, lo cual por lo general no ha encontrado cabida en los manuales y gramáticas. De igual manera, la creciente pujanza que están cobrando no solo los mercados latinos a nivel internacional sino el propio sector de la enseñanza y promoción del español no ha tenido por lo general cabida en los medios informativos, salvo para resaltar precisamente eso, es decir, la creciente importancia de *lo hispano* en el mundo.

La enseñanza del español, mientras, ha permanecido ajena a todo ello, bien por desinterés, bien por pura estrategia de supervivencia. El estudiante de español acude a nuestras aulas para poder comunicarse con hispanos, seducido con frecuencia por la imagen de lo latino que proyecta el cine y las telenovelas. Sin embargo, en nuestro deber como docentes está el preguntarse: 1) ¿qué variedad del español pretendo enseñar y, por qué?; 2) ¿cuál es mi papel dentro de esa Hidra de mil cabezas que es la enseñanza del Español como Lengua Extranjera? y 3) ¿en qué medida considero que es éticamente legítimo mantener a mis alumnos ajenos al debate en torno a nuestras propias prácticas? Inerme y mudo, el estudiante de lenguas extranjeras solo aguarda a lograr el milagro de la comunicación, mientras, durante el proceso, fuerzas de todo tipo le convierten en el peón de un tablero de dimensiones casi siempre desconocidas. En nuestra mano está, pues, recuperar la reflexividad en las aulas, y hacer del alumno, de acuerdo con nuestras propias capacidades docentes, un ciudadano consciente de lo que, en mayor o menor medida, implica *aprender español*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barragán, R. (2010). El concepto de norma lingüística y la enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje*, 38(2), 481-493.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Carrera Troyano, M. & Gómez Asencio, J. J. (2009). *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera. Oportunidades y retos*. Barcelona: Ariel.
- Coseriu, E. (1990). El español de América y la unidad del idioma. In *I Simposio de Filología Iberoamericana* (pp. 43-75). Zaragoza: Libros Pórtico.
- Gal, S. (1992). Multiplicity and contention among ideologies: A commentary. *Pragmatics*, 2(3), 445-449.
- García Delgado, J. L. et alii (2012). *Valor económico del español: una empresa multinacional*. Barcelona: Ariel.
- Handsfield, L. J. & Crumpler, T. P. (2013). *Dude, it's not a appropriate word*. Negotiating word meanings, language ideologies and identities in a literature discussion group. *Linguistics and Education*, 24, 112-130.
- Heros, S. (2009). Linguistic pluralism or prescriptivism? A CDA of language ideologies in *Talento*, Peru's official textbook for the first-year of high school. *Linguistics and Education*, 20, 172-199.
- López García, A. (2005). La lengua española como ideología. In J. M. Enguita et alii (Eds.), *Jornadas Internacionales en Memoria de Manuel Alvar* (pp. 35-52). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico" y Gobierno de Aragón.

- Loxley, J. (2008). *Performativity*. London: Routledge.
- Miller, E. R. (2012). Performativity theory and language learning: Sedimentating, appropriating, and constituting language and subjectivity. *Linguistics and Education*, 23, 88-99.
- Modonesi, M. (2012) *Subalternidad*. México D. F.: UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales.
- Nakata, Y. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: a study of Japanese EFL high school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 900-910.
- Navaja de Arnoux, E. & Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7(1), 1-24.
- Pérez-Milans, M. (2011). Being a Chinese newcomer in Madrid compulsory education: Ideological constructions in language education practice. *Journal of Pragmatics*, 43, 1005-1022.
- Razfar, A. (2005). Language ideologies in practice: Repair and classroom discourse. *Linguistics and Education*, 16, 404-424.
- Spivak, G. CH. (1993). Can the subaltern speak? In P. Williams & L. Chrisman (Eds.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: a Reader* (pp. 66-111). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Valle, J. (2011). Transnational languages: beyond nation and empire? An introduction. *Sociolinguistic Studies*, 5(3), 387-397.
- Valle, J. & Gabriel-Stheeman, L. (2002). *The Battle over Spanish between 1800 and 2000. Language ideologies and Hispanic intellectuals*. London & New York: Routledge.
- Valle, J. & Villa, L. (2012). La disputada autoridad de las academias: debate lingüístico-ideológico en torno a la *Ortografía* de 2010. *RILI X*, 1(19), 29-53.

A relação entre pares no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Rita Rodrigues Gomes

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria

Alzira Maria Rascão Saraiva

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

O presente artigo procura retratar o ensaio investigativo, realizado no âmbito da Prática Pedagógica do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma do 3.º ano, de carácter qualitativo, tendo por base um estudo de caso único, descritivo e exploratório. Durante a investigação procurou-se assim observar e registar os comportamentos da aluna M. e dos seus pares, dentro e fora da sala de aula, ao longo de cinco semanas, de forma a responder à questão-problema “Que relações a aluna M. e os seus pares estabelecem entre si no contexto escolar que frequentam?”.

Através dos dados recolhidos foi possível perceber a existência de alguns problemas na relação entre pares estabelecida, evidenciando-se comportamentos semelhantes aos ocorridos em casos de bullying, não sendo no entanto evidente a existência deste fenómeno.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico, Estudo de Caso, Relação entre pares, Bullying.

ABSTRACT

This article seeks to portray the investigative essay, carried out under the Pedagogical Practice of Master in Preschool Education and Teaching of the Primary School Teaching, with a group of 3rd year, with the based on a single case study, descriptive and exploratory.

During the investigation it was sought to just observe and record the behavior of M. student and their peers, inside and outside the classroom, over five weeks in order to answer the question-problem “What relations the M. student and their peers establish themselves in the school context attending? “. Through the data collected it was possible to notice the existence of some problems in relation established between pairs, demonstrating similar behaviors occurred in the cases of bullying, it is not clear however the existence of this phenomenon.

Keywords: Primary School Teaching, Case study, Relation between pairs, Bullying.

INTRODUÇÃO

A necessidade de melhorar e progredir enquanto profissionais de educação é constante, daí que se torne essencial que exista uma prática direccionada para a investigação, pois assim será possível compreender de forma aprofundada os acontecimentos, experiências e problemas que as crianças vivenciam.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Considerando os pressupostos do ensaio investigativo torna-se essencial apresentar a fundamentação teórica considerada mais pertinente para o seu desenvolvimento.

A relação entre pares no período escolar

É na idade escolar que a criança tem a possibilidade de interagir frequentemente com os seus pares, descobrindo novas regras, rituais e até autoridades, mas também diferentes oportunidades, alguma liberdade e a própria amizade (Tavares *et al.*, 2007). É ao longo do período escolar que “(...) as crianças constroem um quadro complexo de características físicas, intelectuais e sociais de si próprias e dos outros (...)” (Tavares *et al.*, 2007:62) que as auxiliam a construir e encontrar respostas para compreender a vida em sociedade e perceber a importância dos outros na própria vida (Tavares *et al.*, 2007). Até porque “(...) os pares afectam o desenvolvimento social da criança” (Coleman & Ladd, 2010:155) realizando “(...) funções de apoio e socialização” (Coleman & Ladd, 2010:156).

O grupo de pares permite assim que as crianças desenvolvam a sua segurança emocional (Papalia, Olds & Feldman, 2006) aprendendo muitas vezes lições importantes relativamente às relações esta-

belecidas dentro do próprio grupo (Coleman & Ladd, 2010). Por outro lado, a relação estabelecida pelas crianças e o seu grupo de pares pode também possuir diferentes efeitos negativos, na medida em que, para que consiga pertencer ao grupo de pares, necessita de aceitar os seus valores e as suas normas de comportamento, mesmo as indesejáveis, levando a que, por vezes, possua diferentes incertezas que a transportam para o desenvolvimento de comportamentos contra as suas próprias ideias e critérios (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Uma das principais vertentes negativas existente na relação estabelecida entre a criança e o grupo de pares com que interage diz respeito à possibilidade de desenvolvimento de um “(...) sentimento de inferioridade e de inadequação por não se sentir segura nas suas capacidades ou por não se sentir reconhecida e confiante quanto ao seu papel social” (Tavares *et al.*, 2007:62), podendo, assim, chegar a desenvolver comportamentos com os quais não se identifica. A tendência para o desenvolvimento de atitudes preconceituosas pode também advir do estabelecimento da relação da criança para com os seus pares. Ainda assim, este tipo de atitudes pode ser “(...) diminuído ou eliminado ampliando-se a experiência da criança” (Papalia, Olds & Feldman, 2006:419).

O Bullying no contexto escolar

O estudo das relações entre pares no contexto escolar tem assumido uma grande importância nos últimos tempos, uma vez que se tem verificado uma matéria preocupante apesar de não ser um fenómeno novo, até porque “apesar de nos dias de hoje todos sabermos do que estamos a tratar, ainda existe muito desconhecimento quanto às especificidades deste conceito” (Paias, 2014:32).

Sendo a escola um local de aprendizagem e de bem-estar, torna-se um meio privilegiado para o estabelecimento de relações sociais, devendo por isso apresentar-se como um dos locais essenciais para combater o *bullying*, de modo a que todas as crianças consigam desenvolver as suas competências e realizar aprendizagens de forma eficiente, sem a existência de quaisquer tipos de medo (Carvalhosa, 2010).

O conceito de Bullying

O *bullying* caracteriza-se por ser um conceito bastante complexo, havendo, por isso, alguma dificuldade em chegar a um consenso relativamente à sua definição (Fernandes & Seixas, 2012).

Tendo em conta o contexto escolar, considera-se que o *bullying* se desenvolve quando um aluno é provocado ou vitimado e se apresenta exposto de forma repetida, ao longo do tempo, a diferentes ações negativas por parte de uma ou mais pessoas (Carvalhosa, 2010).

O *bullying* pode ser então definido como todo o tipo de comportamento de carácter agressivo, intencional e repetitivo, que é orientado por um aluno ou um grupo, contra outro aluno que não tem capacidade para se defender. Implicando, assim, diferentes consequências graves, a médio e longo prazo, para os envolvidos, tanto agressores, como alvos e até mesmo observadores (Pereira, 2002; Rodríguez, 2007; Urra, 2007; Haber, 2009; Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012; Paias, 2014).

Os diferentes comportamentos de Bullying

Parece existir um grande consenso relativamente ao tipo e à natureza dos diferentes comportamentos de *bullying*, sendo que existe uma diferenciação geral que os caracteriza como comportamentos de *bullying* direto e indireto (Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012).

Pode assim dizer-se que os comportamentos de *bullying* direto implicam um confronto presencial e se caracterizam predominantemente por agressões físicas, verbais ou até de intimidação. Para além disso oferecem ataques abertos à vítima, sendo possível conhecer aqueles que estão diretamente envolvidos nos incidentes, tornando-se mais fácil identificar os seus comportamentos (Fernandes & Seixas, 2012).

Por outro lado, os comportamentos de *bullying* indireto referem-se a situações em que as agressões, os sinais e os danos que resultam do ato de violência são menos visíveis, fazendo com que a vítima se isole socialmente ou seja excluída intencionalmente do grupo (Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012).

Relativamente ao tipo de comportamentos desenvolvidos, torna-se importante referir que diversos autores os subdividem em comportamentos físicos, verbais (Rodríguez, 2007; Haber, 2009; Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012), relacionais/sociais (Rodríguez, 2007; Haber, 2009; Fernandes & Seixas, 2012) e psicológicos/emocionais (Rodríguez, 2007; Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012).

O *bullying* físico acontece quando a vítima é controlada e magoada fisicamente pelo agressor, podendo afetar a sua integridade física. Deste modo, neste caso os comportamentos são visíveis e, portanto, mais fáceis de identificar (Rodríguez, 2007; Haber, 2009; Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012). Relativamente ao *bullying* verbal acontece quando envolve verbalização maldosa de comentários ou ameaças desagradáveis ou caluniosas, sendo uma maneira mais rápida do agressor destabilizar e dominar a vítima (Rodríguez, 2007; Haber, 2009; Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012).

Os comportamentos de *bullying* relacional ou social têm como principal objetivo controlar a relação da vítima para com os seus pares, manipulando de forma maldosa os seus colegas e amigos, com o intuito de conseguir o seu isolamento e rejeição social. Este tipo de comportamentos acontece através de ações como espalhar rumores, realizar comentários insultuosos, ignorar ou evitar, bem como recusar socializar com a vítima, acabando por perseguir a mesma (Rodríguez, 2007; Fernandes & Seixas, 2012). O *bullying* psicológico ou emocional remete para comportamentos que levam à intimidação da vítima e que provocam medo ou terror à mesma, sobretudo através de ameaças e manipulação emocional (Rodríguez, 2007; Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012).

Tipologia das vítimas

Em qualquer comportamento de *bullying* existe “(...) um sujeito que o manifesta e alguém que é alvo desse comportamento” (Fernandes & Seixas, 2012:24).

Através das diferentes investigações, tem sido possível perceber que as vítimas são as crianças que sofrem de forma direta as consequências da agressividade e dos comportamentos desadequados dos seus pares (Paias, 2014). As vítimas são alguém com quem implicam frequentemente através de situações de arrelia (Carvalhosa, 2010). Caracterizam-se por sofrerem de momentos de angústia, ansiedade e medo, resultando normalmente numa baixa autoestima. Na maioria das vezes possuem uma imagem negativa de si próprios, manifestando dificuldades no estabelecimento de relações com outras pessoas (Urta, 2007). Demonstram dificuldade em falar e em se expressar aquando dos momentos em grande grupo, sentindo vergonha e alguma culpa das situações que vivenciam (Urta, 2007). Na maioria das vezes encontram-se excluídas ou isoladas, sendo alvo de brincadeiras desajustadas (Fernandes & Seixas, 2012).

O bullying como fenómeno de grupo

Sendo a escola um contexto social abrangente, verifica-se que todos os alunos se encontram de algum modo envolvidos nas ações de *bullying* “(...) mesmo que não agridam ou sejam diretamente vitimizados, mas porque se encontram presentes no mesmo espaço (...)” (Fernandes & Seixas, 2012:30). Os elementos do grupo assumem diferentes papéis, pelo que uns se associam ao agressor, enquanto outros optam por ignorar o que acontece, mantendo-se afastados das situações ocorrentes, assistindo de forma passiva à violência praticada (Fernandes & Seixas, 2012). Torna-se assim fundamental perspetivar o *bullying* também como um fenómeno de grupo, que sofre influências do comportamento e da relação estabelecida entre os pares e não apenas como um fenómeno que ocorre entre agressores e vítimas (Fernandes & Seixas, 2012).

DESCRIÇÃO DO ENSAIO INVESTIGATIVO

O presente ensaio investigativo decorreu durante a Prática Pedagógica do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma do 3.º ano de escolaridade. O despoletar da investigação surge após a realização de diferentes observações no contexto de sala de aula, onde foi possível perceber que alguns alunos da turma manifestavam comportamentos desajustados e de marginalização para com a aluna M., existindo, nomeadamente, momentos em que se recusavam a trabalhar ou a relacionar-se com a mesma. Também nos momentos de brincadeira livre não procuravam interagir com a aluna M., mantendo-a na maioria das vezes afastada das suas brincadeiras. Frequentemente proferiam comentários desajustados e depreciativos. Assim, com o desenvolver da experiência, a investigadora sentiu maior interesse em compreender de forma mais aprofundada o problema existente na relação entre pares estabelecida na turma, dando origem à presente investigação que teve como questão de investigação: “Que relações a aluna M. e os seus pares estabelecem entre si no contexto escolar que frequentam?”.

De modo a responder à questão de investigação foram delineados os seguintes objetivos: 1) observar o comportamento da aluna M. e por sua vez, dos seus pares para consigo, dentro do contexto escolar; 2) compreender a relação entre pares estabelecida entre a aluna M. e os restantes colegas de turma;

3) identificar o tipo de comportamentos de que a aluna M. é alvo por parte dos seus pares; 4) perceber de que forma interage a aluna M. com os colegas de turma/pares e vice-versa, dentro e fora dos momentos em contexto de sala de aula; 5) perceber se os comportamentos praticados pelos pares para com a aluna M. apresentam características de desenvolvimento/iniciação de uma situação de *bullying* escolar.

Torna-se assim essencial referir que o presente ensaio investigativo foi desenvolvido numa turma do 3.º ano de escolaridade pertencente a uma escola pública do distrito de Leiria. No entanto, tendo em conta a problemática, sentiu-se necessidade de realizar um estudo de caso único, observando de forma mais pormenorizada a aluna M., do sexo feminino.

De forma a não comprometer a identidade da aluna em causa, bem como por uma questão de confidencialidade dos dados, ao nome da aluna foi atribuída a consoante M., sendo sempre referenciada ao longo do estudo como aluna M.

Considera-se essencial referir que a aluna M. frequentava a escola pelo terceiro ano consecutivo, pelo que já conhecia todos os colegas de grupo bem como a professora responsável pelo mesmo. Possuiu sempre aproveitamento escolar, demonstrando ser uma aluna atenta, interessada e empenhada.

Tendo em conta as informações presentes na ficha de caracterização do aluno e as observações efetuadas pela investigadora torna-se possível salientar que a aluna em questão se caracterizava por ser bastante assídua e pontual, muito atenta, com uma personalidade muito calma, bastante meiga e carinhosa. Contudo, demonstrava ser introvertida e tímida, mas também muito observadora.

Relativamente ao seu desenvolvimento escolar, a aluna M. nunca demonstrou possuir qualquer tipo de dificuldades de aprendizagem significativas, manifestando ainda assim alguma dificuldade em participar de forma espontânea nas aulas. Quando era solicitada demonstrava alguma insegurança e algum constrangimento em partilhar as suas ideias e opiniões perante o grande grupo, falando na maioria das vezes num tom de voz bastante baixo.

A aluna M. possuía um bom comportamento nas aulas, não perturbando as mesmas, contribuindo assim para a vivência de um bom ambiente em sala de aula. Manifestava um grande apreço por propostas educativas relacionadas com a área das Expressões, nomeadamente Expressão Plástica, mas também com a área do Estudo do Meio, na medida em que demonstrava gosto pela pesquisa e descoberta.

Demonstrava ainda gostar do seu momento de atenção, procurando muitas vezes o adulto e a sua atenção nos tempos livres. Relativamente ao desenvolvimento psicossocial, a interação com os pares não se verificava fácil, ainda que manifestasse vontade em interagir e estabelecer relações para com a maioria dos mesmos, evidenciando gostar particularmente de momentos de trabalho em grupo, onde conseguisse, de alguma forma, participar e interagir com alguns dos seus pares.

Assim sendo, considerou-se que este ensaio investigativo se insere no paradigma qualitativo, tratando-se de um estudo de caso único que assume um carácter descritivo e exploratório, uma vez que tem como principal objetivo reconhecer uma dada realidade, descrevendo de forma rigorosa e clara o objeto de estudo, sem pretensões de chegar à generalização (Pardal & Lopes, 2011; Sousa & Baptista, 2011).

O ensaio investigativo teve a duração de cinco semanas, sendo que em cada semana foram observados dois dias (tempo de prática da investigadora). Tendo em conta o problema em estudo, foram delimitados momentos de observação em sala de aula, definindo-se que seriam observados todos os momentos de trabalho e interação em grupo, bem como os momentos de intervalo da manhã, de forma a realizar uma analogia entre os momentos vivenciados dentro e fora da sala de aula.

De forma a realizar o presente estudo recorreu-se à observação e às notas de campo como técnicas de recolha de dados (Coutinho, 2011; Pardal & Lopes, 2011; Sousa & Baptista, 2011) e à análise do conteúdo das mesmas como técnica de tratamento de dados (Coutinho, 2011).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De forma a organizar e perceber os dados recolhidos, apresenta-se de seguida o Quadro 1 que, na impossibilidade de apresentar todos os dados, contém os dados mais relevantes para a investigação, apresentando dados de semanas não consecutivas, seguida de uma análise descritiva e reflexiva destes.

SEMANA 1	SEMANA 3	SEMANA 5
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: DIÁLOGO ACERCA DO FIM DE SEMANA – SALA DE AULA	MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: DIÁLOGO ACERCA DO FIM DE SEMANA – SALA DE AULA	MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: DIÁLOGO ACERCA DO FIM DE SEMANA – SALA DE AULA
<i>A M. foi a última a ser escolhida pelos colegas para partilhar as suas vivências (...). Aquando da sua vez, a M. demonstra estar insegura, falando muito baixo (...). (...) demonstrando possuir alguma vergonha e timidez em partilhar com os colegas as suas experiências. (...) diferentes alunos (...) tecem comentários pejorativos relativamente à M. e à sua personalidade, fazendo troça (...).</i>	<i>A M. foi, novamente, a última a ser escolhida para partilhar as experiências (...). (...) a M. demonstra estar insegura e tímida, falando baixo. Ao longo da sua partilha, a M. é importunada por alguns colegas, através de comentários desagradáveis (...). A M. demonstra-se desconfortável para com os comentários de alguns colegas, terminando rapidamente a sua partilha.</i>	<i>O J. a determinado momento passa a sua vez à M., deixando-a novamente surpresa e apanhando-a desprevenida. (...) a M. sorri por ter sido escolhida, partilhando com os colegas as suas experiências. Ao longo da sua partilha a M. demonstra possuir alguma insegurança, falando baixo e dirigindo o seu olhar para a professora. A partilha da M. acerca do fim de semana é bastante curta.</i>
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: HORA DO CONTO – SALA DE AULA	MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: HORA DO CONTO – SALA DE AULA	MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: HORA DO CONTO – SALA DE AULA
<i>(...) depois de ir buscar a sua almofada, senta-se junto ao quadro da sala, próximo dos alunos M. e V. Imediatamente os dois alunos começam por realizar alguns comentários depreciativos acerca da M.</i>	<i>(...) o M. continua a afastar-se da colega, deixando sempre uma distância bastante significativa. Durante a exploração, o M. e o V. tecem diversos comentários em relação às características da M., mencionando comentários desagradáveis (...) A M. é solicitada a participar na exploração da história, mas acaba por não partilhar as suas ideias, mantendo-se em silêncio durante alguns minutos.</i>	<i>A professora solicita a participação da M., sendo que esta acaba por participar ainda que de forma bastante tímida, demonstrando algum receio em errar e em transmitir as suas ideias para o grande grupo.</i>
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: INTERVALO – RECREIO	MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: INTERVALO – RECREIO	MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: INTERVALO – RECREIO
<i>Depois de lanchar mantém-se no hall, encontrando-se sozinha. No recreio exterior, passeia pelo recreio, não interagindo com nenhum dos colegas (...). A M. tenta interagir com os mesmos, sendo imediatamente afastada das brincadeiras(...) afastam-na do grupo, realizando comentários desagradáveis, não permitindo que a mesma se relacione com o grupo.</i>	<i>A M. começa por levar o seu lanche para o exterior da sala, fazendo-se acompanhar de três colegas de turma (...) (...) em conjunto com as colegas de turma recriam diversas brincadeiras no exterior da escola. A B., a A. e a S. integram a M. nas suas brincadeiras, partilhando alguns brinquedos com a mesma. A M. corre pelo espaço exterior, interagindo com diferentes colegas de outras turmas (...). Antes da entrada na sala de aula, a M. procura o colo da investigadora, falando e interagindo com a mesma.</i>	<i>Depois de lanchar mantém-se no hall, encontrando-se sozinha. A M. dirige-se à investigadora e interage com a mesma. (...) No recreio exterior, passeia pelo recreio, não interagindo com nenhum dos colegas de turma. Os colegas afastam-na do grupo, realizando comentários desagradáveis acerca da sua higiene, bem como troçando da mesma. Aquando da chegada da investigadora, interage com a mesma, sentando-se no colo da mesma.</i>
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: ESCRITA COLETIVA DE TEXTO	MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: JOGO DA GLÓRIA	MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: TRABALHO DE PESQUISA
<i>O R. (...) coloca a sua caixa de material dividindo a mesa ao meio, impedindo a M. de contactar com o seu material e espaço de trabalho. A M. mostra-se tímida e muito recetiva em relação a partilhar a sua opinião (...) demonstrando algum receio em participar.</i>	<i>A M. demonstra a sua felicidade através de sorrisos (foi eleita pela professora como chefe de grupo). A M. interage e participa ativamente em todo o jogo (...). (...) aquando da sua participação demonstra alguma insegurança no lançamento do dado (...). A M. não responde às questões do jogo, demonstrando sentir algum receio perante toda a turma.</i>	<i>A M. partilha com o grupo, as pesquisas que efetuou em casa (...). Os alunos integram a M. no trabalho do grupo, aceitando algumas das suas sugestões. (...) a M. não interage muito com os colegas de grupo. No entanto (...), auxilia a colega A. na sua parte do trabalho. (...) A M. partilha com a investigadora o trabalho realizado.</i>

Quadro 1 Síntese das notas de campo mais relevantes.

Tendo em conta os dados obtidos e através da análise efetuada parece ser possível verificar que a aluna M. é na realidade alvo de comportamentos e atitudes agressivas por parte de diversos alunos da turma pertencentes ao seu grupo de pares.

Desta forma, parece evidente a existência de dificuldades e problemas na relação entre pares estabelecida, podendo assim levar a que a aluna M. se sinta inferiorizada e insegura, pois demonstra não se sentir confiante e reconhecida quanto ao seu papel social, tanto dentro como fora da sala de aula. A aluna apresenta comportamentos e atitudes como insegurança, vergonha e medo em participar e comunicar em grande grupo, falando na maioria das vezes com um tom de voz bastante baixo. Do mesmo modo, parece ainda evidenciar-se que ao longo das várias semanas a aluna M. passa parte do seu tempo sozinha, isolada, demonstrando possuir poucos amigos ou companheiros de brincadeira (Coleman & Ladd, 2010).

A aluna é provocada de forma repetida ao longo do tempo, sendo alvo de diferentes ações negativas por parte de várias pessoas, nomeadamente comentários insultuosos e pejorativos, relacionados com a sua higiene ou aspeto físico. Para além disso, a aluna sofre também de rejeição e exclusão social aquando dos momentos em que os seus pares não permitem a sua presença e integração nos grupos de trabalho ou até mesmo nas brincadeiras.

Dado o carácter repetitivo dos acontecimentos, os dados parecem indicar que estes comportamentos aparentam mostrar que podendo ser um caso de *bullying* este seria do tipo verbal, mas também relacional/social (Rodríguez, 2007; Haber, 2009; Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012).

Tendo em conta o carácter dos comportamentos agressivos de que a aluna M. é alvo ao longo dos vários momentos, sendo que os mesmos se caracterizam por ser repetitivos e constantes ao longo dos últimos tempos e segundo a aluna se repetem há vários anos, parece verificar-se que de alguma forma a aluna M. poderá ser alvo de *bullying* escolar, ainda que se tenha em atenção que nem todos os comportamentos agressivos se podem considerar *bullying* (Paias, 2014).

As características próprias que a aluna apresenta relativamente à sua personalidade parecem também indicar semelhanças para com as características das vítimas de *bullying*, isto porque demonstra através dos dados recolhidos ser muito insegura, possuir vergonha, algum medo e alguma ansiedade. Demonstra também bastante dificuldade em falar e expressar-se em grande grupo, apresentando-se pouco confiante, exibindo sentimentos de tristeza, solidão, mas também necessidade de atenção e carinho por parte do adulto (Urta, 2007; Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012; Paias, 2014).

Ao analisar os dados obtidos, parece ser possível perceber que ao ser uma situação de *bullying* esta se caracteriza por ser de natureza direta, na medida em que os comportamentos de *bullying* direto implicam confronto direto e envolvem ataques abertos às vítimas, conseguindo-se assim identificar mais facilmente este tipo de situações (Fernandes & Seixas, 2012).

Tendo em conta a situação, não se podendo identificar a existência de agressor ou agressores, verifica-se a existência de um conjunto de alunos que tendencialmente praticam de forma mais clara e visível este tipo de comportamentos, parecendo assim que em caso de *bullying* poderia ser classificado como um fenómeno de grupo e não de um agressor individual (Fernandes & Seixas, 2012). Ao analisar os dados conseguidos ao longo das várias semanas é possível verificar que a aluna M. é várias vezes excluída dos grupos de trabalho ou dos momentos de trabalho em grande grupo, através das mais variadas atitudes, sendo muitas das vezes a última a ser escolhida para os grupos ou tarefas.

Com a análise efetuada aos dados obtidos, é possível verificar uma evolução relativamente aos comportamentos agressivos demonstrados e à relação entre pares estabelecida na sala de aula, nomeadamente através dos momentos de diálogo acerca do fim de semana e de trabalho em grupo, o que não se torna evidente nos momentos de intervalo, vivenciados no recreio exterior.

Ao longo das várias semanas foram realizadas diversas conversas de carácter informal com a turma acerca das situações vivenciadas, que podem ter influenciado os alunos da turma, levando a que as situações de agressividade verbal, bem como de exclusão social dirigidas à aluna M. fossem diminuindo sobretudo dentro da sala de aula.

Contudo não é possível afirmar que estas conversas tenham influenciado os comportamentos dos alunos, na medida em que se verifica que, na maioria das vezes os momentos de intervalo se caracterizavam como os momentos de maior existência de comportamentos de agressividade e exclusão social para com a aluna M.

Deste modo, a investigação desenvolvida parece assim indicar a existência de problemas e dificuldades na relação que a aluna M. vivencia com os seus pares, ainda que possua diversas características que poderiam evidenciar que sofre situações de *bullying* direto, verbal e relacional.

No entanto, devido ao facto dos dados serem limitados, não é possível afirmar que se está perante um caso de *bullying*, sendo apenas possível identificar o problema existente e a necessidade de se efetuar uma intervenção relativamente ao mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta os objetivos delineados torna-se possível verificar que todos foram exequíveis, na medida em que através do ensaio investigativo desenvolvido a investigadora teve a oportunidade de observar de forma mais atenta e pormenorizada o comportamento da aluna M. e dos seus pares para consigo, dentro e fora do contexto de sala de aula, identificando e compreendendo, ainda que de forma um pouco superficial, o tipo de relação que ambos estabeleciam.

A investigadora teve, ainda, a possibilidade de perceber de que forma a aluna M. interagia com os seus pares, conseguindo assim refletir e identificar algumas características essenciais que poderiam apontar para a existência do desenvolvimento/iniciação de uma situação de *bullying* escolar.

Assim, torna-se importante referir que a investigadora considera que o fator tempo se verificou uma limitação, na medida em que não permitiu a existência de dados suficientes para compreender se de facto se pode considerar uma situação de *bullying* escolar.

Para além disso, os dados obtidos através do presente ensaio consentem ainda que, num estudo futuro, fossem desenvolvidas propostas educativas específicas e interventivas relacionadas com a prevenção e diminuição do *bullying* nas escolas, de modo a compreender se através das mesmas a situação se modificaria, levando assim à verificação sustentada da situação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvalho, S. (2010). *Prevenção da violência e do Bullying em Contexto Escolar*. Lisboa: Climepsi.
- Coleman, C. & Ladd, G. (2010). "As relações entre pares na infância: formas, características e funções". In: B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância*, pp. 119-159. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Fernandes, L. & Seixas, S. (2012). *Plano Bullying: Como apagar o bullying da escola*. Lisboa: Plátano Editora.
- Haber, J. (2009). *Bullying – manual anti-agressão*. Alfragide: Casa das Letras.
- Paías, T. (2014). *Tenho Medo de Ir à Escola*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2004). *O Mundo da Criança – da infância à adolescência*. Portugal: McGraw-Hill.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodríguez, N. (2007). *Bullying – Guerra na Escola*. Lisboa: Sinais de Fogo – Publicações.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Tavares, J.; Pereira, A.; Gomes, A.; Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Urra, J. (2007). *O Pequeno Ditador – da criança mimada ao adolescente agressivo*. Lisboa: Esfera dos Livros.

A canção na integração pedagógica da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico - um estudo de caso com crianças do 3.º ano de escolaridade.

Diana Marques, ESECS, IPLeiria

Sandrina Milhano, ESECS, IPLeiria, CESNOVA

RESUMO

O presente artigo refere-se a um estudo realizado no 3.º semestre do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvido no ano letivo 2014/2015. Ao longo do artigo será apresentada uma sequência de tarefas de integração de Música com diferentes áreas curriculares, pertencente a uma investigação efetuada numa escola básica do concelho de Leiria. Os participantes são 20 crianças do 3.º ano de escolaridade. A temática do estudo foca-se na integração com a seguinte pergunta de partida: “De que forma a integração da Música pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem?”. Apresenta-se uma planificação de uma sequência de atividades de carácter integrador com recurso à canção “Eu estou aqui”, de Boss AC.

Para a recolha de dados foram utilizados como instrumentos, as notas de campo, registos escritos pelas crianças, fichas de trabalho e respetivas grelhas de verificação. Utilizou-se também a técnica de observação participante e a análise de conteúdo. Observou-se que a turma desenvolveu aprendizagens em todas as áreas integradas com a Música recorrendo ao género “canção”.

Palavras-chave: Integração; Música; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This article refers to a study settled in the 3rd 3rd semester of the Master in Pre-school Education and Teaching in the 1st 1st Cycle of Basic Education, developed on the school year of 2014/2015. Throughout this article, it will be presented one sequence of activities of integration of Music with different curricular areas, belongs to an investigation developed in an elementary school in the county of Leiria. The participants were 20 children of the 3rd 3rd grade. The thematic of the study focus in the integration with their following starting question: “How can the integration of Music contribute to the teaching and learning process?”. A sequence of an integrated sequence of activities is presented using the rap song “Eu estou aqui”, from Boss AC.

To collected the data we used as instruments, camp notes, children written records, work sheets and respective verification grill. The technic of participate observation and the analyses content were used. It was observed that the class developed learning in all the integrated areas with Music through the use of “songs”.

Keywords: Integration; Music; 1st Cycle of Basic Education.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

De acordo com Vasconcelos (2006), no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o principal objetivo do ensino da música neste contexto, refere-se ao desenvolvimento da literacia musical. Durante estes quatro anos, “(...) os saberes e as competências adquiridas são reconhecidas como sendo determinantes para as posteriores aprendizagens escolares” (Cadima, Leal & Cancela, 2011, p.8). No domínio da música, os alunos têm oportunidade de desenvolver o pensamento crítico e as suas capacidades musicais, tendo em conta os seus interesses e os contextos em que se inserem. Para isso, entre outros aspetos, a seleção, preparação e disponibilização de materiais e repertório adequados e de qualidade, são alguns fatores importantes no proporcionar de um ambiente agradável e confortável, que permita o trabalho colaborativo e a vivência de experiências de aprendizagem musical diversificadas.

Por outro lado, é igualmente relevante a consciência de que as capacidades ao nível da música se desenvolvem “(...) através de processos diversificados de apropriação de sentidos, de técnicas, de experiências de reprodução, de criação e reflexão, de acordo com os níveis de desenvolvimento das crianças e dos jovens” (Ministério da Educação, 2001, p.165)

Tal como referem Cadima, Leal e Cancela (2011, p. 8), “(...) apesar de se reconhecer a importância da organização dos recursos educacionais, nomeadamente do currículo, dos materiais ou do nível de formação dos professores, na prossecução de um sistema de ensino de qualidade, há um crescente reconhecimento da relevância das interações entre o professor e os alunos e das actividades que ocorrem na sala de aula.” Enquanto agente educativo, o modo como o professor implementa os programas curriculares e orienta o processo de ensino e aprendizagem pode ser bastante variável, inclusivamente quando existem orientações e descrições bastante detalhadas, como referem Connor, Morrison, e Pettrela, 2004; Pianta, (2003) citados por Cadima, Leal & Cancela (2011, p. 9).

Neste sentido, é essencial que, entre outros aspetos, o professor procure estratégias que possibilitem a vivência de aprendizagens significativas para os seus alunos. No âmbito do presente artigo, interessa sublinhar uma das especificidades definidoras do 1.º CEB segundo Roldão (2001): a integração. A autora é da opinião de que faz sentido existir integração de conhecimentos no 1.º CEB. As crianças, devido ao seu nível de desenvolvimento, são capazes de perceber “(...) predominantemente a globalidade do real” (*ibidem*, p. 27), adquirindo, assim, acesso a conhecimentos especializados e específicos. Wharton-McDonald, Pressley e Hampston (1998), citados por Cadima, Leal e Cancela (2011) são da opinião de que é importante que os professores tenham a capacidade de utilizarem uma só atividade para trabalhar diferentes propósitos, recorrendo a estratégias que sejam interdependentes.

O professor deve ter consciência de que “(...) a integração de disciplinas aparentemente muito distantes pode revelar-se extremamente rica” (Pombo, Guimarães & Levy, 1994, p.35). Ao utilizarmos a integração no ensino estamos a contribuir para o desenvolvimento do aluno e para a aprendizagem dos conteúdos de forma holística. Para além disso, ao participar em atividades integradoras o aluno é capaz de recriar as suas experiências e saberes, adquiridos anteriormente, e realizar novas descobertas, amplificando o seu nível de conhecimento e desenvolvimento (Ministério da Educação, 2004).

A música e o pensamento musical estão intimamente relacionados com as restantes áreas curriculares do 1.ºCEB. Ao planificar atividades de Música é necessária a “(...) mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos” (Ministério da Educação, 2001, p.166). Ao integrar Música possibilitamos que o aluno aprenda os conceitos e conteúdos musicais em simultâneo com outra área, conjugando os dois saberes. Importa ainda referir que existe um documento orientador do ensino da Música no 1.º CEB (Vasconcelos, 2006) que, entre outros aspetos, incentiva a integração pedagógica da Música com outras áreas curriculares. Salienta ainda que, assim, a criança poderá desenvolver não só competências musicais, como também competências sociais, históricas, culturais, estéticas, ligadas às áreas científicas, humanísticas e tecnológicas.

O termo integração pode implicar a sua divisão, em diferentes níveis, o que não é consensual entre autores como Pombo, Guimarães e Levy (1994) e Russel-Bowie (2006). É relevante mencionar que o último autor, sendo professor e investigador de Educação em Artes Criativas, serviu de suporte para a presente investigação e que as propostas educativas se baseiam nos três modelos que definiu: *service connections*, *symmetric correlations* e *syntegration*. O primeiro modelo refere-se ao momento em que uma área curricular ou determinado material dessa área proporciona aprendizagens a outra. O modelo “*symmetric correlations*” é utilizado quando duas áreas distintas recorrem ao mesmo material para atingir os seus objetivos individuais. No último modelo, diferentes áreas curriculares trabalham em conjunto para explorar um tema ou conceito com o propósito de atingir os seus próprios objetivos e elaborarem uma possível generalização.

Tendo em conta os modelos de integração de Russel-Bowie, no domínio da Música, o professor poderá ter em conta, entre outros tópicos, as potencialidades de cada género e estilo musical. Um dos géneros musicais que permite e facilita a integração pedagógica é a canção. As canções podem ser utilizadas como recurso para trabalhar conteúdos e conceitos de Música e, em simultâneo, de Português, Matemática, Estudo do Meio e outros domínios artísticos, como a Expressão Plástica e a Expressão Dramática. Na opinião de Gada (2005), ao recorrermos às canções, trabalhamos obrigatoriamente, não só o domínio da Música, mas também, a área de Português, nomeadamente através da oralidade e da escrita. Ao ler a letra de uma canção, por exemplo, os alunos tornam-se hábeis para entender as mensagens e comunicações que surgem no seu dia-a-dia (Sampaio, 2008).

Raposo (2009, p.10) afirma que “O acto de cantar permite igualmente à criança conhecer-se melhor a si mesma, comunicando e relacionando-se com o outro e com o meio que a rodeia”. Cantar promove assim o desenvolvimento da criança e as suas interações com o exterior, proporcionando a ligação das crianças com o “mundo dos adultos” (Hohmann & Weikart, 2011). Para além disso, a

utilização da canção como recurso didático permite o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da capacidade crítica e promove a consciência social e política (Sampaio, 2008). De acordo com o documento “Orientações Programáticas para o Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico” de Vasconcelos (2006), as aprendizagens devem ir ao encontro dos “(...) três domínios de prática musical: Audição, Interpretação e Composição” (p.7). Desta forma, as crianças têm oportunidade de desenvolver competências de discriminação auditiva, competências vocais e instrumentais e, ainda, competências criativas e de experimentação.

METODOLOGIA

A investigação foi realizada numa Escola Básica pertencente ao concelho de Leiria durante dois períodos dos anos letivos 2013/2014 e 2014/2015. Os participantes no ano letivo 2013/2014 foram os alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade constituída por dezassete crianças, com sete e oito anos de idade e, no ano letivo 2014/2015, os alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade constituída por vinte crianças, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos de idade. Em cada um dos anos letivos, o estudo teve a duração aproximada de quatro meses.

Este estudo é centrado na temática da integração pedagógica. Pretendia perceber que estratégias de integração pedagógica da Música podem ser utilizadas no 1.º CEB. Assim, formulou-se a seguinte questão de partida: “De que forma a integração de Música pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem?”.

De forma a conseguir responder à pergunta, foram definidos três objetivos: Perceber que estratégias podem ser utilizadas para integrar a Música no processo de ensino e aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Compreender o potencial integrador da canção no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Perceber de que forma a utilização da canção, enquanto instrumento de integração, promove aprendizagens.

Caracterização do estudo

O estudo caracteriza-se por ser uma investigação de paradigma qualitativo, na qual o investigador faz parte do processo, observa e descreve os fenómenos, registando-os tal como se apresentam, sem os controlar (Freixo, 2010). Procura-se compreender os acontecimentos, tentando alcançar respostas às questões “O quê?” e “Porquê?”, extraindo “(...) conclusões que, por sua vez, permitem a sua análise e reflexão na fase seguinte, a «interpretação dos dados» e consequente tomada de decisões” (*ibidem*, p.153).

A presente investigação pode ser definida como um estudo de caso, que se caracteriza por ser um estudo intensivo e que proporciona descrições e detalhes da realidade em estudo (Guba & Lincoln, 1985, citados por Aires, 2011). Sousa e Baptista (2011) acrescentam que é uma estratégia de pesquisa que deve ser bem definida, única e específica.

Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados

A fase de recolha de dados diz respeito à “(...) colheita sistemática de informações junto dos participantes com a ajuda dos instrumentos de medida seleccionados” (Freixo, 2010, p.191). Como técnica de recolha de dados foi utilizada a observação participante e como instrumentos de recolha de dados recorreu-se a notas de campo, registos escritos pelas crianças, fichas de trabalho e respetivas grelhas de verificação. Será utilizada a técnica de análise de conteúdos para melhor organizar e compreender a informação presente nos registos escritos das crianças, extraindo sentido destes dados (Creswell, 2007, p.194, citado por Mozzato & Grzybovski, 2011, p.733).

Recorreu-se à observação participante uma vez que, na opinião de Sousa e Baptista (2011), ao utilizar esta técnica o investigador encontra-se presente no local onde serão recolhidos os dados, experienciando as situações e acontecimentos e registando o que observa. Os registos escritos dos participantes do estudo foram utilizados de modo a permitirem compreender a visão das crianças sobre o que aprenderam, quais as suas dificuldades durante a realização das atividades e o que sentiram ao participar nas propostas educativas.

Importa referir que, no ano letivo 2013/2014, foram planificadas seis atividades integradoras a realizar durante três dias. Inicialmente foi realizada uma atividade de audição, em que se desenvolveram competências das áreas de Música e Português, recorrendo à canção “Postal dos Correios” de Rio Grande. Posteriormente, planificou-se uma sequência de atividades (audição, interpretação e criação), com recurso à canção “Senhora Dona Anica”, onde se integraram Música, Estudo do Meio e Português. Por fim, foram realizadas duas atividades, audição e interpretação, integrando Música,

Matemática e Português, e recorrendo a uma adaptação da letra da canção “A saia da Carolina”, intitulada “As tabuadas vou saber” (autoria da investigadora).

No ano letivo 2014/2015, foram planificadas quatro atividades integradoras. Na primeira, integraram-se as áreas de Música e Português ao utilizar a canção “Postal dos Correios” de Rio Grande. As restantes atividades pertencem a uma sequência de atividades, que se desenvolveu durante três dias, recorrendo à canção “Eu estou aqui” de Boss AC. Nesta sequência desenvolveram-se competências das áreas de Música, Português, Expressão Dramática e Estudo do Meio.

No presente artigo, apenas serão analisadas as três últimas atividades referidas, pertencentes a uma sequência, relativas ao ano letivo 2014/2015. A opção de utilizar esta canção e o estilo musical RAP prendeu-se com vários aspetos, designadamente as dificuldades reveladas pelas crianças da turma (3.º ano do 1.º CEB) confundirem diferentes estilos musicais e o interesse e a curiosidade previamente demonstradas em relação a este estilo em prévias intervenções pedagógicas. As restantes áreas integradas e os respetivos conteúdos foram escolhidos tendo em conta o programa definido. Salienta-se que, de acordo com os três modelos de integração definidos por Russel-Bowie (2006), as atividades apresentadas aqui se referem ao modelo “symmetric correlations”.

APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Como já foi referido, no presente artigo será analisada uma sequência de atividades, realizada com vinte crianças do 3.º ano de escolaridade. As três atividades foram realizadas com recurso à mesma canção, “Eu estou aqui” de Boss AC.

Na tabela que se segue (tabela 1) são descritas as três atividades realizadas, as áreas, domínios e conteúdos que se integraram.

Tabela 1 Descrição da sequência de atividades com a canção “Eu estou aqui”, de Boss AC.

Audição	
Áreas integradas, domínios e conteúdos a desenvolver	Breve descrição da atividade
<p>Música</p> <p><u>Percepção Sonora e Musical</u></p> <p>▶ Ritmo;</p> <p>▶ Instrumentos musicais.</p> <p><u>Culturas Musicais nos Contextos</u></p> <p>▶ Estilo musical – RAP.</p>	<p>▶ As crianças escutam a canção “Eu estou aqui”, de Boss AC.</p> <p>▶ É revelado o nome do intérprete e da canção e iniciado um diálogo com a turma:</p> <p>- Alguém conhecia ou já tinha escutado a canção?</p> <p>- Onde é que a escutaram?</p> <p>- Conheciam o intérprete?</p> <p>- Conhecem mais alguma canção do intérprete?</p> <p>- Qual o estilo musical da canção? (as respostas são registadas no quadro e discutidas mais tarde)</p> <p>▶ Os alunos escutam excertos das canções “Alguém me ouviu” de Boss AC e Mariza, “O começo” de D8 e “Força” de Da Weasel. É perguntado às crianças qual o estilo musical de cada um dos excertos que escutaram e são registadas as respostas no quadro.</p> <p>▶ Debate acerca das características de cada estilo referido pelos alunos e excluem-se os que não correspondem às canções, para que os alunos compreendam que todas as canções pertencem ao estilo musical “RAP”.</p> <p>▶ É apresentado e explorado um PowerPoint com a breve história deste estilo musical, as suas características e alguns dos instrumentos musicais mais utilizados.</p> <p>Os alunos resolvem uma ficha de trabalho sobre divisão silábica. Para conseguir responder às questões, devem recorrer à letra da canção “Eu estou aqui”, procurando palavras com determinado número de sílabas e registando-as na ficha.</p>
<p>Português</p> <p><u>Conhecimento Explícito da Língua</u></p> <p>▶ Silaba, monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo.</p>	<p>▶ É entregue uma ficha com questões relativas às tarefas que desenvolveram.</p>

Interpretação	
<p>Música</p> <p><u>Culturas Musicais nos Contextos</u></p> <p>► Estilo musical – RAP.</p> <p><u>Interpretação e Comunicação</u></p> <p>► Interpretação vocal – refrão.</p> <p>Expressão Dramática</p> <p>Jogos de Exploração</p> <p>► Voz.</p>	<p>► As crianças escutam a canção “Eu estou aqui” de Boss AC, recordando o seu estilo musical e o refrão.</p> <p>► Interpretam vocalmente o refrão seguindo diferentes etapas: em conjunto com a investigadora e com recurso à canção (áudio); sozinhos, com recurso à canção (áudio); em conjunto com a investigadora, sem a canção; sozinhos, sem a canção; crianças do sexo feminino interpretam “Se precisares de mim” e as do sexo masculino “Eu estou aqui” e o mesmo para os restantes versos; por fim, invertem os papéis.</p> <p>► É proposta a realização de um jogo dramático tendo como recurso o refrão da canção trabalhada. É atribuída uma emoção a cada aluno, que deve interpretar o refrão representando a emoção que lhe foi conferida, seja ela euforia, medo, ira (raiva) ou aborrecimento.</p> <p>► É entregue uma folha com algumas questões relativas às tarefas que desenvolveram, às quais os alunos teriam que responder de forma individual.</p>
Criação	
<p>Música</p> <p><u>Perceção Sonora e Musical</u></p> <p>► Ritmo;</p> <p>► Refrão.</p> <p><u>Culturas Musicais nos Contextos</u></p> <p>► Estilo musical – RAP.</p> <p><u>Interpretação e Comunicação</u></p> <p>► Ostinato rítmico – interpretação.</p> <p><u>Criação e Experimentação</u></p> <p>► Composições e acompanhamentos.</p> <p>Português</p> <p><u>Escrita</u></p> <p>► Escrita;</p> <p>► Textualização;</p> <p>► Planificação de textos.</p> <p>Estudo do Meio</p> <p><u>À descoberta dos outros e das instituições</u></p> <p>► O passado do meio local.</p>	<p>► As crianças escutam a canção “Eu estou aqui” de Boss AC, para recordarem o seu ritmo, o refrão e o estilo musical.</p> <p>► É proposta a representação e interpretação do ostinato rítmico do refrão da canção, com recurso a diferentes partes do corpo.</p> <p>► É solicitado à turma que, em grupos, crie uma letra para o refrão da canção trabalhada, tendo como tema Leiria e o seu património histórico. Os alunos devem respeitar o ostinato rítmico da canção, a métrica da letra da canção original, o tema e as regras de construção deste tipo de texto.</p> <p>► A investigadora apresenta uma criação sua, interpretando-a vocalmente.</p> <p>► Os alunos dão início ao trabalho e, no final, apresentam as suas criações aos colegas.</p> <p>► É entregue uma ficha individual com questões relativas às tarefas que desenvolveram.</p>

RESULTADOS E SUA DISCUSSÃO

Apresentam-se de seguida, as evidências das aprendizagens efetuadas pelos alunos no âmbito das experiências de aprendizagem integradas, proporcionadas pela sua participação nas atividades da sequência pedagógica exposta. As evidências foram recolhidas através dos registos escritos das crianças no final de cada atividade, das fichas de trabalho e da grelha de verificação relativa à atividade de criação.

Relativamente à primeira atividade realizada (audição), é possível referir que, de acordo com os registos escritos pelas crianças no final da atividade, grande parte da turma (catorze alunos) conseguiu identificar o estilo musical da canção como sendo RAP. No que diz respeito às suas características, referiram que este estilo musical é mais falado do que cantado, que é utilizada a voz como recurso e que são bastante importante a poesia e as rimas presentes na canção. Pode perceber-se que os alunos conseguiram identificar algumas das características deste estilo musical, mostrando ter aprendido algo acerca de RAP e, tal como refere Vasconcelos (2006), é importante que os alunos conheçam diferentes estilos musicais.

No que diz respeito aos instrumentos mais comuns neste estilo musical, dez alunos mencionaram o próprio corpo ou o beatbox, seja eletrónico, seja produzido com a boca. Para além disso, cinco alunos referiram outros instrumentos, como a bateria e a guitarra. Pode verificar-se que a atividade foi bastante significativa pois, tal como os próprios alunos respondem, tiveram oportunidade de aprender uma canção nova, um novo estilo musical (RAP) e as suas características. Apesar da atividade ser integrada com Português, nenhum aluno mencionou ter aprendido algo relativo ao conteúdo “divisão silábica”, não querendo significar que não tenham aprendido a seu respeito.

A segunda atividade realizada refere-se à interpretação vocal do refrão da canção em diferentes vertentes e à sua interpretação com recurso à representação de uma emoção. Da análise dos registos dos alunos, é possível perceber que esta foi uma atividade agradável para eles, porque a canção é divertida, por ser a primeira vez que a tinham escutado, estar relacionada com outras atividades ou terem sentido prazer a cantar. As respostas sugerem que os alunos reconheceram o carácter da atividade, o que, na sua opinião, tornou toda a sua concretização mais agradável.

A respeito das dificuldades sentidas pelos alunos na interpretação vocal do refrão da canção, dez alunos responderam não ter sentido nenhuma dificuldade. Os restantes alunos mencionaram algumas, tais como a rapidez da canção ou seja o andamento, a vergonha que sentiam e o facto de não a conhecerem suficientemente bem. Ao representar utilizando gestos as emoções com recurso à canção de Boss AC, seis alunos gostaram de o fazer devido à emoção que lhes foi atribuída. Dois alunos consideraram o refrão da canção agradável, um aluno referiu que gostou “...porque era como se criássemos um novo refrão” e outro respondeu que gostou “....porque assim aprendemos”. Apesar disso, dois alunos não gostaram de realizar a representação das emoções, um porque considera não ter sido capaz de a concretizar e outro porque sente mais satisfação ao interpretar a canção original.

Doze alunos responderam terem sentido algumas dificuldades na representação das emoções, dificuldades expressas por não terem sido capazes de a representar e por sentirem vergonha. No entanto, apesar dessas dificuldades, grande parte da turma revelou ter gostado de participar nas atividades.

Na última atividade da sequência (criação), apenas cinco alunos afirmam não ter sentido qualquer tipo de dificuldade durante a proposta. Os restantes dividiram as suas opiniões ao referir dificuldades na identificação e representação do ostinato rítmico da canção (três alunos), na criação uma nova letra (cinco alunos), na interpretação vocal da criação musical (seis alunos) e, na reflexão e crítica sobre os trabalhos dos colegas. Como refere Vasconcelos (2006), mesmo que o aluno não se sinta confortável a criticar as criações, é importante que o professor encoraje as crianças a fazê-lo, desenvolvendo assim o sentido crítico.

Apenas quatro alunos mencionam ter sentido dificuldades na identificação e representação do ostinato rítmico da canção, mais concretamente por não compreenderem a canção, por sentirem vergonha ou por falta de tempo para ensaiar.

Ao criar uma nova letra, metade da turma sentiu dificuldades: dois alunos por falta de ideias, quatro alunos em respeitar o tema, um na escolha de palavras para formar as rimas e três alunos mencionaram a falta de concentração. Por fim, as aprendizagens dos alunos podem dividir-se em sete subcategorias. Um aluno aprendeu a cantar melhor, quatro aprenderam a criar canções, dois a rimar palavras e outros dois aprenderam a trabalhar com os colegas (trabalho cooperativo). Para além disso, cinco aprenderam o significado de ostinato rítmico, dois referiram que podiam “...criar quadras sobre os monumentos de Leiria...” e outros dois afirmam que tiveram oportunidade de aprender a

serem mais pacientes e imaginativos. Nesta atividade foi possível verificar que os alunos compreenderam que estavam a utilizar o mesmo material para desenvolver aprendizagens de várias áreas curriculares (Música e Estudo do Meio), tal como sugere Russel-Bowie (2006), através do modelo “sym-metric correlations” sendo uma das vantagens da utilização da canção, como refere Sampaio (2008)

Tendo em conta a análise dos dados obtidos através da grelha de verificação criada que visava regis-tar evidências sobre a criação do novo refrão da canção, é possível sugerir que apenas dois dos cinco grupos de crianças não respeitaram a métrica da canção original na sua criação. Apesar disso, é pos-sível sugerir que todos os grupos e, portanto, todas as crianças foram capazes de respeitar o tema e utilizar rimas no final de cada verso. Assim, sugere-se que a atividade de criação contribuiu para que as crianças desenvolvessem aprendizagens no âmbito da Música, de Português (escrita e rimas) e de Estudo do Meio, mais concretamente sobre Leiria e o seu património histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo à questão de partida, pode-se sugerir que a integração da Música contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem das crianças participantes neste estudo. Através da sequência apresentada, os alunos tiveram oportunidade de desenvolver diferentes aprendizagens de Música e de outras áreas do currículo, como Português, Expressão Dramática e Estudo do Meio. Como refere Vasconcelos (2006, p.12), ao desenvolver este tipo de trabalho transformamos o espaço de aprendi-zagem num “(...) meio aglutinador de diferentes saberes e conhecimentos”.

A análise dos dados referentes à implementação da sequência de atividades desenvolvida com base na canção “Eu estou aqui” de Boss AC permitiu implementar diferentes atividades e estratégias in-tegrando diferentes áreas curriculares no 1.º CEB. Assim, foi possível melhor compreender que a canção tem imenso potencial como material integrador, tal como nos mostram Raposo (2009), Ho-hmann e Weikart (2011) ou Sampaio (2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: In-dicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 7-34. Obtido em 6 de janeiro de 2015, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a02.pdf>
- Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gada, A. (2005). *A Canção no Livro Didático de Língua Portuguesa*. Dissertação, Universidade Estadu-al de Maringá., Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras., Maringá. Obtido em 15 de outubro de 2014, de <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/alcgada.pdf>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.ª ed.). (H. Marujo, & L. Neto, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lis-bo: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Mozzato, A., & Grzybovski, D. (Jul./Ago. de 2011). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Da-dos Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *RAC, Vol. 15*, pp. 731-747. Obtido em 16 de fevereiro de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade - reflexão e experiência* (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Raposo, M. (2009). *As canções de embalar nos cancioneiros populares portugueses: sugestões para a sua aplicação didática no ensino pré-escolar*. Tese de Mestrado, Universidade do Mi-nho. Instituto de Estudos da Criança, Estudos da Criança. Especialização em Educação Mu-sical. Obtido em 26 de janeiro de 2015, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstre-am/1822/11015/1/tese.pdf>

- Roldão, M. (2001). Gestão Curricular – A especificidade do 1º ciclo. Em M. d. Educação, *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação* (pp. 15-30). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Obtido em 6 de janeiro de 2015, de http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Gestao_curr_%201ciclo.pdf
- Russel-Bowie, D. (2006). To integrate or not integrate: that is the question! Maintaining unity and integrity across the arts in an integrated curriculum. *Dialogues and Differences Symposium Proceedings*, pp. 68-76.
- Sampaio, L. (2008). *A construção dos sentidos por meio de canções no contexto educacional*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Educação. Obtido em 14 de maio de 2014, de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4218/1/2008_LucimarPinheiroSSampaio.pdf
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha* (2.ª ed.). Lisboa: Pactor.
- Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da música. 1.º ciclo do ensino básico - orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

O fado no 1.º Ciclo do Ensino Básico – um estudo de caso com crianças do 3.º ano de escolaridade

Liliana Batista, ESECS, IPLeiria

Sandrina Milhano, ESECS, IPLeiria, CESNOVA

RESUMO

O presente artigo visa apresentar resultados preliminares de um estudo de caso realizado no âmbito da Prática Pedagógica em 1.º CEB, inserida no mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estudo, desenvolvido no ano letivo 2014/2015, debruça-se sobre problemáticas do ensino e aprendizagem da música, incidindo sobre a utilização específica de um determinado género de repertório musical – o fado. Foi formulada a seguinte questão de partida: Quais as ideias das crianças do 3.º ano de escolaridade pertencentes a uma escola de Leiria sobre o fado? Estabeleceram-se os seguintes objetivos: 1) Compreender qual a relação das crianças com o fado; 2) Conhecer os argumentos que as crianças utilizam para caracterizar o fado; e 3) Perceber se as crianças alteram as suas ideias após a vivência das propostas educativas.

Para a implementação do estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e individuais a 5 crianças. As entrevistas ocorreram em dois momentos distintos, designadamente, antes e após a concretização de duas sequências pedagógicas. Estas sequências foram desenvolvidas através da realização de atividades do domínio da prática musical, tendo como repertório musical, o fado.

Ao longo deste artigo, exploram-se algumas questões acerca do fado enquanto género musical e a sua utilização no ensino e aprendizagem da música, no 1.º CEB.

Palavras-chave: fado, ideias das crianças, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This article aims to present the preliminary results of a case study developed in the Supervised Pedagogical Practice in 1.st CEB of the Master in Pre-school Education and Teaching in the 1.st Cycle of Basic Education.

The study, developed on the school year 2014/2015, address music learning and teaching problematic, centered on the specific use a certain musical genre – fado. The following starting question was formulated: Which are children, from the 3rd grade from a Leiria school, ideas about fado? The followings objectives were established: 1) To comprehend children's relation with fado; 2) To know the arguments that children use to characterize fado; and 3) To understand if children change their ideas after the educative proposals.

To implement the study, semi structured and individual interviews were carried out to five children. The interviews occurred in two distinct moments, before and after the pedagogical sequences. These sequences were developed through activities form the musical practice domain, having as musical repertoire, fado.

Throughout the article, some issues about fado as a musical genre and its use in the learning and teaching of music in 1.st CEB are explored.

Keywords: fado, children's ideas, 1.st Cycle of Basic Education.

REVISÃO DA LITERATURA

“O fado somos nós portugueses postos em música”. Esta frase ilustra uma das ideias presentes em vários dos discursos e narrativas que encontramos sobre o fado. É também uma citação do musicólogo Rui Vieira Nery que podemos encontrar em algumas das suas entrevistas, e também, no Museu do Fado, em Lisboa. Ela expressa um dos vários significados que este género musical tem para os portugueses, entre os quais o papel do fado enquanto traço identitário de um país e das suas práticas culturais. Desde 27 de novembro de 2011, o fado é também, Património Cultural Imaterial da Humanidade, cujos embaixadores, foram os fadistas Carlos do Carmo e Mariza.

É possível caracterizar o fado como um género musical, normalmente cantado a solo por um fadista (homem ou mulher), e acompanhado por dois instrumentos musicais, a guitarra clássica ou viola e a guitarra portuguesa. Para além dos seus elementos musicais, o fado está intimamente ligado a algumas características associadas à tradição portuguesa, como as vestes típicas e os temas que aborda nas suas canções, podendo tornar-se lento e melancólico, bem como rápido e alegre. Segundo Frydberg (2012, p. 391)

O fado é um género musical considerado representação tipicamente portuguesa, ele está ligado à identidade do seu país de origem e ao imaginário que se tem sobre si próprio e também que os outros têm sobre Portugal e o povo português. Sendo assim, o fado pode ser considerado um género musical já enraizado nas tradições de Portugal.

D'Almeida citado por Nery (2004, p.3) acrescenta que “O Fado é mais do que um estilo definido de música – com características melódicas, harmónicas ou rítmicas próprias -, é uma forma de interpretar a música, seja em termos vocais ou instrumentais [...] O Fado é essencialmente uma forma característica de articular as frases musicais, pois não tem uma rítmica característica (...)”.

Este estudo incidiu sobre dois tipos de fado, designadamente o *fado tradicional* e *fado contemporâneo*. De acordo com Koncová (2011, p. 9)

Ao fado tradicional são associadas várias características estilísticas especiais, tais como a maneira dos fadistas se vestirem (as fadistas, por exemplo, cumprem a tradição de usar xaile e saia), o facto de ser cantado à noite e à meia-luz, os lugares típicos onde o fado costuma ser cantado, as tabernas nos bairros populares de Lisboa ou, mais tarde, as chamadas casas de fado, e o silêncio durante o espectáculo que é uma condição necessária para que o fado possa começar.

Koncová (2011) acrescenta que no universo fadista existe uma distinção entre fado tradicional e fado contemporâneo. O último, para além de ter aparecido a partir dos anos 90 e ter prevalecido até ao momento, caracteriza-se como um “ (...) fado que tem sido cantado cada vez mais em espaços comerciais, o acompanhamento tem-se mudado das duas únicas guitarras para os mais diversos instrumentos (...) ” (*Ibidem* p.10). É também possível sugerir que neste tipo de fado, as fadistas podem não usar xaile e saia comprida, podendo vestir calças e usar diferentes cores, não se cingindo apenas ao preto, cor esta que se encontra associada ao fado.

A EGEAC & Museu do Fado (2011) na brochura relativa à candidatura do Fado à Lista representativa do Património Cultural Imaterial da Humanidade, referem que

A inscrição do Fado na Lista Representativa do Património Cultural e Imaterial da Humanidade pressupõe a concretização de um Plano de Salvaguarda do Património do Fado que, por sua vez, prevê a implementação de um Programa Educativo que promova gradualmente a integração transversal de conteúdos relacionados c/ o universo e cultura do fado nos programas escolares dos vários níveis de ensino – do básico ao superior – articulando as perspectivas académicas e científicas com o saber e a participação efectiva da comunidade do fado: intérpretes, músicos, autores, compositores, construtores de instrumentos.

Cruzando as ideias expressas no parágrafo anterior, designadamente sobre a promoção gradual da integração de conteúdos relacionados com o universo e cultura do fado nos programas educativos, procurou-se neste estudo, conjugar a dupla oportunidade proporcionada pelo contexto de Prática Pedagógica Supervisionada, tentando articular, entre dois níveis de ensino – 1.º CEB e superior – diferentes experiências de aprendizagem: académicas, científicas e pedagógicas.

No que se refere ao primeiro nível de ensino, o 1.º CEB, as orientações contidas no documento ‘Orientações programáticas para o ensino da música’ (Vasconcelos, 2006, p.6) foram essenciais. Possibilitou a compreensão, entre outros aspetos, da importância, neste nível de ensino da “ (...) escolha de repertório musical de qualidade abrangendo épocas, estilos, culturas e efectivos instrumentais diversificados” e da “ valorização do património artístico, em particular, o património musical português”. Ainda, na opinião de Monteiro (1997, p. 16), “ (...) é de grande importância a escolha do repertório e a maneira como este é estudado”. Ora, o fado, como atrás exposto, enquadra-se como repertório abrangido nestas orientações. Por outro lado, como salienta Milhano (2014), “ (...) os contextos de

participação e aprendizagem musical que proporcionamos às crianças podem influenciar os modos como escutam, produzem, valorizam e utilizam a música (...)", sendo que, "(...) o período correspondente ao final do 1.º CEB pode constituir-se, para muitas crianças, um período decisivo nas suas vidas, não apenas nos modos como pode moldar as suas atitudes, as suas escolhas e as suas identidades (...) mas também na criação do seu 'eu' e no modo como se representam aos outros" (Milhano, 2012). Nesta sequência, talvez faça sentido invocar de novo a frase com a qual iniciámos este artigo, imaginando e perspetivando o significado que ela tem, ou poderá ter, nas construção das identidades musicais das crianças.

Assim, parece evidente a necessidade de se criar, desenvolver e apoiar um conjunto vasto e diversificado de oportunidades de participação e aprendizagem musical que permitam às crianças a possibilidade de desenvolverem as suas capacidades musicais e nutrir "(...) as suas ideias, as suas atitudes, o seu empenho e as suas percepções sobre a música e a importância que referem ter nas suas vidas" (Milhano, 2011). "A vivência de experiências de aprendizagem musical pode assumir um importante relevo na formulação das percepções das crianças, nas opiniões e atitudes que constroem e reconstroem sobre a música (...)" (Milhano, 2014).

De forma a possibilitar o acesso das crianças às atividades de música (Milhano, 2008) e a desenvolverem a sua literacia musical (Vasconcelos, 2006, p. 4) teve-se em conta que "(...) a música no 1.º ciclo desenvolve-se num quadro alargado de actividades e as crianças nesta fase de desenvolvimento, aprendem fazendo" (Vasconcelos, 2006, p.4). No desenrolar do presente estudo foram propostas sequências pedagógicas, compostas por diversas atividades, que fazem referência aos três grandes domínios da prática musical: a *Audição*, a *Interpretação* e a *Composição*. Estes domínios respeitam os quatro organizadores de desempenho do pensamento musical, no 1.º Ciclo: a *Percepção sonora e musical*, a *Interpretação e comunicação*, a *Criação e experimentação* e ainda, *Culturas musicais nos contextos*.

No que se refere ao segundo nível de ensino, este estudo permitiu, no contexto da Prática Pedagógica Supervisionada em 1.º CEB, desenvolver e aprofundar um conjunto de aprendizagens de carácter científico e didático relacionadas com os aspetos que caracterizam a acção educativa neste nível de ensino, designadamente no domínio da música. Neste sentido, o processo subjacente à realização desta pesquisa ampliou as oportunidades para adquirir novos conhecimentos, nomeadamente sobre as problemáticas do ensino e aprendizagem da música no 1.º CEB e a descoberta e aprofundamento de conhecimentos relacionados com o universo musical, com a teoria musical e a cultura fadista. Esta pesquisa permitiu ampliar competências no âmbito da planificação, registo e análise dos comportamentos e aprendizagens dos alunos, articular entre teoria e prática na preparação, orientação e reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da música concretizado com a implementação das sequências pedagógicas. Para além disso, esta investigação permitiu desenvolver competências reflexivas e melhor compreender a importância de uma atitude crítica e fundamentada para a intervenção pedagógica.

Por fim, julgamos ser possível sugerir que a realização deste estudo permitiu a todos os intervenientes ter acesso a experiências diferenciadas de aprendizagem, envolvimento e participação musical, tendo na sua génese um repertório musical emblematicamente português.

METODOLOGIA

O presente estudo de caso desenvolveu-se durante a Prática Pedagógica em 1.º CEB inserida no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Define-se como um estudo de caso, uma vez que se trata da "Exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na acção (...)" (Sousa & Baptista, 2011, p. 64). A tipologia do estudo assume um carácter interpretativo e caracteriza-se por ser uma investigação qualitativa, dado que procura centrar-se "na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores" de um determinado grupo (*Ibidem*, p. 56).

O estudo debruça-se sobre problemáticas do ensino e aprendizagem da música, incidindo sobre a utilização específica de um determinado género de repertório musical – o fado. O estudo teve a seguinte questão de partida: *Quais as ideias das crianças do 3.º ano de escolaridade pertencentes a uma escola de Leiria sobre o fado?* Para responder a esta questão, foram definidos os seguintes objetivos: 1) Compreender qual a relação das crianças com o fado; 2) Conhecer os argumentos que as crianças utilizam para caracterizar o fado; e 3) Perceber se as crianças alteram as suas ideias sobre o fado, após a vivência das propostas educativas.

Os participantes do estudo foram escolhidos de modo aleatório, de uma turma do 3.º ano de escolaridade, pertencente a uma escola do concelho de Leiria. Esta turma era composta por 18 alunos (8 raparigas e 10 rapazes), com 7 e 8 anos de idade. Desta, foram selecionadas seis crianças, sendo que uma foi definida para a concretização de um pré-teste e as restantes cinco, como participantes do estudo. Optou-se pela seleção aleatória, uma vez que, de acordo com Freixo (2010), esta técnica permite que todos os sujeitos tenham a possibilidade de integrarem a amostra. Foi atribuída uma letra (A-E), a cada um dos participantes, de modo a salvaguardar o direito ao anonimato e à confidencialidade. Neste sentido, concordando com Fortin (2009, p. 117) “os resultados devem ser apresentados de tal forma que nenhum dos participantes num estudo possa ser reconhecido nem pelo investigador, nem pelo leitor do relatório de investigação”. Dos participantes selecionados, apenas um elemento é do sexo masculino, enquanto os outros são do sexo feminino. Todos os participantes tinham 8 anos de idade, à exceção do participante E que tinha 7 anos (participante do sexo feminino).

A implementação deste estudo contou com três fases distintas. Na primeira e última fase da investigação foi aplicado, de forma individual a cada um dos participantes, um guião referente às entrevistas semiestruturadas A e B. Optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada, porque de acordo com Sousa & Baptista (2011, p.80) “Tem a vantagem de falar dos assuntos que se quer falar com maior liberdade e rigidez para o entrevistado”.

Este guião estava estruturado em quatro partes. A primeira parte centrou-se em questões de motivação do entrevistado. Na segunda parte, os participantes responderam a um conjunto de oito questões relacionadas com a escuta de dois excertos musicais representativos de dois tipos de fado: o *fado tradicional* e o *fado contemporâneo*, *Uma Casa Portuguesa*, interpretado por Amália Rodrigues e *Chuva*, interpretado por Mariza, respetivamente. Nesta parte colocaram-se as seguintes questões: *Já alguma vez ouviste esta música? Gostas desta música? Conheces alguém que costuma ouvir esta música? Sabes que género de música é esta? Sobre o que fala esta música? Quais os instrumentos musicais utilizados neste fado? O que te fez sentir este fado? Sabes quem canta este fado?*

A terceira parte do guião é constituída por nove questões, centradas em torno das ideias das crianças sobre as características do fado, entre as quais a perceção e identificação de diferenças entre os dois tipos de fado escutados (*fado tradicional* e *fado contemporâneo*); a identificação de diferenças entre o fado e os outros géneros de música; as ideias das crianças sobre quem escuta e interpreta o fado, entre outras. Por fim, a última parte do guião é dedicada à finalização da entrevista.

A segunda fase do estudo consistiu no desenvolvimento e concretização de duas sequências pedagógicas, cada uma delas com diferentes atividades de audição, interpretação e criação musical, tendo como repertório, o fado. Estas sequências foram realizadas com todos os alunos da turma. Na primeira sequência, relacionada com o *fado tradicional* utilizou-se o fado *Cheira Bem Cheira a Lisboa*, interpretado por Amália Rodrigues e na segunda, relacionada com o *fado contemporâneo*, utilizou-se a canção *Desfado*, interpretada por Ana Moura. Foi ainda realizada uma atividade final que serviu de síntese à abordagem destes dois tipos de fado, em que se refletiu sobre a visualização de vídeos referentes à canção *Barco Negro* neste caso, interpretada por Amália Rodrigues e Mariza.

De forma a tornar mais claro o processo investigativo, apresenta-se, na figura seguinte, o desenho do estudo:

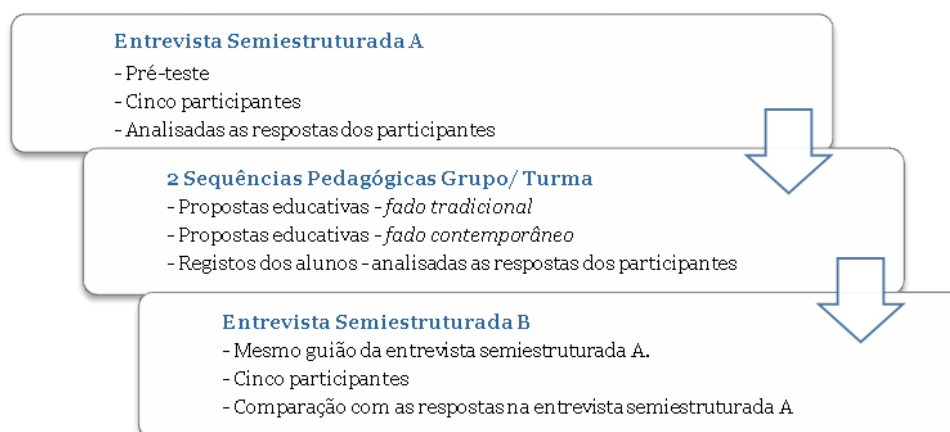


Figura 1 Desenho do estudo

Para além das entrevistas semiestruturadas A e B, foram utilizadas notas de campo elaboradas durante a concretização das atividades musicais e registos escritos produzidos pelos participantes sobre as tarefas propostas.

Como técnicas de recolha de dados foram utilizadas a observação participante e a gravação audiovisual. Concordando com Sousa & Baptista (2011, p. 89) a observação participante adequa-se ao investigador, na medida em que “pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo”.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como foi exposto anteriormente, neste estudo foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas e individuais a 5 crianças. As entrevistas ocorreram em dois momentos distintos, designadamente, antes e após a concretização de duas sequências pedagógicas cada uma com diferentes atividades de audição, interpretação e criação musical, tendo como repertório, o fado. Dado a limitação de espaço, optou-se por apresentar neste artigo apenas a comparação e discussão dos resultados obtidos na entrevista semiestruturada A e entrevista semiestruturada B.

Ao analisar e comparar os resultados de ambas as entrevistas concretizadas no âmbito desta investigação, é possível sugerir que se observam algumas mudanças nas concepções e ideias dos participantes sobre o fado. Deste modo, neste tópico, pretende-se dar a conhecer quais as principais alterações que ocorreram nas entrevistas semiestruturadas A e B.

Considera-se interessante começar por referir que se notou que a maioria dos participantes, contrariamente ao que aconteceu na entrevista A, mencionam na entrevista B, já ter escutado os excertos musicais apresentados. Além disso, constatou-se que o participante C alterou as suas respostas à questão 2 (*Gostas desta música?*), uma vez que inicialmente, reportou não gostar de fado e, posteriormente, na entrevista B, revelou gostar deste género musical.

Outra ideia manifestada na segunda entrevista, relaciona-se com a questão 3 (*Conheces alguém que costuma ouvir esta música?*). Na entrevista semiestruturada B, o participante D acrescenta ter a ideia de uma pessoa que conhece que costuma ouvir fado, nomeadamente a sua mãe. Neste caso, sugere-se que a ideia de o fado estar associado a um público-alvo mais velho, designadamente avós e bisavós, deixa de fazer sentido na análise da entrevista B, na medida em que existe a presença um argumento contraditório.

Observou-se também, que na segunda entrevista existiu um maior número de alunos que afirmam saber que o fado é o género musical representado nos excertos musicais escutados, aquando do momento da segunda parte das entrevistas. No entanto, em relação à questão 5 (*Sobre o que fala esta música?*), constatou-se que na entrevista A, os alunos argumentaram e expuseram mais as suas ideias sobre os temas presentes nas letras dos excertos escutados, em comparação com as respostas dadas na entrevista B. Contudo, verificou-se que nesta última entrevista, a maioria das respostas fornecidas pelos alunos estavam corretas em comparação com as respostas dadas na primeira entrevista, na qual revelaram mais dificuldades.

Tendo em conta os dados da entrevista semiestruturada B, constatou-se que a maioria dos participantes passou a identificar a guitarra portuguesa e a viola, como instrumentos musicais característicos do fado. Além disso, verificou-se que os alunos tiveram maiores facilidades na distinção entre o fado tradicional e o fado contemporâneo, mencionando as suas principais diferenças, nomeadamente a indumentária fadista, as cores que lhes estão associadas, os instrumentos musicais utilizados, a sonoridade e os temas presentes nas letras.

Ainda na entrevista B, os participantes expuseram argumentos que apoiam a sugestão de que evidenciaram conhecimentos que lhe permitiram distinguir o fado de outros géneros musicais, referindo por exemplo, o facto de os fadistas usarem xaile, de neste género de música se utilizarem instrumentos musicais como a guitarra portuguesa e a viola (participante D), ou então, de reconhecerem que os outros géneros de música contemplam muitas vezes canções com letras escritas noutras línguas, como o inglês (participante C), enquanto, que o fado se caracteriza por ser cantado em português.

Uma outra ideia patente na entrevista B, ao contrário do que aconteceu na primeira entrevista, refere-se ao facto dos cinco participantes terem sido capazes de mencionar alguns exemplos de fadistas, bem como o título de alguns dos seus fados. Por outro lado, interessa mencionar que se sobressai a

resposta dada pelo participante E à questão 16 (*Conheces algum fado? Queres cantar um pouco?*), em que menciona o fado intitulado *O Tempo Não Para*, de Mariza, que nunca tinha sido escutado em contexto de sala de aula.

Em síntese, e tendo em conta a comparação dos dados obtidos em ambas as entrevistas, é possível sugerir a existência de uma mudança em algumas das ideias apresentadas pelos alunos. Esta mudança está essencialmente patente na alteração do conteúdo do discurso apresentado por alguns dos participantes, nomeadamente quanto: à definição e caracterização do fado enquanto género musical; à distinção dos dois tipos de fado apresentados nas sequências pedagógicas; à distinção do fado e os outros géneros musicais; à perceção dos temas abordados nas letras fadistas e ao reconhecimento de nomes pertencentes ao universo fadista, bem como de alguns fados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo procurou-se entender quais as ideias de cinco crianças do 3.º ano de escolaridade sobre o fado. Para responder a esta questão de partida foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas e individuais a estas crianças, implementadas em dois momentos distintos, designadamente, antes e após a concretização de sequências pedagógicas no âmbito do fado. A primeira entrevista tinha como principal objetivo dar a conhecer as ideias prévias dos alunos sobre o fado, compreendendo a sua relação com este tipo de repertório (1.º objetivo do estudo), enquanto a segunda tinha como propósito, verificar se existiu alteração de ideias por parte das crianças, após a vivência das propostas educativas (3.º objetivo do estudo).

Através da análise dos dados relativos a ambas as entrevistas, é possível sugerir a existência de alteração de ideias dos alunos. Na fase inicial do estudo pode sugerir-se que as crianças não estavam familiarizadas com o género musical fado, dado que tiveram dificuldades em definir e caracterizar o fado; identificar intérpretes; denominar fados; reconhecer os temas fadistas, bem como em distinguir os tipos de fado escutados e as suas principais características.

Na última fase do estudo, após a concretização das sequências pedagógicas, a maioria das crianças revelou, comparativamente às respostas apresentadas na primeira fase (entrevista A), uma mudança de ideias sobre o fado. Esta mudança está essencialmente patente na alteração do conteúdo do discurso apresentado por alguns participantes, uma vez que conseguiram utilizar vocabulário específico de música e argumentar com menos dificuldades os pontos acima referidos (2.º objetivo do estudo).

Tendo em conta os resultados apresentados neste estudo e no âmbito da ação educativa em 1.º CEB, considera-se que existe uma atitude aberta, interessada e uma manifesta vontade das crianças, na vivência e participação, em sala de aula, de atividades do domínio da prática musical que possam, também, valorizar o património artístico e musical português (Vasconcelos, 2006), nomeadamente o fado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EGEAC & Museu do Fado (2011). *Candidatura do Fado à Lista Representativa do Património Cultural Imaterial da Humanidade*. Acedido em 10 de fevereiro, 2015, em http://www.candidaturadofado.com/wp-content/themes/candidatura/docs/brochura_apresentacao_candidatura_fado.pdf
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*. 5.ª Edição. Loures: Lusociência.
- Freixo, M. J. V. (2010). *Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Frydberg, M. B. (2012). *O fado que nós cantamos, é a sina que nós seguimos – Jovens fadistas portugueses e a emoção como meio de se construírem enquanto artistas*. RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 11, n.32, pp. 390-426. Acedido em 10 de fevereiro, 2015, em <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/MarinaBayFrydbergArt.pdf>
- Koncová, K. (2011). *A canção do fado – uma música e várias raízes*. Masarykova univerzita. Acedido em 16 de fevereiro, 2015, em http://is.muni.cz/th/342296/ff_b/bakalarska_prace_Koncová.pdf
- Milhano, S. (2008). A prática Musical: Educação, Cultura e Inovação. *Revista de Animação e Educação*, Associação Nacional de Animação e Educação. Acedido em 10 de fevereiro, 2015, em

- Milhano, S. (2011). *Reshaping identities musically: a cross-sequential research with children*. In Ascott, R. & Girão, L.M. (eds.), *CR12 Presence in the Mindfield: Art, Identity and the Technology of Transformation*. Universidade de Aveiro, p181-186.
- Milhano, S. (2012). *Primary School Children's Opportunities and Motivations in Music: A Research In Different Contexts of Music Education*. EDULEARN12 International Association for Technology, Education and Development. Barcelona, Spain.
- Milhano, S. (2014). *Contextos e oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento das identidades musicais das crianças*, In Fontes, A., Sousa, J., Lopes, M.S. P., Mónico, S. (Org.) *Cultura e Participação: Animação Sociocultural em contextos Iberoamericanos*, (pp. 189-198). Leiria, Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural. Nodo de Leiria.
- Monteiro, F. (1997). *Interpretação e Educação Musical*. Fermata, Editora.
- Nery, R. V. (2004). *O outro lado do Fado*. Coleção O Fado do Público. Corda Seca-Edições de Arte, SA & Público – Comunicação Social, SA.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. 2.^a Edição. Lisboa: Pactor.
- Vasconcelos, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical.

Vozes sobre a voz: um estudo de caso com crianças do 3.º ano de escolaridade

Tânia Santos, ESECS, IPLeiria

Sandrina Milhano, ESECS, IPLeiria, CESNOVA

RESUMO

Neste artigo apresenta-se um estudo realizado no âmbito da componente investigativa do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Trata-se de estudo de caso desenvolvido com cinco crianças do 3.º ano de escolaridade que frequentavam uma escola pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos arredores de Leiria.

A investigação procurou resposta para a seguinte questão: “Quais as percepções das crianças do 3.º ano de escolaridade sobre o seu desempenho nas atividades de interpretação musical, realizadas em contexto de sala de aula?”. Os objetivos foram: I. Conhecer quais as percepções das crianças sobre o seu desempenho musical na interpretação de canções; II- Refletir sobre o papel das experiências pedagógicas na percepção das crianças sobre o seu próprio desempenho musical na interpretação de canções; III- Identificar fatores que influem na percepção do desempenho das crianças nas atividades de interpretação de canções.

Numa primeira fase, realizou-se a caracterização das experiências de participação musical da turma através de um inquérito por questionário. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, de caráter individual, antes e após a concretização de duas sequências de atividades para todos os alunos da turma. Os dados recolhidos revelam que existem algumas alterações nas respostas dos alunos e, nesse sentido, sugere-se que as propostas educativas implementadas com as crianças influenciaram as suas percepções relativamente à interpretação de canções.

Palavras-Chave: Desempenho musical, Interpretação de canções, Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This article presents a study developed in investigative component of the Master in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education. The case study undertaken with five children from the 3rd grade attending a public school in 1st Cycle of Basic Education on the outskirts of the city of Leiria.

We sought to answer to the following question: “Which are the perception of children from the 3rd grade about their performance in the activities of musical interpretation carried out in the context of the classroom?” The research objectives were: I. To know children perceptions of about their musical performance in the interpretation of songs; II. To reflect on the role of teaching experience in the perception of children on their own musical performance in the interpretation of songs; III. To identify factors that influence children perceptions of their performance in the interpretation of songs.

In a first faze, the class experiences referring to previous musical participation was characterize through a questionnaire. In the next fazes, an individual and semi-structured interview was used with five participants, before and after the implementation of two sequences of musical activities for all students in the class. The data collected shows that some changes occurred in children’s ideas about their performances and, in that sense, it is suggested that the educational proposals implemented influenced children’s perceptions about their interpretation of songs.

Keywords: Interpretation of songs, Music Performance, Music in 1st Cycle of Basic Education.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“A música é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos” (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001, p.165) e, por isso, as crianças devem ter a oportunidade de vivenciar momentos e experiências de aprendizagem no domínio da música no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O desenvolvimento da literacia musical é o principal objetivo do ensino da música no 1.º CEB e implica, segundo Vasconcelos (2006, p.4)

(...) uma compreensão musical determinada pelo conhecimento da música, sobre a música e através da música, engloba também competências de leitura e escrita musicais e organiza-se em torno de um conjunto diversificado de dimensões .

Burnard (2013, p.1) acrescenta que

Music is a vital part of childhood. It's a subject which deserves to be taught with skill and depth as part of the primary curriculum and should be a vital part of what children learn as part of their primary schooling entitlement.

Aprender música implica o desenvolvimento de um conjunto específico de capacidades, como são exemplo a leitura e a escrita musicais, a interpretação e criação, sendo que, é importante compreender o pressuposto de que todas as crianças têm potencial para evoluir nas suas aprendizagens musicais (Vasconcelos, 2006). Assim, enquanto professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, devemos criar oportunidades para que as crianças desenvolvam a sua literacia musical, preparando-as para a vida em sociedade, construindo cidadãos conscientes.

Para o desenrolar das atividades de música com alunos desta faixa etária é importante ter em conta um conjunto de orientações, entre as quais, de acordo com Vasconcelos (2006), que todas as crianças devem ser capazes de expandir as suas capacidades musicais; que elas nos trazem os seus interesses, contextos socioculturais, bem como conhecimentos prévios; que a música é um instrumento para desenvolver o seu sentido crítico; que as crianças devem aprender recorrendo, preferencialmente, a materiais, repertório de qualidade, em ambiente físicos e sociais agradáveis, no contacto com os pares e, tendo como modelo eficaz o adulto.

Considerando o contexto e os objetivos previamente estabelecidos, no documento Organização Curricular e Programas (ME, 2004), no bloco correspondente à Expressão e Educação Musical e, também, as Orientações Programáticas para o Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Vasconcelos, 2006) foram centrais para delinear do estudo. Assim, com a análise do último documento observa-se que o processo de ensino e aprendizagem da música está centrado na interação de um conjunto de propostas pedagógicas que incluem a audição, a interpretação e a composição, respeitando uma sequência lógica (Vasconcelos, 2006).

O 1.º CEB é um período bastante rico na construção das aprendizagens de uma forma geral tendo o professor um papel relevante neste processo incluindo na promoção do desenvolvimento de competências e aprendizagens ao nível social, integrando-as no currículo (Decreto-Lei 240-2001). Por outro lado, o 3.º e 4.º anos de escolaridade, são anos importantes para o processo de construção das suas identidades musicais (Milhano, 2012).

Neste sentido, importa considerar “Interactions between the music, the individual, and the experiences, situations, and the other people with whom children interact may influence the musical activities they themselves choose to realize” (Milhano, 2012, p.1) Por isso, enquanto professores, devemos ter consciência de que os contextos e experiências que proporcionamos às crianças podem ter implicações com as suas rotinas e com a forma como encaram a música. A idade, género e o tipo de tarefa constituem fatores contextuais que podem afetar o comportamento das crianças quando cantam (Welch, 2006, p. 318). Para além disso, são aspetos relevantes para a construção das perceções das crianças sobre as suas aprendizagens, as suas experiências, reconstruindo opiniões e atitudes (Milhano, 2011, 2014).

Austin, Renwick e Mcpherson (2006, p.222) remetem para a capacidade das crianças desenvolverem a sua perceção sobre as suas experiências e aprendizagens:

From an early age, children naturally reflect on their learning, experiences and start to develop beliefs about their ability. These conceptions of ability, which continue to develop throughout the elementary years, guide students' interpretations of ability-related information and their predictions of future outcomes in learning contexts. (ibidem, p.218)

Num estudo desenvolvido por Milhano (2014), sugere-se que uma das principais atividades musicais desenvolvidas em contexto de 1.º CEB incide, essencialmente, na interpretação vocal de canções, ou seja, cantar. Vasconcelos (2006, p.10) acrescenta que a “A prática vocal está no centro da aprendizagem musical ao longo do primeiro ciclo, sendo a voz um dos instrumentos principais a utilizar (...)”. Também Welch (2006, p.325) sugere que “(...) singing in one form or another is an essential feature of our musical development and behaviour.” Neste sentido, a canção é um instrumento dinâmico e inovador que permite que as crianças conheçam novas temáticas e, consequentemente realizem várias produções, de acordo com o seu contexto (Sampaio, 2008).

DESCRIÇÃO DO ESTUDO

O processo de investigação teve como principal foco conhecer as ideias das crianças sobre o seu desempenho no decorrer das atividades de interpretação musical. Nesse sentido, foi formulada uma questão de partida: *Quais as percepções das crianças do 3.º ano de escolaridade sobre o seu desempenho nas atividades de interpretação musical, realizadas em contexto de sala de aula?* De forma a responder à questão anteriormente apresentada, também foram elaborados três objetivos: I. Conhecer quais as percepções das crianças sobre o seu desempenho musical na interpretação de canções, quando cantam; II- Refletir sobre o papel das experiências pedagógicas na percepção das crianças sobre o seu próprio desempenho musical na interpretação de canções; III- Identificar a influência de fatores que influem na percepção do desempenho das crianças nas atividades de interpretação de canções.

O estudo caracteriza-se por ser uma investigação qualitativa, uma vez que se trata de trabalhar com ações individuais e interações no contexto, tendo em conta a perspetiva dos participantes no estudo. Tal como menciona Coutinho (2011), não existe uma definição única para este tipo de investigação, ainda assim, recorre a Pacheco (1993) para mencionar que se trata de uma forma de investigar ideias recorrendo também ao estudo das interações e ações individuais nos intervenientes do estudo. O mesmo autor refere ainda Mertens (1997) para acrescentar que se trata de investigar o significado da problemática no contexto, tentando compreendê-lo. Para além do carácter qualitativo, o estudo é caracterizado como um estudo de caso pois, como refere Yin (2010), a essência do estudo de caso foca-se na investigação de um fenómeno em profundidade e no seu contexto real, ou seja, trata-se de estabelecer o foco da investigação num contexto particular. Neste caso, o estudo foi realizado numa escola pública de 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos arredores de Leiria com uma turma de 3.º ano de escolaridade. Assim, o foco do estudo é conhecer e perceber as percepções das crianças relativamente ao desempenho nas atividades de interpretação musical, com a utilização da voz.

O estudo desenvolveu-se em quatro momentos:

No primeiro momento, a turma respondeu a um inquérito por questionário de carácter individual. No segundo e quarto momento, foram concretizadas as entrevistas semiestruturadas A e B, de carácter individual aos cinco participantes.

No terceiro momento foram implementadas duas sequências de propostas educativas relacionadas com o domínio da música. Na primeira sequência utilizou-se uma canção do estilo de música pop-rock e na segunda, um fado.

De acordo com a problemática apresentada e de forma a valorizar o processo de ensino e aprendizagem das crianças, as sequências educativas desenvolveram-se de acordo com os quatro organizadores apresentados por Vasconcelos (2006): Percepção sonora e musical, Interpretação e comunicação, Experimentação e criação e, Culturas musicais nos contextos. De forma mais concreta, no organizador “Interpretação e comunicação”, o objetivo colocado às crianças centrava-se assim, na interpretação vocal de duas canções, “Postal dos Correios” de Rio Grande e “Putos” de Carlos do Carmo, respetivamente. Assim, em cada uma das sequências, as crianças utilizaram a leitura da letra e, só em situações posteriores, a memória (Vasconcelos, 2006). A interpretação também era solicitada individualmente e em grupo como forma de fomentar a utilização da voz de forma diversificada, aumentando a capacidade de utilização (*ibidem*).

Para uma melhor percepção da estrutura do processo investigativo, a Figura 1 apresenta uma síntese do desenho do estudo.

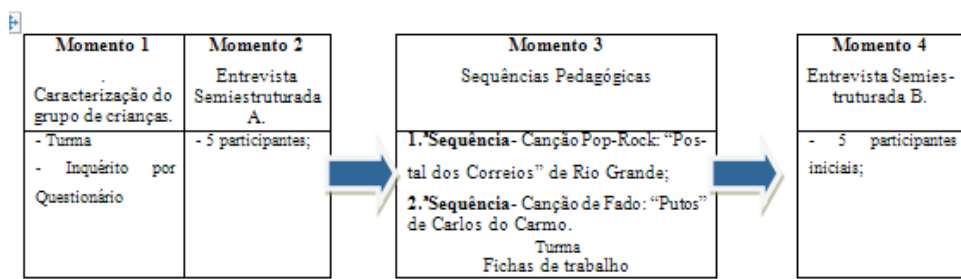


Figura 1 – Desenho do Estudo

SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os cinco alunos participantes no estudo foram selecionados do universo de 19 alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade de uma escola pública do 1.º CEB de Leiria.

Para a seleção da amostra, foi utilizada a amostragem aleatória simples que, de acordo com Sousa e Baptista (2011), se refere a um método de seleção através do qual todos os elementos que constituem a população têm a mesma probabilidade de ser selecionados. Freixo (2010), Carmo e Ferreira (1998) acrescentam que, os elementos da população constituem uma lista através da qual devem ser selecionados de forma aleatória. Neste artigo são analisadas apenas as respostas dadas às entrevistas pelos cinco participantes antes e depois da concretização das sequências pedagógicas. Ainda assim, todos os alunos da turma participaram nas duas sequências pedagógicas realizadas.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Como acima referido, o estudo estruturou-se em quatro momentos. No primeiro momento, foi concretizada a caracterização da turma relativamente à música e à utilização da voz para cantar e, para isso, as crianças responderam, de forma individual, a um inquérito por questionário. O inquérito por questionário era constituído por nove questões sobre os gostos das crianças relativamente à música, à periodicidade com que escutam, em que contextos, em que companhias, entre outros. Para além disso, foi perguntado às crianças se gostam de cantar, explicitando a sua opinião sobre a forma como cantam. Este instrumento é frequentemente usado na recolha de informação que implica a obtenção de respostas por parte dos sujeitos (Freixo, 2010). Já Sousa e Baptista (2011) mencionam que se trata de um recurso necessário para estudar o mesmo assunto num grande número de indivíduos.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados no segundo e no quarto momentos foram as entrevistas semiestruturadas A e B, bem como as notas de campo.

Optou-se pela entrevista semiestruturada uma vez que implica a interação e comunicação entre o entrevistador e o entrevistado como forma de reconhecer e compreender significados (Aires, 2011). Para além disso, Sousa e Baptista (2011) acrescentam que se trata de um tipo de entrevista que sugere uma certa liberdade ao entrevistado, sem o deixar desviar-se do tema.

As notas de campo estiveram presentes em diversos momentos do processo investigativo e, por isso, foram sendo organizadas com o seu decorrer. Tal como refere Bogdan e Biklen (2013), as notas de campo são essenciais como suplemento às entrevistas.

No terceiro momento, foram utilizadas as notas de campo, as fichas de trabalho, realizadas pelas crianças no final das propostas educativas.

Como técnicas foram utilizadas as gravações áudio, em alguns casos, a gravação vídeo (por exemplo, quando as crianças apresentavam aos colegas as suas interpretações) e a observação participante, uma vez que a investigadora estava a desenvolver a sua prática pedagógica no contexto onde se desenrolou o estudo. Sousa e Baptista (2011, p.89) referem que este tipo de observação se adequa “(...) ao investigador que pretende compreender, num dado meio social (...) que lhe vai permitir integrar-se nas actividades e vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma trabalho de campo.” Estrela (1994), Carmo e Ferreira (1998) referem ainda que o papel do investigador deve ser assumido perante o grupo em estudo.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

De modo a facilitar a leitura dos dados, são apresentadas as tabelas que se seguem que contêm as respostas dadas pelas crianças às questões das entrevistas semiestruturadas. Dada a limitação de espaço, serão apenas analisadas as perguntas 1, 5, 6 e 7 da entrevista A e as perguntas 3, 4, 5 e 6 da entrevista B.

	Questão 1- Gostas de cantar? Quando? Onde? Com quem?		
	Gostas de cantar?	Quando? Onde?	Com quem?
D	"Gosto"	"No recreio, às vezes, e em casa."	"(...) canto com a Lara, com a Samanta (...) às vezes, com a minha irmã (...) costumo cantar sozinha."
E	"Gosto"	"Em todos os sítios (...)" "(...) Na escola, (...) em casa, no carro, (...) no futebol, no atletismo"	"Sozinho." "Quando é a canção que mais gostamos, cantamos todos" – referindo-se aos pais e irmãos.
I	"Não"		
L	"Gosto"	"Quando estou com a Diana e com a Samanta (...) e depois quando estou no meu quarto"	"É mais normal cantar com a Diana e com a Samanta;" "De vez em quando canto (...) com a minha mãe."
S	"Gosto"	"De manhã, à tarde e à noite;" "(...) mais ou menos em todo o lado"	"(...) eu gosto mais de cantar acompanhada com as minhas amigas"

Tabela 1- Dados referentes à questão 1 da entrevista semiestruturada A.

Tendo em conta os objetivos apresentados inicialmente, foram analisadas as respostas apresentadas nas tabelas. No que se refere à primeira questão da entrevista A, é possível perceber que todas as crianças demonstram gosto pela atividade de cantar, exceto a criança I. Esta criança justifica a sua resposta pelo facto de não ter companhia para cantar e pela insegurança que refere sentir ao cantar sozinha. De uma forma geral, as restantes crianças, revelam cantar de forma mais regular com os amigos que lhes são mais próximos. Ainda assim, as crianças E e S demonstram gostar de cantar em qualquer momento do dia e em qualquer sítio, tal como é visível nos exemplos de respostas apresentadas.

Questão 6- O que achas que podes melhorar quando cantas?		Questão 4- O que achas que melhorou desde a 1.ª entrevista?
Entrevista A		Entrevista B
D	"(...) a voz". "Eu acho que tenho de treinar mais"	"(...) o ritmo"
E	"(...) acho que tenho de perceber melhor as canções"	"Nada (...)" "(...) Ta bem, isso acho" - acrescentou quando foi questionado se achava que cantava melhor.
I	"Era um bocadinho o ritmo"	"(...) acho que foi só o timbre da voz"
L	"Ter menos vergonha"; "Eu acho que é a letra".	"(...) na forma como canto mesmo (...) decoro melhor as letras, as músicas"
S	"Eu acho que ainda me falta treinar ainda melhor (...)"	"Sim, eu acho que comecei a cantar melhor"

Tabela 2- Dados referentes às questões 6 e 4 das entrevistas semiestruturadas A e B, respetivamente.

Tendo em conta os dados apresentados na tabela 2 referentes à entrevista A, é visível que as crianças sugerem que o treino é um elemento importante para melhorar a forma de cantar e de acompanhar o ritmo da canção. Apenas a criança L se refere à questão do nervosismo como um aspeto importante a melhorar. No que se refere à entrevista B, as crianças consideram ter melhorado a sua forma de cantar, sendo que a criança D refere apenas ter melhorado o acompanhamento do ritmo da canção.

Questão 7- Achas que o teu desempenho pode melhorar se trabalharmos em atividades de interpretação/ canto? Porquê?		Questão 6- Achas que és melhor a cantar desde que fizemos atividades de música na sala de aula? Porquê? Em que é que és melhor?
Entrevista A		Entrevista B
D	"Talvez"	"Sim" "A cantar"
E	"Sim"	"Porque cantei sozinho a canção toda...sem engasgar"
I	"Acho que sim"; "Vou melhorar a minha voz...vai ficar mais afinada"	"Sim, (...) Está melhor sim, mas o melhor de tudo não" "(...) Eu acho que sou melhor a criar".
L	"Acho que sim"	"Sim, foi por isso (...)" "Na de criação"
S	"Sim, também"	"Sim" "(...) na dos ritmos...quando tu me mandaste repetir o ritmo"

Tabela 3- Dados referentes às questões 7 e 6 das entrevistas semiestruturadas A e B, respetivamente.

As cinco crianças demonstram terem expectativas positivas relativamente ao desenvolvimento de atividades musicais na sala de aula e na influência destas na sua forma de cantar (tabela 3). Na entrevista B, todos confirmam, de certa forma, as expectativas iniciais, mencionando que as atividades de música foram importantes para melhorar a sua forma de cantar. Três crianças mencionam as atividades de criação como aquelas nas quais consideram ter sido melhores, mas acrescentam que consideram cantar bem na mesma. A criança E revela que se considera boa a cantar sozinha, designadamente durante a interpretação vocal da canção “Os Putos”. Nessa perspetiva, é relevante continuar a proporcionar experiências musicais às crianças, uma vez que essas oportunidades, bem como as motivações individuais são fulcrais para o desenvolvimento da autoperceção, moldando também, a sua identidade (Milhano, 2012). Para além disso, as próprias crianças reconhecem como importante trabalhar a música na escola (Milhano, 2012), demonstrando neste caso particular, expectativas positivas em relação a esse tipo de trabalho.

Questão- Qual a tua opinião sobre a tua forma de cantar? Achas que cantas bem e afinado?		
	Entrevista A	Entrevista B
D	“Eu acho que canto mais ou menos”	“(...) talvez, melhorei um bocadinho”
E	“Sim (...) às vezes, as inglesas, não sei cantar muito bem”	“(...) Isso acho (...) cada vez que experimento (...) canto melhor”
I	“Mais ou menos”; “(...) quando canto em grupo, canto um bocadinho melhor”	“Eu acho que melhorei muito a minha voz (...) já canto mais do que cantava antes”
L	“Talvez cante bem”	“Eu acho que sim, com tantas músicas que nós cantámos”
S	“Sim (...) eu consigo respeitar o ritmo das canções, mas às vezes, quando estou envergonhada...”	“Acho que canto mais...acho que canto melhor”

Tabela 4- Dados referentes às questões 5 e 3 das entrevistas semiestruturadas A e B, respetivamente.

Na tabela 4, é possível observar as respostas das crianças às questões: “Qual a tua opinião sobre a tua forma de cantar? Achas que cantas bem e afinado?” Observa-se que todas consideram ter progredido, da entrevista A para a B. A criança D demonstra alguma insegurança na resposta. As crianças E, I, L e S consideram cantar melhor pelo facto de o fazerem com maior frequência fruto do treino mais regular realizado em contexto de sala de aula. A criança I acrescenta ainda que, considera cantar mais afinada do que antes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta a questão de partida apresentada: “Quais as perceções das crianças do 3.º ano de escolaridade sobre o seu desempenho nas atividades de interpretação musical, realizadas em contexto de sala de aula?”, é possível sugerir que as ideias dos participantes demonstram a conceção de progressão e melhoria nos seus desempenhos na interpretação vocal. Ainda, é possível sugerir a existência, patente ao longo das entrevistas, da influência do contexto, das experiências e das pessoas mais próximas das crianças na sua prática e nos seus gostos musicais, tal como refere Milhano (2014). As crianças demonstram cantar com os amigos e alguns familiares mais próximos, sendo as escolhas musicais influenciadas pelas experiências proporcionadas pelo meio que as rodeia. O estudo permitiu constatar que as crianças constroem aprendizagens através da reconstrução das suas próprias opiniões (Milhano, 2014), dado que mencionam aspetos que consideram ter melhorado na sua forma de cantar desde a 1.ª entrevista. A criança I, a única que referiu não gostar de cantar, menciona ter melhorado o timbre da sua voz e a afinação, reconhecendo ainda, a necessidade de continuar a trabalhar para melhorar, já que considera não ter atingido o seu potencial máximo.

No que diz respeito à interpretação vocal de canções, as cinco crianças consideram ter melhorado ao longo do tempo mas, ainda assim, sugerem ter particular aptidão para as atividades de criação que, de acordo com Vasconcelos (2006), é uma das atividades da sequência pedagógica que inclui também a audição e a interpretação. Em alguns momentos, principalmente durante a entrevista A, existiram crianças que demonstraram insegurança nas respostas às questões mas, ainda assim, tentaram justificar a sua opinião. Exemplo disso são as crianças D e L que, no final, referem ter melhorado em relação à prática vocal por esta ser mais frequente em contexto de sala de aula.

Sugere-se assim, que a continuação do trabalho no domínio da música em sala de aula pode influenciar a perceção das crianças sobre o seu próprio desempenho. Por isso, enquanto professores de 1.º

Ciclo do Ensino Básico, devemos promover oportunidades para o ensino e aprendizagem da música, dado que é de importância vital na infância (Burnard, 2014) e implica o desenvolvimento de competências a diversos níveis (Vasconcelos, 2014).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Austin, J., Renwick, J., Mcpherson, E. (2006) Developing Motivation. In Mcpherson, E. (2006). *The child as musician – a Handbook of musical development* (p.218-222) . New York. Oxford University Press
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Burnard, P. (2013). Teaching Music Creatively. In Burnard, P. & Murphy, R. *Teaching Music Creatively* (p.1-11). New York: Routledge.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Decreto-Lei no 240/2001 de 30 de Agosto, artigo 40. Diário da República no 201- I Série - A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4.^aed.). Porto: Porto Editora.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica - Fundamentos, Métodos e Técnicas* (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas - 1.º ciclo* (4.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Milhano, S. (2014). Contextos e oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento das identidades musicais das crianças. In Fontes, A.; Sousa, J.; Lopes, S.; Lopes, S. *Cultura e Participação: Animação Sociocultural em contextos Iberoamericanos* (p. 189-198). RIAP- Associação Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural- Nodo Português.
- Milhano, S. (2012). Primary School Children's Opportunities And Motivations In Music: A Research In Different Contexts Of Music Education. EDULEARN12 International Association for Technology, Education and Development. Barcelona, Spain.
- Sampaio, L. (2008). *A Construção dos Sentidos por meio de canções no contexto educacional*. Brasília: Faculdade de Educação.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Vasconcelos, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Welch, F. (2006) Singing and vocal development. In Mcpherson, E. (2006). *The child as musician – a Handbook of musical development* (p.316-325) . New York. Oxford University Press
- Yin, R. (2010). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos* (4.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Ideias de uma turma de 3.º ano do 1.º Ciclo sobre os estilos musicais rock e pop

Débora Boto ESECS / IPLEIRIA

Sandrina Milhano ESECS/ IPLEIRIA / CESNOVA

RESUMO

Com o presente artigo pretendemos apresentar os resultados de um estudo realizado com um grupo de crianças do 3.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico, numa escola situada na cidade de Leiria. O estudo teve como objetivo central conhecer as ideias das crianças sobre os estilos musicais rock e pop.

Este artigo pretende igualmente dar continuidade ao relato apresentado no ano anterior, onde foram apresentadas duas propostas educativas desenvolvidas nos domínios da música e da dança sobre os estilos musicais rock e pop e que envolviam atividades de audição, interpretação e criação com a mesma turma.

Palavras-chave: Ensino; Pop; Rock; 1.º Ciclo EB.

ABSTRACT

With this article, we intend to present the results of a study conducted with a group of children from the 3rd grade of the 1st cycle of basic education belonging to a school in the city of Leiria. The study had as main aim to know children's ideas about the rock and pop musical styles.

This article also aims to continue the narrative presented in the previous year, where two educational proposals were presented that were developed in the fields of music and dance about the musical styles rock and pop and involving listening, interpretation and creation activities with that same class.

Keywords: Education; Pop ; Rock ; 1 EB cycle .

INTRODUÇÃO

Com o presente artigo pretendemos apresentar os resultados de um estudo realizado com um grupo de crianças do 3.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico, numa escola situada na cidade de Leiria. O estudo teve como objetivo central conhecer as ideias das crianças sobre os estilos musicais rock e pop.

Na primeira parte deste artigo será realizada uma breve revisão da literatura que incidirá sobre questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem da música e dança no currículo do 1.º ciclo. Seguidamente, será descrita a metodologia utilizada para a realização do estudo e apresentada a análise dos resultados obtidos. Por fim, é feita uma reflexão final sobre o estudo.

REVISÃO DA LITERATURA

Este artigo pretende dar continuidade ao relato apresentado no ano anterior (Boto, Milhano, 2014), no qual se apresentaram duas propostas pedagógicas desenvolvidas numa turma do 3.º ano do 1.º CEB em dois domínios artísticos: a música e a dança.

No que se refere ao ensino da música no 1.º CEB, destacamos a ideia de Milhano (2014), na qual refere que

“os contextos de participação e aprendizagem musical que proporcionamos às crianças podem influenciar os modos como escutam, produzem, valorizam e utilizam a música no seu dia-a-dia, assim como influir nas suas rotinas, motivações e níveis de envolvimento numa variedade de atividades musicais”

O ensino da música é, desde há muito, incluído no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, as orientações para o seu ensino, sugerem que as aprendizagens sejam desenvolvidas pelas crianças através de atividades de prática musical relacionadas essencialmente com a audição, interpretação e composição. Como tal, nestes primeiros anos de contacto formal das crianças com o mundo da música, sugere-se, entre outros aspetos que todas as atividades sejam criativas e que todas elas proporcionem estreitas relações com contextos artísticos, históricos, socioculturais e estéticos. (Vasconcelos, 2006)

Ainda neste domínio curricular, da análise do programa para este ciclo de ensino (DGIDC, 2004), encontramos um conjunto de propostas orientadoras da atividade do professor do 1.º CEB, entre as quais, a criação de ambientes propícios à utilização da voz no canto, à utilização do corpo em movimento em danças e percussões corporais. A utilização de instrumentos musicais inclui, entre outros aspetos, o proporcionar de oportunidades de experimentação e criação uma vez que, desta forma, “a criança selecciona, experimenta e utiliza o som” (DGIDC, 2004., p. 70). Sobre o desenvolvimento das capacidades de audição, sugere-se que as atividades sejam organizadas de modo a que as crianças sejam capazes de “aprender a escutar, dar nome ao que se ouve, relacionar e organizar sons e experiências realizadas” (idem, 2004, p. 71); que se expressem musicalmente fazendo as suas próprias criações, e que se proporcionem atividades onde “a representação gráfica do som (...) ganha gradualmente concisão e poder comunicativo, organizando-se em conjuntos de sinais e símbolos.” (DGIDC, 2004, p. 74)

O outro domínio artístico em foco neste artigo é a dança... arte que por si só é mágica e tem um encanto especial. Enquanto arte, ‘vive’ na energia do ser humano e dos movimentos que o corpo é capaz de produzir. Para que exista dança é necessário que o pensamento e a sensibilidade do corpo se envolvam para que os movimentos, em toda a sua plenitude, conquistem um charme próprio. Será esta a razão pela qual sentimos cada vez mais necessidade de integrar esta arte no nosso currículo?

A componente de dança está inserida na componente da Expressão e Educação Físico-Motora, tendo como nome “Actividades Rítmicas e Expressivas”. Como objetivo geral, esta componente pretende “combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais” (DGIDC, 2004, p. 57)

Para ambos os domínios artísticos, o papel do professor do 1.º CEB é fundamental, designadamente enquanto promotor de ambientes de aprendizagem ricos e variados, impulsionando, entre outras atividades interpretativas e criativas, reflexões, debates e apresentações orais, de modo a que os alunos possam exprimir os seus gostos e ideias e ainda poderem justificá-las aplicando vocabulário adequado.

Nas atividades de música e dança desenvolvidas na escola, tal como noutros domínios, é importante a seleção adequada dos recursos didáticos. No âmbito específico do presente estudo, a escolha e seleção das obras musicais subjacentes à implementação de sequências de aprendizagem da música e da dança, assumiram particular relevância. Respeitando critérios qualitativos, é possível entender também que, mediante intencionalidades educativas definidas, muitos estilos e géneros musicais são passíveis de serem utilizados na planificação e implementação dos processos de ensino e aprendizagem da música e da dança no 1.º CEB. O documento ‘Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais’ fornece pistas com orientações importantes neste âmbito, na medida em que refere a necessidade de conhecer, reconhecer e utilizar a diversidade e pluralidade de culturas e práticas musicais (ME, 2001). Neste sentido, os diversos estilos e géneros musicais existentes, contextualizados em termos históricos, culturais geográficos (nacionais e internacionais), podem e devem ser recursos a utilizar em contexto escolar, nomeadamente através das atividades provenientes da prática musical. Neste sentido, o desenvolvimento dos processos de aprendizagem da música e da dança preveem a escolha de um repertório artístico-musical para ser ouvido, cantado, tocado, criado e dançado de acordo com as intencionalidades educativas e as especificidades – códigos, convenções sociais e culturais - desse tipo de música ou dança.

Considerando as finalidades deste estudo - conhecer as ideias dos alunos sobre o rock e o pop, importa clarificar, embora de forma breve, estes dois estilos musicais. Podemos entender que o rock se caracteriza, por si, como uma mistura de formas, estilos, ritmos e atitudes o que faz com que seja considerado uma espécie de revolução que libertou as pessoas de dentro para fora fazendo-as soltar e dançar ao som da batida (Mantell et al., 1993, p. 120). Já a Pop Music, em português, música popular pode ser entendida como sinónimo de música ligeira. Desde os anos sessenta que a música pop se tem vindo a identificar com géneros e reportórios como blues, rock and roll, country, entre outros. (Allorto, 1989)

Num estudo longitudinal desenvolvido com crianças dos 3.º e 4.º anos do 1.º CEB da região de Leiria, Milhano (2011) refere que os estilos musicais que as crianças mais referiram escutar fora da escola foram efetivamente o rock e o pop. Nesta sequência, é possível, perspetivar, por um lado, a possibilidade da existência de um certo grau de familiarização das crianças participantes no presente estudo com os estilos musicais rock e pop, por outro, a oportunidade de lhes proporcionar, através da utilização deste repertório em contexto escolar, novos sentidos e significados entre os seus vários contextos de aprendizagem (Milhano, 2012).

O presente estudo teve igualmente como referência dois estudos realizados por Marshall e Shibazaki (2011 a e b) centrados na compreensão das capacidades das crianças em tarefas de discriminação estilista recorrendo à audição de excertos musicais e a imagens. No primeiro estudo com o título “Two studies of musical style sensitivity with children in early years” (2011), são apresentadas duas investigações distintas que exploram as capacidades de audição e discriminação estilística de crianças de 3 e 4 anos. Na primeira, são caracterizados os níveis de desempenho das crianças numa tarefa, na qual são utilizados excertos musicais da mesma música, adequados a um determinado número de estilos musicais. Na segunda, são exploradas situações de discriminação e competência estilística e a associação de um determinado estilo musical a um determinado tipo de pessoa.

Em síntese, estes estudos concluíram que crianças pequenas conseguem discriminar entre estilos musicais; e que as associações que realizam entre os estilos musicais e os tipos de pessoas têm uma estreita relação com as suas vivências. Referem ainda as associações efetuadas pelas crianças entre pessoas do género feminino e determinados instrumentos musicais, como a flauta e violino e as percussões e tambores com pessoas do género masculino. Os estudos permitiram ainda identificar vários tipos de questões a aprofundar futuramente, nomeadamente aquelas relacionadas com a identificação e compreensão dos motivos e argumentos subjacentes às várias associações efetuadas pelas crianças, entre questões de género, estilos musicais, instrumentos e tipos de pessoas.

Nesta linha, o estudo desenvolvido por Faria (2014), centrou-se na compreensão das ideias de crianças de 6 e 7 anos sobre dois estilos musicais: rock e clássico. Os dados recolhidos sugerem que a compreensão que os participantes demonstram ter sobre os estilos musicais rock e clássico ainda era expressa de uma forma um pouco vaga e clara. No entanto, sugeriu-se a existência de algumas alterações em determinadas respostas dadas pelas crianças na comparação efetuada em ambas as entrevistas, o que poderá sugerir que as propostas educativas vivenciadas tiveram influência sobre a clarificação de algumas ideias e argumentos expressos pelos alunos relativamente aos estilos musicais rock e clássico (Faria & Milhano, 2014).

Na sequência do atrás exposto, a principal finalidade deste estudo foi compreender as ideias das crianças sobre estilos musicais. Mais especificamente, conhecer as ideias dos alunos relativamente ao pop e ao rock; conhecer o papel das propostas educativas no seu entendimento relativamente a estes estilos musicais e, refletir acerca das ideias dos alunos sobre os mesmos.

METODOLOGIA

Tratando-se de um estudo de caso, esta investigação incidiu sobre uma turma de 3.º ano de escolaridade do 1.º ciclo, com 19 alunos. A figura abaixo ilustra o processo de investigação desenvolvido:



Figura 1: Design do estudo

Numa primeira fase do estudo, os alunos preencheram um questionário de caracterização que permitiu conhecer as suas vivências musicais. Numa segunda fase, foi proposta a realização de uma ficha de trabalho que incluiu a audição de um excerto musical e a sua associação a uma das 10 imagens diferentes e a justificação dessa escolha. As referidas imagens apresentavam pessoas com géneros sexuais, profissões, etnias e idades diferentes de acordo com os estudos desenvolvidos por Marshall e Shibazaki (2011 a e b). Posteriormente foram realizadas entrevistas individuais a quatro alunos, escolhidos aleatoriamente. A entrevista incluía a realização de tarefas idênticas às realizadas na ficha de trabalho, e um conjunto de questões sobre os estilos musicais rock e pop. As entrevistas foram realizadas em dois momentos distintos, isto é, antes e após a implementação das propostas educativas.

Em grande grupo, foram implementadas duas propostas educativas já descritas no relato de Boto & Milhano (2014), nas quais foram desenvolvidas atividades de música e dança associadas aos estilos rock e pop. No final de cada atividade, os alunos preencheram diários de bordos com diferentes questões. Também a investigadora registou diversas notas de campo. Para a análise dos dados, utilizou-se, de acordo com a sua natureza, a análise quantitativa e de conteúdo.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Na fase inicial da investigação foi aplicado, em sala de aula, a todos os alunos da turma, um questionário de caracterização das suas experiências musicais.

De acordo com a análise dos dados do questionário, os dezanove alunos participantes, revelaram um enorme interesse pela música, demonstrando ter noção da sua importância. Na sua maioria, revelaram ter participado em algumas experiências de aprendizagem musical, designadamente fora da escola ao assistirem a concertos acompanhados maioritariamente pelos pais.

A maioria dos alunos reportou frequentar as atividades de enriquecimento curricular de música expressando grande gosto pelas mesmas e o desejo de aprenderem música no tempo letivo. Para além disso, no que concerne às experiências formais tidas em escolas ou instituições musicais externas à escola, apenas 3 alunos reportam ter tido experiências de aprendizagem musical. No entanto, muitos alunos revelaram ter familiares que possuíam instrumentos musicais proporcionando-lhes assim grande contacto com o universo musical. Foi interessante conhecer o número de instrumentos musicais diferentes referidos pelos alunos, entre os quais a flauta de êmbolo, pau de chuva, trompete, flautim, a harpa, o clarinete e a tuba, alguns dos quais não muito comuns na música que se escuta no dia-a-dia.

A análise das respostas dos alunos sobre os seus gostos musicais, revela algumas preferências estilísticas em torno do rock, da música clássica e do pop, como se pode observar na tabela seguinte:

Rock – 15 alunos	Popular Portuguesa – 6 alunos	Jazz – 8 alunos	Música Clássica – 9 alunos
Rap – 7 alunos	Tradicional – 2 alunos	Pop – 12 alunos	Outra – 3 alunos (Orquestra e fado)

Tabela 1: Preferências musicais dos alunos

As fichas de trabalho pressupunham a audição de um excerto musical e a sua associação a uma determinada imagem, justificando, em seguida, a escolha realizada.

Relativamente ao primeiro excerto “Even flow” de Pearl Jam foi maioritariamente associado à imagem dos motoqueiros, associando-os ao estilo rock. Contudo, isso não acontece no terceiro excerto “In Bloom” de Nirvana, embora o estilo musical seja o mesmo, associaram-no à futebolista. As associações realizadas no âmbito dos excertos musicais do estilo rock foram justificadas pelo ritmo das canções, e pela atividade inerente a cada um dos tipos de pessoas escolhidos.

O segundo excerto “Yah Yah Yah” de Chage & Aska, representando o estilo musical pop, foi maioritariamente associado à imagem da futebolista. No entanto, o quarto excerto “Kessen wa Kinyobi” de Dreams Come True, também pop, foi associado principalmente à empresária. As justificações dadas pelos alunos centram-se em questões inerentes ao ritmo e ao andamento da música (“por ser mexicana”), pelo género sexual (feminino) e a atividade presente na imagem.

É de salientar ainda que embora não lhes fosse questionado, nas suas justificações, os alunos já demonstravam as suas ideias acerca de quais os estilos musicais presentes em cada excerto. A título de exemplo, numa das associações feitas do excerto “Even Flow” de Pearl Jam, uma das justificações dadas por um dos alunos foi: “Porque a música era de rock”.

Como atrás referido, foram realizadas duas entrevistas, a que se realizou previamente às propostas educativas e outra após a sua implementação. Neste artigo, optou-se por apresentar apenas uma seleção de respostas dadas. Assim, na tabela seguinte, apresentam-se as respostas dadas a um conjunto selecionado de questões:

“Quem gosta desta música?”									
		Entrevista inicial A				Entrevista inicial B			
		1.º Excerto – <i>Petal Jean – Even Flow (Rock)</i>	2.º Excerto – <i>Chage & Aika – Yah yah yah (Pop)</i>	3.º Excerto – <i>Nirvana – In bloom (Rock)</i>	4.º Excerto – <i>Dreams come true – Kessen wa Kimochi (Pop)</i>	1.º Excerto – <i>Petal Jean – Even Flow (Rock)</i>	2.º Excerto – <i>Chage & Aika – Yah yah yah (Pop)</i>	3.º Excerto – <i>Nirvana – In bloom (Rock)</i>	4.º Excerto – <i>Dreams come true – Kessen wa Kimochi (Pop)</i>
Alunos	A	Motoqueiro	Motoqueira	Idoso	Futebolista (masculino)	Motoqueiro	Motoqueira	Futebolista (feminina)	Futebolista (masculino)
	B	Motoqueiros	Professora	Empresários	Futebolista (feminina)	Motoqueiro e empresários	Professora	Motoqueiro	Futebolista (feminina)
	C	Motoqueira	Motoqueiro	Futebolista (feminina)	Professora	Motoqueira	Motoqueiro	Futebolista (masculino)	Idoso
	D	Motoqueiro	Motoqueira	Empresário	Professora	Empresário	Professora	Empresária	Futebolista (feminina)

Tabela 2: Associações entre os excertos musicais e as imagens

As justificações dadas para cada associação de imagens aos excertos musicais escutados apontam para a existência de relações existentes entre o meio ambiente, a atividade presente na imagem, o género sexual, os instrumentos presentes em cada excerto, as características musicais de cada obra e as emoções proporcionadas pela audição de cada obra.

Outra das questões colocadas nestas entrevistas incidia sobre a identificação do estilo musical presente em cada um dos excertos musicais.

“Que estilo musical achas que está presente neste excerto?”									
		Entrevista A				Entrevista B			
		1.º Excerto – <i>Petal Jean – Even Flow</i> (Rock)	2.º Excerto – <i>Chage & Aika – Yah yah yah</i> (Pop)	3.º Excerto – <i>Nirvana – In bloom</i> (Rock)	4.º Excerto – <i>Dreams come true – Kessen wa Kimochi</i> (Pop)	1.º Excerto – <i>Petal Jean – Even Flow</i> (Rock)	2.º Excerto – <i>Chage & Aika – Yah yah yah</i> (Pop)	3.º Excerto – <i>Nirvana – In bloom</i> (Rock)	4.º Excerto – <i>Dreams come true – Kessen wa Kimochi</i> (Pop)
Alunos	A	Rock	Rock	Rock	Rock	Rock	Pop/Rock	Pop	Pop
	B	Rock	Rock	Rock	Pop	Pop/Rock	Pop/Rock	Rock	Pop
	C	Rock	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Pop	Pop	Rock	Pop
	D	Rock	Rock	Rap	Pop	Rock	Pop	Pop/Rock	Pop

Tabela 3: Estilo musical associado a cada excerto

Na primeira entrevista, a maioria dos alunos sabe responder ao que lhe é questionado, embora um dos alunos refira que não sabe em três dos excertos apresentados, identificando apenas um estilo musical. No entanto, depreende-se perante os dados que na segunda entrevista há uma maior aproximação da resposta correta. Isto é, as escolhas realizadas na entrevista B, vão ao encontro do que é expectável, dando a ideia de que as propostas educativas, já postas em prática, tiveram influência sobre as ideias dos alunos. De acordo com as respostas dos alunos, o estilo pop é:

“O que é para ti música pop?”		
	Entrevista A	Entrevista B
Aluno A	“Não conheço, por isso não sei o que é”	“Não é um som pesado, é um som mais leve e consegue-se fazer mais coisas, como brincar ou ouvir numa festa”
Aluno B	“É música mais para dançar, é mais mexida”	“São aquelas músicas mais mexidas, músicas que dão mais energia”
Aluno C	“Sinto-me feliz e danço e canto. É divertido”	“Não é muito rápida nem muito lenta”
Aluno D	“Não é tanto rock, nem tanto clássico, está no meio...”	“Não é tão pesado como o rock nem tão leve como o clássico, está no meio... acho que é moderado”

Tabela 4: Ideias acerca do estilo musical “Pop”

Na entrevista A, os alunos reportam essencialmente as suas ideias para o despertar de emoções/sentimentos. Apenas dois alunos referem algumas características deste estilo musical, como sendo “mexida” e como estando no meio do estilo rock e clássico. Na entrevista B, os alunos já se aproximam um pouco mais do conceito de estilo “Pop”, tendo sido referidas várias características do estilo como o ritmo e o andamento das obras.

Este estilo tem sido visto

“a música ligeira tende a ser construída a partir de melodias, harmonias e textos simples: idealmente, tão simples que a canção – o género básico da música ligeira – fique, quase na sua totalidade, no ouvido logo à primeira audição”. (Ardley, et. al., 1997, p. 76)

Já o estilo rock:

“O que é para ti música rock?”		
	Entrevista A	Entrevista B
Aluno A	“É alegre às vezes também triste. Penso que é muito bom para se divertir e também para acompanhar o que estamos a fazer”	“É diversão e energia”
Aluno B	“É música mais pesada. Acho que é um bom estilo musical”	“Rock é música mais pesada, eu gosto”
Aluno C	“É para ouvir muito alto, tem música forte. É com guitarras e baterias”	“Tem muitos instrumentos como a bateria e a guitarra. Eu não gosto muito de rock”
Aluno D	“Tem baterias e guitarras, é mais pesado. Eu acho que o rock é o estilo mais conhecido.”	“É pesada, a música rock é dos estilos mais pesados que conheço. Gosto mais ou menos.”

Tabela 5: Ideias acerca do estilo musical “Rock”

A entrevista A revela que os alunos já detinham alguns conhecimentos sobre o estilo musical “Rock” e que para além de características como o ritmo e o andamento das obras, também já conheciam os seus instrumentos característicos, fazendo referência à guitarra e bateria. As opiniões mantêm-se na entrevista B, uma vez que se sugere que na entrevista A os alunos já eram detentores das suas ideias.

A música rock contém uma base instrumental comum, neste caso, a guitarra elétrica, o baixo elétrico, os teclados e a percussão, embora muitas vezes se alie a outros instrumentos como o violino, saxofone e outros. As letras do estilo rock, por norma, são curtas e independentes. No entanto, há composições mais complexas que se assemelham a sinfonias. (Mantell et al., 1993) Na tabela seguinte, apresentam-se as ideias dos alunos sobre o que é “estilo musical”:

“O que é para ti estilo musical?”		
	Entrevista A	Entrevista B
Aluno A	“É para se divertir, para dançar, para ouvir ou também para ver concertos”	É diversão, às vezes é alegria, outras... tristeza e dá energia”
Aluno B	“É música”	“Para sabermos como são as músicas, como é o estilo...”
Aluno C	“Não sei mas gosto muito de música”	É divertimento, dá para dançar”
Aluno D	“Estar a falar e a cantar”	“São as características da música, sabermos se é mais pesada ou mais leve”

Tabela 6: Ideias sobre “estilo musical”

Os dados recolhidos na entrevista A, sugerem-nos que os alunos inicialmente tinham uma ideia vaga sobre o que é estilo musical. Na entrevista B, os alunos B e D, conseguem apresentar uma ideia mais próxima da resposta que seria esperada, isto é, percebem que o estilo musical define um conjunto de determinadas características que uma dada obra tem.

No decorrer da implementação das propostas educativas, foi sugerido aos alunos que preenchessem diários de bordo sobre as aprendizagens realizadas. Assim, foram colocadas diversas questões, tais como: “O que aprendi hoje?”, “Que vocabulário novo aprendi?”, “O que gostei mais?”, “O que gostei menos?” e “Que dificuldades senti?”. As respostas dadas pela maioria dos alunos foi ao encontro dos objetivos definidos nas planificações, o que sugere, por um lado, a compreensão dos alunos a respeito das finalidades educativas planificadas e, por outro, a concretização das aprendizagens programadas. De seguida, são apresentados alguns exemplos das respostas dadas por dois alunos (um do sexo masculino e outro do sexo feminino):

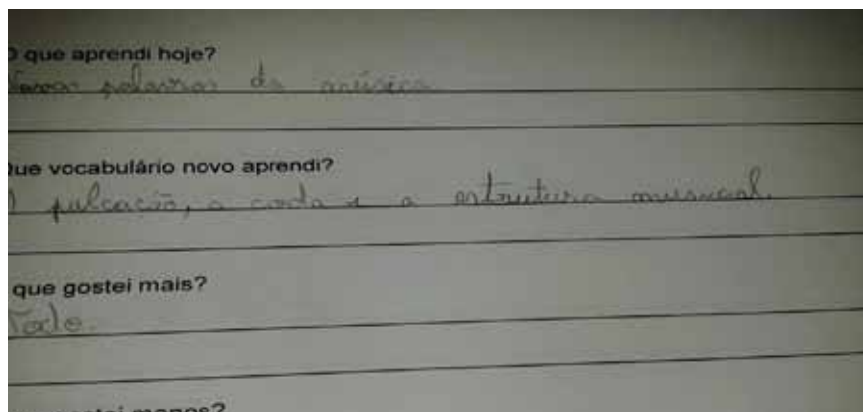
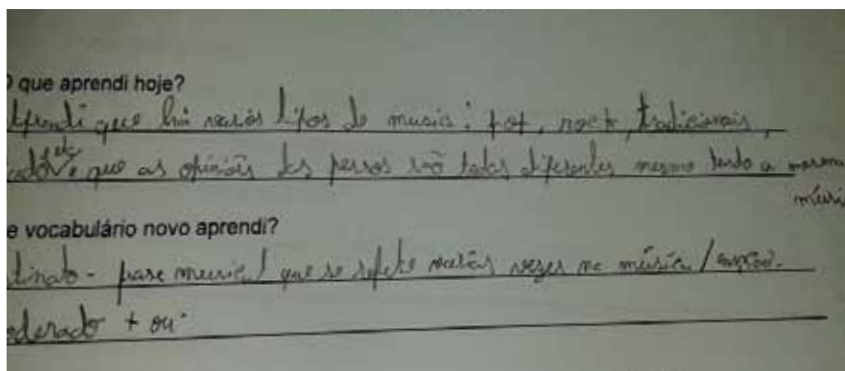


Figura 2 e 3: Exemplos dos diários de bordo

REFLEXÃO CONCLUSIVA

O primeiro excerto, de rock, obteve unanimidade no que concerne às escolhas feitas, todos eles escolheram os motoqueiros como “quem gostava de ouvir aquela música”. Este facto veio a alterar-se na entrevista B, onde os alunos acrescentaram às suas escolhas, os empresários. O mesmo se verifica no estudo feito por Faria (2014), onde no mesmo excerto, “se observa uma associação de 50% dos participantes” (p.79) para os motoqueiros. O segundo excerto, ligado ao estilo pop, obtiveram como associação os motoqueiros e professora, tendo mantido estas escolhas na entrevista B. O terceiro excerto, de estilo rock, contou com diversas associações na entrevista A, embora na segunda entrevista as escolhas se revelem mais unânimes, sendo que 50% dos participantes dirigem a sua escolha para os futebolistas. Também neste excerto, os resultados vão ao encontro do estudo de Faria (2014), onde a escolha maioritária dos alunos, na entrevista B, recaiu sobre os futebolistas. Por fim, no quarto e último excerto, de estilo rock, as escolhas incidiram sobre os futebolistas e professora, na entrevista A, enquanto na entrevista B, a maioria dos votos dirige-se para o futebolista, contando apenas com um voto para o idoso.

De acordo com o verificado, é possível sugerir que existiram mudanças nas ideias dos alunos de uma entrevista para a outra, nomeadamente sobre as ideias acerca de cada estilo musical, nomeadamente sobre o seu conjunto de características.

As escolhas feitas sobre os estilos musicais presentes nos excertos revelam que os alunos, após a implementação das propostas educativas, reconhecem melhor os estilos presentes. No entanto, revelam dificuldade em reconhecer o pop de forma individualizada, classificando-o como “pop/rock”.

No que concerne à identificação do que é música pop e rock, os alunos referem-se maioritariamente ao pop como uma música que “dá para dançar”, que é mexida, identificando assim algumas características da música. Por outro lado, o rock revela-se para eles como sendo uma música pesada, na qual existem diferentes instrumentos musicais como a guitarra e a bateria. Ainda, nestas justificações, os alunos utilizam algum vocabulário musical específico adquirido no âmbito das aprendizagens, ao longo da implementação das propostas educativas. Ainda é possível sugerir que para dois dos quatro alunos participantes nas entrevistas, as ideias sobre o que é um estilo musical alteram-se um pouco, dado que se aproximam mais do conceito em si.

Em conclusão, de acordo com o objetivo pré-definido “conhecer as ideias sobre os estilos musicais rock e pop”, sugere-se que os alunos caracterizam o estilo pop como música com um ritmo “mexido”, destinado à dança pois é fornecedor de energia e boa disposição. Já o rock, segundo os alunos é som

pesado que envolve diversos instrumentos como guitarra, bateria e guitarra elétrica. Também se apresenta como um carrossel de emoções, onde por vezes apela a emoções tristes e outras alegres. De salientar que se sugere que as experiências musicais anteriores dos alunos como também as propostas educativas desenvolvidas, possam ter tido alguma influência na construção ou modificação das ideias dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allorto, R. (1989). *ABC Da Música*. Convite à Música. Edições 70.
- Ardley, N. et. al. (1997). *O Livro da Música*. Dinalivro.
- Boto, D., Milhano, S. (2014). *Ideias de uma turma de 3.º ano do 1.º Ciclo sobre os estilos musicais rock e pop*. In Pinto, H., Dias, M.I.S., Munõz, R. (Org.). III Conferência Internacional Investigação, Prática e Contextos em Educação. ESECS Instituto Politécnico de Leiria. (pp401-402). Disponível em: http://issuu.com/leonelbrites/docs/ipce_2014_v2
- DGIDC. (2004). *Programa de Expressão e Educação Musical do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação – DGIDC.
- Faria, S. (2014). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Ao som dos estilos musicais rock e clássico*. ESECS. IPL. Relatório de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Instituto Politécnico de Leiria.
- Faria, S. L., Milhano, S. (2014). *Ao som de dois estilos musicais: rock e clássico*. In Pinto, H., Dias, M.I.S., Munõz, R. (Org.). III Conferência Internacional Investigação, Prática e Contextos em Educação. ESECS Instituto Politécnico de Leiria. (pp279-287). Disponível em: http://issuu.com/leonelbrites/docs/ipce_2014_v2
- Mantell, P., et al. (1993). *Kids Make Music: Clapping & Tapping from Bach to Rock!*. Williamson Publishing Co. USA.
- Marshall, N. et al. (2011) *Two studies of musical style sensitivity with children in early years*. Music Education Research, 13(2), 227-240.
- ME. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Departamento de Educação Básica.
- Milhano, S. (2011). *Reshaping identities musically: a cross-sequential research with children*. In Ascott, R. & Girão, L.M. (eds.), *Presence in the Mindfield: Art, Identity and the Technology of Transformation*. Universidade de Aveiro.
- Milhano, S. (2012). *Primary school children's opportunities and motivations in music: A Research in different contexts of music education*. EDULEARN 12 International Association for Technology, Education and Development. Barcelona, Spain.
- Milhano, S. (2014). *Contextos e oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento das identidades musicais das crianças*. CESnova/ESECS/Instituto Politécnico de Leiria.
- Vasconcelos, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. APEM.

A interação entre pares no momento da brincadeira livre

Mara Lisboa e Silva ESECS¹, IPLeiria

Isabel Simões Dias, IPLeiria, CIEQV², NIDE³, GPC⁴

RESUMO

Ao longo dos últimos anos, o estudo da interação entre pares nos primeiros anos assumiu um lugar de direito na investigação em educação de infância. O presente estudo qualitativo, de cunho descritivo e exploratório, teve como objetivo identificar e descrever o tipo de interação que predominava entre pares em contexto de brincadeira livre, na creche. Centrando a sua atenção numa criança de 21 meses, recolheram-se dados através de gravações de vídeo que, a posteriori, foram sujeitos a uma análise de conteúdo. Os resultados revelaram que a criança em estudo interagiu predominantemente não-verbalmente (através do olhar, do toque, da proximidade física, da disputa de objetos, da expressão facial, da imitação, de gestos e da observação de ações), reforçando a ideia da criança pequena como um ser competente que encontra formas diversificadas para comunicar com os outros.

Palavras-chave: Interação, crianças, brincadeira livre.

ABSTRACT

Over the past few years, interaction study in the early years has taken a rightful place in childhood education research.

This qualitative study was descriptive and exploratory, aimed to identify and describe the type of interaction that prevailed among children in free play setting, in the nursery. Focusing your attention on a child of 21 months, collected information through video recordings that previously were subjected to content analysis.

The results revealed that the child in the study interacted predominantly non-verbally (through look, touch, physical proximity, the dispute objects, facial expression, imitation, gestures and observation of shares), reinforcing the idea of small child as a being competent finding diverse ways to communicate with others.

Keywords: Interaction, children, free play.

INTRODUÇÃO

Qualquer ser humano, para sobreviver, tem necessidade de comunicar. Neste sentido, é natural que crianças pequenas comuniquem e interajam entre si (Richter & Barbosa, 2010) em contextos diversos. Em contexto de creche, os momentos de brincadeira livre constituem-se como oportunidades de interação entre pares incentivando a comunicação através de gestos, de olhares, de expressões faciais ou de vocalizações (Basei, 2008; Borges e Salomão, 2003). Fomentando a autonomia, a socialização, a curiosidade e/ou a linguagem, a brincadeira ativa o desenvolvimento da criança, estimulando o progresso de habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, emocionais e cognitivas (Teixeira & Volpini, 2014).

De acordo com Mesquita (1997), as interações sociais podem ser verbais e não-verbais. As interações verbais ocorrem quando dois sujeitos comunicam entre si, utilizando o discurso oral (Silva & Almeida, 2013). As interações não-verbais dizem respeito à comunicação sem discurso, sem utilizar palavras/sons (Mesquita, 1997; Miranda & Senra, 2012; Silva, Brasil, Guimarães, Savanitti, & Silva, 2000). Ainda que distintas, estas duas formas de interação complementam-se, contribuindo para o desenvolvimento do *self*.

A criança, nos primeiros dois anos de vida, ainda não utiliza o discurso oral, mas socorre-se de vocalizações, isto é, realiza movimentos com os seus lábios, expelindo ar e emitindo sons (Alexandre & Vieira, 2004). De acordo com Antunes e Rocha (2009), num processo de desenvolvimento harmonioso, a criança a partir dos 20/24 meses, produzirá certas palavras com sentido (como, por exemplo, “olá” e “bebé”) ainda que continue a reproduzir vocalizações sem sentido (por exemplo, quando grita).

1
Escola Superior de Educação
e Ciências Sociais

2
Centro de Investigação
em Qualidade de Vida

3
Núcleo de Investigação
e Desenvolvimento em
Educação

4
Centro de Investigação
em Qualidade de Vida

De acordo com Bee e Boyd (2011a), as crianças pequenas comunicam fundamentalmente, não verbalmente, nomeadamente através do olhar, do toque, dos gestos ou da proximidade física, imitando o outro nas suas ações.

O olhar, constituindo-se como um dos elementos essenciais para o estabelecimento das primeiras interações entre pares (por exemplo, a brincar, a criança desvia o seu olhar para o seu par), facilita o envolvimento com o outro e/ou com a tarefa (Alexandre & Vieira, 2004; Moura, Ribas, Seabra, Pessôa, Júnior e Nogueira, 2004). Conforme França-Freitas e Gil (2012) e Papalia, Olds e Feldman (2009), é através do olhar que a criança observa as ações dos outros, interessando-se (ou não) por as realizar com o outro ou por as imitar, aprendendo (novos) comportamentos (França-Freitas & Gil, 2012; Moura & Ribas, 2002; Oliveira & Ferreira, 1993).

Em contexto de creche, outra forma de interação entre pares é a disputa de objetos entre si. Esta disputa aumenta a sua probabilidade de ocorrência, sempre que o número de objetos é escasso (Garcia, Almeida, & Gil, 2013; Sager, Sperb, Roazzi & Martins, 2003).

Para Júnior, Sprovieiri, Kuczynski e Farinha (1999) e Mendes e Moura (2009), é através da expressão facial e dos gestos que a criança se exprime, revelando as suas emoções (por exemplo, tristeza e alegria) face à situação que está a viver (Alexandre & Vieira, 2004; Basei, 2008; Bee & Boyd, 2011a).

O toque, seja aquele que é realizado através do contacto pele com pele, através de carícias (interações afetuosas que envolvem abraços, beijos, mimos) ou de agressões (ações que têm o objetivo de causar dor como arranhar, puxar ou morder) é uma outra forma que a criança pequena utiliza, para interagir com os seus pares (Carvalho, et al., 1999; Garcia, Almeida, & Gil, 2013; Piccinini, Moura, Ribas, Bossa, Oliveira, Pinto & Chahon, 2001). Esta interação corporal acontece sempre que a criança se aproxima fisicamente, isto é, sempre que se desloca em direção a uma outra criança, encurtando a distância entre si (Alexandre & Vieira, 2004; Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva e Carvalho, 2008).

Para Canastra, Haanstra e Vilanculos (2014), Silva e Menezes (2005) e Sousa e Baptista (2011), observar o tipo de interação que as crianças realizam facilita a reflexão sobre a interação entre pares na infância. Assim, neste estudo, procurou-se identificar e descrever o tipo de interação que predominava entre pares, em contexto de brincadeira livre, na creche.

METODOLOGIA

Este estudo, de índole qualitativo e cunho descritivo e exploratório, procurou identificar e descrever as interações que as crianças entre os 12 e os 24 meses estabeleciam entre si, no momento de brincadeira livre, ao redor e dentro da casinha. Neste sentido, definiram-se os seguintes objetivos: (a) observar as crianças na casinha durante dez minutos, em oito dias; (b) identificar o tipo de interações entre pares na casinha; (c) refletir sobre a interação entre pares no momento de brincadeira livre.

Contexto e Participantes

Este estudo desenrolou-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche (Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Politécnico de Leiria), numa Instituição de Solidariedade Social situada no Concelho da Batalha, no ano letivo 2014/2015. Estando a realizar a unidade curricular de Prática Pedagógica, com um grupo de 15 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, selecionou-se o K. (21 meses) como participante.

O K., à data da realização deste estudo, revelava-se uma criança capaz de exprimir as suas emoções (chorava quando algo o estava a fazer sentir mal e sorria como forma de agradecer algo) (Papalia & Olds, 2000). Tinha a capacidade de locomoção já desenvolvida, deslocando-se sem auxílio e com equilíbrio, o que facilitava a realização dos movimentos globais (Levada & Costa, 2012). O facto de o K. se deslocar sem auxílio, fazia com que explorasse o meio que o rodeava, indo ao encontro dos seus pares. O K. evidenciava interesse em exprimir-se verbalmente, utilizando pseudopalavras, sons indefinidos, ou a junção de sílabas, como “bebé” (Sprinthall & Sprinthall, 1990).

Instrumentos de recolha de dados

Para recolher os dados optou-se pela gravação de vídeo, uma forma útil de reunir comportamentos espontâneos (Addington-Hall, Bruera, Higginson, & Payne, 2007). Utilizou-se, ainda, um registo escrito,

onde eram elencadas as interações entre pares que eram observadas. Este registo foi útil na medida em que permitiu corroborar e acompanhar as transcrições das gravações de vídeo, auxiliando na decodificação de dados (Máximo-Esteves, 2008). Para além da gravação e do registo escrito, usaram-se registos fotográficos como evidências de eventos que já aconteceram (Calaça & Huber, 2009).

Procedimento

Querendo saber quais as interações que as crianças pequenas estabeleciam entre si, no momento de brincadeira livre, optou-se por selecionar uma criança de 21 meses como participante e a casinha como indutor da observação. Após a definição do problema/objetivos e com a anuência de todos os intervenientes, decidiu-se usar a gravação vídeo para recolher os dados. Esta opção levou a que houvesse um momento para testar o equipamento (Addington-Hall, Bruera, Higginson, & Payne, 2007) antes de recolher os dados nos dias/horas previstos (24, 25 e 26 de novembro, 1, 2, 3, 9 e 10 dezembro de 2014, das 16h horas às 16h10 horas). Pretendendo-se aceder às ações espontâneas das crianças, da forma mais natural possível, optou-se por agir como habitualmente, com as crianças nesses dias/horas/local da sala. Recolhidos os dados, transcreveram-se as gravações e organizaram-se as evidências em quadros, por criança/interação entre díades e/ou tríades de forma a identificar a criança que mais vezes interagiu com os seus pares, nesse momento de observação. Após este primeiro exercício, definiu-se o participante em estudo, as categorias de análise dos dados e procedeu-se à apresentação e discussão dos resultados finais.

Análise de dados

A análise de dados é um procedimento complexo, que auxilia a organização das evidências recolhidas, a fim de obter respostas à curiosidade científica (Gil, 1999, citado por Teixeira, 2003). Neste estudo, a análise visou a identificação de padrões presentes nas transcrições, levando à identificação de categorias. Após esta fase, realizou-se uma análise ao conteúdo, tendo-se em conta as interações entre as crianças, formulando, no final, frequências e percentagens de ocorrência das mesmas. Depois, reorganizaram-se os dados em função das crianças que mais interações realizavam, em cada dia de observação, recolhendo evidências das mesmas para as diferentes categorias de análise: i) interação através do olhar (duas ou mais crianças olham uma para a outra, podendo originar outro tipo de interação, como o toque); ii) interação através do toque (pode envolver um membro, ou o corpo todo - por exemplo, quando uma criança cai, poderá tocar numa outra, com a sua perna, verificando-se uma interação através do toque); iii) interação através da proximidade física (ocorre quando uma das crianças se aproxima de outra, interagindo com ela); iv) interação através das vocalizações (a criança emite algum tipo de som, que é dirigido, através do aparelho vocal, a uma outra criança); v) interação através da disputa de objetos (retirar um objeto a uma criança, ou querer um objeto num certo local, mas uma outra criança não o querer nesse local, originando uma disputa sobre o local onde o objeto deve, ou não, ser colocado); vi) interação através de expressões faciais (sorriso, cara triste/zangado); vii) interação através da imitação (a criança realiza uma ação que observou, advinda de uma outra criança); viii) interação através dos gestos (levantar os braços, acenar ou apontar, interagindo com o par) e ix) interação através da observação de ações (sempre que uma criança observa o seu par, sem imitar as suas ações).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Para este trabalho, decidiu-se apresentar os dados das interações que o K. (21 meses) estabeleceu com os seus pares, no momento de brincadeira livre, na casinha, no dia 2 de dezembro de 2014. Optou-se pela apresentação dos dados deste dia/criança, porque se verificaram evidências de todos os tipos de interação definidos para este estudo, durante este dia.

Tabela 1 Evidências das interações realizadas por K., no dia 02.12.2014

Interações	Evidências das interações realizadas por K.	Freq.	%	NOTA
Através do olhar	“K. olha para o A. (...)”; “Ambos [A. e K.] continuam a olhar um para o outro.”; “K. fica a olhar para a M.”; “(...) [M.] continua a olhar para o K.”	4	11	Todas as percentagens foram arredondadas a zero casas decimais.
Através do toque	“A. entra para a casinha e toca nas costas do K. (...)”; “I. olha para trás e bate no K., com a sua mão.”; “K. agarra-lhe a mão [ao I.] (...)”; “(...) I. bate ao K., com a sua mão.”; “K. (...) toca (...) nos (...) dedos [da M.] (...)”	5	14	
Através da proximidade física	“A. agarra o K. e puxa-o para trás.”; “(...) I. (...) desloca-se até ao K. (...)”; “K. aproxima-se do I. (...)”	3	8	
Através de vocalizações	“(...) [A. grita] para o K. (...)”; “(...) [M. imite] sons para este [K.] (“ai ai ai ai”) (...)”	2	6	
Através de disputa de objetos	“K. (...) leva uma bola, (...) deixa cair a sua bola e A. apanha-a.”; “A. tenta agarrá-la [a bola], mas o K. retira-a, escondendo-a.”; “K. vira-se, esconde a bola e A. continua a tentar tirar a mesma (...)”; “(...) [K.] tenta tirar (...) o (...) brinquedo [ao I.] (...)”; “(...) [K. tira] um dos brinquedos [ao I.].”; “(...) [K. tenta] tirar um dos brinquedos que a [M.] (...) transporta. M. não deixa que essa ação aconteça (...)”; “M. esconde os brinquedos [do K.] atrás das costas (...)”	7	19	
Através da expressão facial	“O K. (...) [e] o A. ambos se riem (...)”; “(...) I. sorrindo [para o K.].”	2	6	
Através da imitação	“O K. (...) começa a correr, à volta da casinha, o A. corre atrás deste (...)”; “K. dá uma volta à casinha, I. segue-o (...)”	2	6	
Através dos gestos	“A. vai atrás da bola e eleva a sua mão, pedindo a mesma ao K. (...)”; “(...) [K.] estica a mão que tem a bola.”; “(...) [A. estica] a sua mão para retirar a bola [ao K.].”; “K. mexe os seus braços, A. larga-o (...)”; “K. apanha uma bola e desloca-se até à casinha, levando a bola na mão, que está esticada, em direção a A. (...)”; “Ao ver o K., o A. dá um saltinho e estica a sua mão, agarrando a bola, que o K. lhe deu.”; “(...) [K.] deslocando a sua mão até ao I..”	7	19	
Através da observação	“O K. observa-o [ao I.].”; “I. (...) para e observa o K.”; “K. aproxima-se da casinha e M. observa-o (...)”; “E. (...) observa o K. (...)”	4	11	
TOTAL		36	100	

Os dados da tabela 1 apresentam as 36 interações realizadas por K. com quatro crianças diferentes, A., I., M. e E., no dia 2 de dezembro de 2014: i) K. interagiu com a criança A. através olhar, do toque, da proximidade física, de vocalizações, da disputa de objetos, da expressão facial, da imitação e dos gestos (interações verbais e não-verbais); ii) as interações com o I. ocorreram através do toque, da proximidade física, da disputa de objetos, da expressão facial, da imitação, dos gestos e da observação de ações (interações não-verbais); iii) as interações com M. foram através do olhar, do toque, das vocalizações, da disputa de objetos e da observação de ações (interações verbais e não-verbais) e iv) a interação com a criança E. ocorreu através da observação de ações (interação não-verbal). Estas evidências corroboram os dados de Richter e Barbosa (2010), Borges e Salomão (2003) e de Alexandre e Vieira (2004).

De referir que a interação através das vocalizações surge da ação do par com K. pelo que se pode inferir que esta criança, neste dia, interagiu mais através de interações do tipo não-verbal, do que do tipo verbal (Alexandre & Vieira, 2004).

Organizando estes dados por tipologia de interação, elaborou-se a figura 1, que compila as frequências e as percentagens para cada tipo de interação definido.

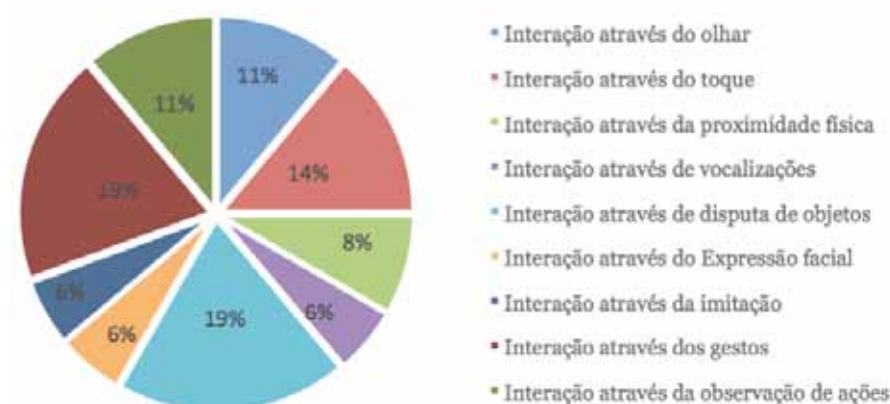


Figura 1 Tipo de interações realizadas por K. no dia 02.12.2014

Os dados da Figura 1 revelam que as interações com menos percentagem se referem à interação através da imitação (6%), da expressão facial (6%) e de vocalizações (6%). A imitação das ações motoras dos colegas revela o desenvolvimento motor de K. (Papalia, Olds, & Feldman, 2009), o que facilita o desenvolvimento global da criança (Bee & Boyd, 2001a). De acordo com Júnior, Sproveiri, Kuczynski e Farinha (1999) e Mendes e Moura (2009), K. não se socorreu, de forma significativa, da expressão facial para manifestar as suas emoções.

A criança interagiu através da proximidade física (8%), encurtando distâncias físicas (Alexandre & Vieira, 2004) e fomentando a construção de laços emocionais entre pares (Bee & Boyd, 2011b).

K. interagiu através do olhar (11%), estabelecendo contato ocular, trocando olhares e observando as ações dos outros (Alexandre & Vieira, 2004). De acordo com Moura e colaboradores (2004), o contato ocular facilita o envolvimento com o outro e com a tarefa. Estas evidências, levam a inferir o interesse de K. nas ações dos pares (França-Freitas & Gil, 2012; Papalia, Olds, & Feldman, 2009).

A interação através do toque/contacto físico (14%) envolveu agressões e afetos, dados corroborados por Carvalho e colaboradores (1999), Garcia, Almeida e Gil (2013) e Piccinini e colaboradores (2001).

Com a maior percentagem, surge a interação através de gestos (19%) e a interação através da disputa de objetos (19%), dados corroborados por Garcia e colaboradores (2013), Sager e colaboradores (2003) ou Papalia e colaboradores (2009). Conforme Basei (2008), a interação através de gestos é a forma de interação mais utilizada pelas crianças quando estas ainda não têm o vocabulário desenvolvido.

Estes dados corroboram a ideia da criança pequena, como um ser competente, que se apropria das ferramentas necessárias, para comunicar com os outros, e levam-nos a va-

lidar o momento de brincadeira livre como indutor do desenvolvimento harmonioso da criança (Papalia, Olds, & Feldman, 2009; Bee & Boyd, 2011a).

CONCLUSÃO

O estudo das interações entre pares, em contexto de creche, tem sido foco de interesse de diversos autores (por exemplo, Mendes & Moura, 2009 ou Rossetti-Ferreira *et al.*, 2008). Visando identificar e descrever o tipo de interação que predominava entre pares, em contexto de brincadeira livre/creche, este estudo procurou contribuir para este âmbito do saber.

Os dados levantados evidenciam o predomínio de interações não-verbais (através do olhar, do toque, da proximidade física, da disputa de objetos, da expressão facial, da imitação, de gestos e da observação de ações) em detrimento de interações verbais (através de vocalizações). Considerando a idade cronológica da criança em estudo (21 meses), estes dados reforçam a ideia da criança pequena como um ser competente que encontra formas diversificadas para comunicar com os outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addington-Hall, J. M., Bruera, E., Higginson, I., & Payne, S. (2007). *Research Methods in Palliative Care*. Oxford: Oxford University Press.
- Alexandre, D. T., & Vieira, M. L. (2004, mai./ago.). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, V.9, N.º2 , pp. 207-217.
- Antunes, E.B., & Rocha, J. (2009). Considerações sobre o desenvolvimento fonológico e desvios da fala no Português. *Cadernos de Comunicação e Linguagem*, V.1, N.º1, pp. 47-60.
- Basei, A. (2008, out.). A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, V.47, N.º3, pp. 1-12.
- Bee, H., & Boyd, D. (2011b). *A criança em crescimento*. Porto Alegre: ARTMED.
- Bee, H., & Boyd, D. (2011a). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: ARTMED.
- Borges, L. C., & Salomão, N. M. (2003). Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 327-336.
- Calaça, M. C., & Huber, E. R. (2009, set.). Fotografia - Instrumento de registro e alguns efeitos de inovações tecnológicas. *XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* (pp. 1-8). Curitiba: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.
- Canastra, F., Haanstra, F., & Vilanculos, M. (2014). *Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique*. Beira: Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica.
- Carvalho, A. M., Otta, E., Souza, I. J., Simão, L. M., Rodrigues, M. M., Souza, M., Brito, R., Leite, S. Koller, S., & Bussab, V. (1999). *O Mundo Social Da Criança: Natureza e Cultura em Ação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- França-Freitas, M., & Gil, M. (2012, jul.-set.). O Desenvolvimento de Crianças Cegas e de Crianças Videntes. *Revista Brasileira Educação Especial*, V. 18, N.º3, pp. 507-526.
- Garcia, L. T., Almeida, N. V., & Gil, M. S. (2013, jan./abr.). Conflitos e Agressões entre Bebês e Diferentes Atributos de Brinquedos: Um Estudo Experimental. *Interação em Psicologia*, V. 17, N.º 1 , pp. 27-36 .
- Júnior, F. A., Sprovieiri, M. H., Kuczynski, E., & Farinha, V. (1999). Reconhecimento facial e autismo. *Arquivo Neuropsiquiatr*, V.57, N.º 4, pp. 944-949.
- Levada, G., & Costa, P. H. (2012, abr./jun.). Estudo da variabilidade das forças de reação do solo na aquisição do andar independente em bebês. Motriz. *Revista de Educação Física* V.18 N.º2, pp. 356-365.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, D., & Moura, M. (2009). Expressões faciais de emoção em bebês: importância e evidências. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, V.9, N.º2, pp. 307-327.

- Meneghini, R., & Campos-de-Carvalho, M. (2003). Arranjo Espacial na Creche: Espaços para Interagir, Brincar Isoladamente, Dirigir-se Socialmente e Observar o Outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 367-378.
- Mesquita, R. M. (1997, jul./dez). Comunicação não-verbal: relevância na atuação profissional. *Revista Paulista Educação Física*, V.11, N.º 2, pp. 155-163.
- Miranda, J. B., & Senra, L. X. (2012, set. 15). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana. *O portal dos psicólogos*, pp. 1-16.
- Moura, M. L., & Ribas, A. (2002). Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos de Psicologia*, V.7, N.º2, pp. 207-215.
- Moura, M., Ribas, A. F., Seabra, K. d., Pessoa, L. F., Junior, R. d., & Nogueira, S. E. (2004). Interações Iniciais Mãe-bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, V.17, N.º3, pp. 295-302.
- Oliveira, Z. d., & Ferreira, M. C. (1993). O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa* n.º 87, pp. 62-70.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *O mundo da criança - da infância à adolescência 11ª Edição*. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil.
- Papalia, D., & Olds, S. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: ARTMED.
- Piccinini, C. A., Moura, M. L., Ribas, A. F., Bosa, C. A., Oliveira, E. A., Pinto, E. B., . . . Chahon, V. L. (2001). Diferentes Perspectivas na Análise da Interação Pais-Bebê/Criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, V. 14, N.º3, pp. 469-485.
- Richter, S. R., & Barbosa, M. C. (2010, jan./abr.). Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação Santa Maria* V.º 35 N.º1, pp. 85-96.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. d., Silva, A. P., & Carvalho, A. M. (2008). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Sager, F., Sperb, T. M., Roazzi, A., & Martins, F. M. (2003). Avaliação da Interação de Crianças em Pátios de Escolas Infantis: Uma Abordagem da Psicologia Ambiental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, V.16, N.º1, pp. 203-215.
- Silva, E. L., & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação 4.ª Edição*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Silva, L., Brasil, V., Guimarães, H., Savanitti, B., & Silva, M. (2000, ago.). Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, V. 8, N.º4, pp. 52-58.
- Silva, R. O., & Almeida, M. d. (2013, jan./jun.). Análise da interação verbal na teoria Bakhtiniana. *Revista Eletrônica di Netlli*, V.2, N.º1, pp. 117-127.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha. Lisboa: Lidel.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, N. (1990). *Psicologia Educacional*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Teixeira, E. B. (jul./dez. de 2003). A análise de dados na pesquisa científica importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento e, questão*, V.1, N.2, pp.177-201
- Teixeira, H. C., & Volpini, M. N. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade* V. 1 N.º1, pp. 76-88.

A abordagem dos conceitos de continuidade e limite e a sua leção na ESTG Leiria

Ana Valongo-Santos, ESTG do Instituto Politécnico de Leiria

Miguel Felgueiras, ESTG do Instituto Politécnico de Leiria e CEAUL

RESUMO

Os conceitos de continuidade e de limite são dos mais complexos em matemática não superior, apesar de serem basilares na construção do conhecimento matemático. Habitualmente, a continuidade é definida à custa do limite, implicando que os alunos que não dominam corretamente o conceito de limite terão inevitavelmente dificuldades em compreender o conceito de continuidade. Com base no conceito de vizinhança de um ponto, neste estudo foi definida uma abordagem ao tema que inverte a ordem de leção dos conceitos referidos. Posteriormente, essa abordagem foi utilizada em sala de aula, tendo o estudo sido implementado nas aulas de Métodos Quantitativos na Administração Pública, do curso de Administração Pública, lecionado na Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Leiria.

Os dados recolhidos e em fase de análise compreendem a gravação de aulas, a resolução em papel de um conjunto de tarefas pelos discentes e a resolução em papel das avaliações propostas.

Os resultados preliminares obtidos são encorajadores e mostram que o processo alternativo de introdução deste conceito pode implicar uma melhor construção de conhecimento pelos alunos.

Palavras-chave: abstração em contexto, vizinhança, limite, continuidade.

ABSTRACT

The concepts of continuity and limit are some of the most complex ones in high school mathematics, even though they are fundamental in the construction of mathematical knowledge. Usually, continuity is defined based on the definition of limit, implying that the students who do not master the concept of limit will inevitably struggle with the understanding of the concept of continuity.

In this study, the order by which the referred concepts are introduced is reversed and based on the concept of neighbourhood of a point. Lately, that approach was applied in the classroom, in the lessons of Public Management Quantitative Methods, of the course of Public Management, in the School of Technology and Management of the Polytechnic Institute of Leiria.

The collected data are being processed and vary from the lessons recording and the student's paper resolutions of both the proposed tasks and the assessments.

The preliminary results are encouraging and show that this alternative process of introducing these concepts may imply a better knowledge construction by the students.

Key-words: abstraction in context, neighbourhood, limit, continuity.

INTRODUÇÃO

A noção de continuidade é relativamente bem conhecida pela maioria dos alunos que ingressam no ensino superior (exceto dos alunos da área das humanidades), pelo menos quanto ao seu significado intuitivo. Por exemplo, o desabrochar de uma flor é um fenómeno contínuo (Teixeira, Precatado, Albuquerque, Antunes e Nápoles, 1997), bem como o crescimento de uma criança. Por outro lado, a passagem de um fluido do estado líquido para o estado gasoso configura um ponto de descontinuidade, bem como a morte de um determinado ser vivo.

Muitas vezes as noções intuitivas de limite e de continuidade num ponto parecem razoavelmente apreendidas por parte dos alunos, do ponto de vista conceptual, porém na passagem à definição formal são detetadas bastantes dificuldades. Entre estas, incluem-se dificuldades relacionadas com o simbolismo e o formalismo, as representações gráficas e a noção de aproximação.

Neste estudo, pretende-se eliminar a dependência da noção de continuidade em relação à noção de limite, começando-se por introduzir o conceito de continuidade e só posteriormente o de limite. A noção de vizinhança de um ponto será a base desta abordagem.

Esta perspetiva tem como vantagem o facto do conceito de função contínua num ponto ou em todo o seu domínio não necessitar, como pressuposto, da compreensão do conceito de limite, comumente considerado como mais difícil. Desta forma, a construção de conhecimento pelos alunos poderá ser beneficiada. Efetivamente, abundam na literatura trabalhos sobre a dificuldade do conceito de limite. Em Cottrill, Dubinsky, Nichols, Schwingendorf, Thomas e Vidakovic (1996) é indicado que a maioria dos estudantes não consegue compreender o conceito de limite, quanto mais calcular a maioria destes. Mais ainda, é indicado que boa parte das dificuldades posteriormente encontradas em conceitos como continuidade, diferenciabilidade e integração advêm de dificuldades com o conceito e o cálculo de limites (ainda sobre este assunto, consultar por exemplo Orton, 1983 ou Tall, 1992). Mesmo quando a tecnologia foi usada para auxiliar o cálculo de limites, os resultados foram pouco satisfatórios, o que talvez esteja relacionado com a inexistência de uma estratégia “única” para calcular limites (Monaghan, Sun, Shyashiov e Tall, 2006). Estes autores referem ainda que para boa parte dos alunos $\lim_{x \rightarrow a} f(x)$ é visto como um processo dinâmico e quase de “aproximar sem alcançar”, e não como um valor concreto. Em Cornu (1981) é indicado que, independentemente dos limites estarem relacionados com a continuidade de funções ou com sequências e séries, o seu cálculo e compreensão é sempre complicado. Finalmente, Cottrill *et al* (1996) afirmam que não encontraram trabalhos que apresentem estratégias eficazes que permitam ultrapassar as dificuldades sentidas com a compreensão e cálculo de limites, pelo que o problema parece relevante.

ABSTRAÇÃO EM CONTEXTO

A Abstração em Contexto (AiC) é uma metodologia teórica que procura estudar a construção do conhecimento abstrato, habitualmente em sala de aula. Trabalhos seminais de Piaget (1970), Davydov (1990) e Dreyfus (1991), entre outros, introduziram esta questão na área da Didática da Matemática. Essencialmente, “Abstração” é uma atividade teórica que contempla um conjunto de tarefas realizadas por um ou mais indivíduos, motivadas por um determinado problema integrado num “Contexto”, que abarca a envolvimento pessoal e social dos indivíduos. Atualmente, esta metodologia é utilizada como suporte teórico em trabalhos que procuram compreender a construção do conhecimento matemático, sendo referida em diversos estudos que procuram de alguma forma que os alunos almejem noções de vários níveis de dificuldade (ver Dreyfus (2012); Hershkowitz, Dreyfus e Tabach (2012)). Nestes, o professor introduz os assuntos de diversas formas (problema prático, conceito teórico a aprofundar, noção a generalizar, etc) e vai auxiliando os alunos enquanto estes constroem as suas próprias considerações sobre o assunto. Procura-se repercutir um pouco o espírito do processo de Bolonha, com a ênfase na autonomia do aluno acompanhada pelas observações construtivas do professor.

A NOÇÃO DE VIZINHANÇA

Referimos na Introdução que existem vantagens em introduzir a noção de continuidade antes da noção de limite. Importa agora perceber como este processo poderá ser, na prática, implementado.

Note-se desde já que esta ideia não é nova, mesmo no contexto português. Em Teixeira *et al* (1997), manual de apoio para professores de Matemática do 10.º ano de escolaridade, a continuidade não é introduzida com recurso aos limites. No entanto, essa perspetiva é unicamente disponibilizada aos professores e não aos alunos, e fornecida aos professores unicamente como informação de “cultura geral”.

Mais tarde, no 12.º ano, os alunos trabalham a continuidade com recurso às definições de Cauchy e de Heine (ver Teixeira *et al*, 1999), mas habitualmente consideram que uma função é contínua num ponto a aderente ao seu domínio quando o seu limite nesse ponto é igual ao valor da função no ponto. O facto de no 12.º ano se trabalhar com pontos aderentes leva a que x não possa efetivamente ser igual a a , implicando a não existência de limite em pontos isolados.

Coloca-se então a questão: “Como introduzir o conceito de continuidade sem recurso ao limite?”. Seguindo a linha de pensamento de Ferreira (2005), iremos basear o conceito de continuidade na noção de vizinhança de um ponto. A noção de vizinhança de um ponto é de fácil compreensão pois pode ser vista como um intervalo simétrico em torno de um ponto.

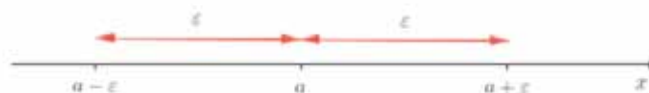


Figura 1 vizinhança do ponto com raio.

A nível formal, a noção de vizinhança de um ponto será definida da forma abaixo.

Definição 1 - Vizinhança num ponto.

Seja a um número real qualquer e ε um número real positivo, chama-se vizinhança de centro a e raio ε ao conjunto dos números reais cuja distância a a é inferior a ε .

$$V_{\varepsilon}(a) = \{x \in \mathbb{R} : |x - a| < \varepsilon\} =]a - \varepsilon; a + \varepsilon[.$$

Assim, os estudantes têm de compreender o comportamento de uma certa função f em torno da vizinhança de a , o que nos parece uma forma mais simples e elegante de introduzir o conceito de continuidade num ponto, compreendendo uma série de vantagens que serão elencadas posteriormente.

BREVE RESUMO DAS NOÇÕES DE CONTINUIDADE E LIMITE

Pretende-se nesta secção *introduzir as noções de continuidade e limite*, resumidamente, para que seja possível enquadrar o problema em estudo e quais as dificuldades associadas à sua compreensão e lecionação. Note-se que não são apenas os estudantes a denotar dificuldades nestas noções, pois os próprios professores do ensino secundário as apresentam. Zachariades (2004) indica que estes professores têm, por vezes, graves lacunas na sua formação base pelo que estas lacunas se irão naturalmente repercutir entre os seus estudantes, contribuindo assim para o arrastar do défice do conhecimento neste tema específico da área da Matemática.

O conceito de limite

Na matemática atual, grande parte dos conceitos são lecionados com recurso à noção de limite. Associadas a ela estão as noções de continuidade, derivada e integral e ainda o estudo de séries. As noções de limite sempre provocaram controvérsia entre os matemáticos, assentando inicialmente, e até ao final do século XVIII, em ideias vagas sobre o infinito. D'Alembert, que afirmou que a noção de derivada precisava de uma definição explícita de limite, considerou (no século XVIII) que “a teoria dos limites era a metafísica do cálculo”. Mais tarde, em 1821, Cauchy redesenhou o curso de cálculo da Escola Politécnica de Paris, tendo introduzido a noção rigorosa de limite como base para os seus apontamentos.

Não se pretende neste texto apresentar as diversas noções de limite. Vamos cingir-nos àquela que foi adotada neste trabalho, e que recorre à noção de vizinhança introduzida na secção anterior (Ferreira, 2005).

Definição 2 – Limite num ponto.

Seja f uma função real definida no conjunto $D \subset \mathbb{R}$, $a \in \mathbb{R}$ um ponto aderente a D e b um número real. Diz-se que $f(x)$ tende para b quando x tende para a , $\lim_{x \rightarrow a} f(x) = b$, se e só se

$$\forall \delta > 0, \exists \varepsilon > 0, \forall x : (x \in V_{\varepsilon}(a) \cap D \Rightarrow f(x) \in V_{\delta}(b)).$$

O conceito de continuidade

A noção de continuidade que é habitualmente ensinada, quer no ensino secundário, quer no ensino superior, está assente no conceito de limite. No entanto, historicamente a noção de continuidade é anterior à de limite - quanto mais não fosse na perspetiva de uma função “sem buracos” (Thomas *et al*, 2002). Este autor considera que o termo limite, no sentido mais atual do termo, só foi definido no século XIX, ao passo que o conceito de continuidade já se encontrava bem estabelecido no século XVIII. Na obra de 1748, publicada por Euler “*Introductio in Analysin Infinitorum*”, é definida a es-

estrutura inicial da matemática que ainda hoje é lecionada no ensino superior português. Na referida obra, Euler indica que uma função contínua é formada por uma única expressão analítica, enquanto que as funções descontínuas são formadas por mais de uma expressão analítica (Santana e Otte, 2010). Naturalmente que essa noção de função contínua (bem como as noções de limite introduzidas nessa época) carece, à luz do conhecimento atual, de rigor matemático, e denota algumas falhas. Basta notar que existem funções definidas por ramos que são contínuas em todo o seu domínio. Não obstante, o trabalho de Euler foi pioneiro para a época e acabou por ter grande impacto no posterior desenvolvimento da matemática.

Ora, e tal como referimos na Introdução, parecem existir vantagens pedagógicas em introduzir primeiramente o conceito de continuidade e só depois o de limite. Por ser de alguma forma mais simples e intuitivo, o conceito de continuidade seria lecionado primeiramente e com recurso à noção de vizinhança de um ponto. Com base em Ferreira (2005), a continuidade num ponto pode ser definida como

Definição 3 – Continuidade num ponto.

Seja f uma função real definida no conjunto $D \subset \mathbb{R}$ e seja $a \in D$ um ponto do seu domínio. A função f é contínua no ponto a se

$$\forall \delta > 0, \exists \varepsilon > 0, \forall x: (x \in D \wedge V_{\varepsilon}(a) \implies f(x) \in V_{\delta}(f(a))).$$

A PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica pretende, de forma sucinta, trocar a ordem de leção dos conceitos de limite e de continuidade. Procura-se identificar as ações epistémicas que surgem durante o processo de abstração e que são relevantes para a construção do conhecimento matemático, bem como as dificuldades sentidas pelos alunos, mormente ao nível da aplicação da linguagem simbólica e interligação de conceitos. Procura-se ainda verificar se o corte da dependência da noção de continuidade em relação à noção de limite origina uma melhor compreensão dos conceitos em estudo.

Através de um estudo experimental, pretende-se averiguar se o conceito de continuidade introduzido na Definição 3 origina um melhor entendimento desta importante noção por parte dos alunos. Assim, primeiramente os alunos foram confrontados com a noção de vizinhança (Definição 1). Esta noção já é habitualmente introduzida no início das unidades curriculares da área da Matemática, no ensino superior, atendendo a que é relevante no estudo dos extremos relativos de uma função. Depois, foi estudada a continuidade com base na vizinhança, questão já abordada do ponto de vista conceptual em Teixeira *et al* (1999) onde é promovida uma excelente discussão sobre estas questões. Só após a introdução da continuidade foram estudados os limites. Assim, a presente proposta pedagógica contempla a inversão da introdução dos conceitos de limite e de continuidade, tendo como objeto de estudo alguns alunos do ensino superior politécnico, a frequentar a unidade curricular de Métodos Quantitativos na Administração Pública.

A METODOLOGIA DO ESTUDO

A metodologia adotada neste trabalho é qualitativa e interpretativa. De acordo com Denzin (1999), a investigação qualitativa preocupa-se fundamentalmente com os processos e dinâmicas, e está dependente do investigador. Bogdan e Bicklen (1982), numa das mais conhecidas obras sobre esta matéria, referem que as múltiplas formas de interpretar as experiências dependem das relações entre os diversos intervenientes no processo de aprendizagem. Assim, procurou-se compreender o processo de construção de conhecimento dos alunos envolvidos, através da análise da evolução das suas produções em aula (participação oral, resolução de exercícios, etc.). Posteriormente serão analisados alguns estudos de caso que se considerem mais importantes para a compreensão do processo, para que no final seja possível apresentar uma descrição detalhada de todo o sistema de construção de conhecimento.

CARACTERIZANDO OS INDIVÍDUOS DO ESTUDO

Atendendo a que as noções de continuidade e limite já não são lecionadas em boa parte das unidades curriculares (UC) da área da Matemática, na Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Leiria (ESTG – Leiria), foi escolhida como objeto de experimentação a

turma de Métodos Quantitativos na Administração Pública (MQAP), lecionada no curso de Administração Pública (AP). Note-se que nos cursos da área das engenharias desta escola, a UC basilar de Matemática é designada por Análise Matemática, sendo que nessa UC os conceitos supra são apenas revistos, habitualmente em parte de uma única aula de 120 minutos. Também nos cursos da área da gestão da ESTG – Leiria é assumido o conhecimento prévio das noções supra, pelo que os conceitos em estudo são apenas revistos na UC de Métodos Quantitativos pertencente ao plano curricular desses cursos.

A UC de MQAP é uma UC do primeiro semestre do primeiro ano do curso, onde são lecionados conteúdos de matemática e estatística, de nível considerado como elementar para um curso superior. De facto, os alunos que frequentam este curso têm uma formação bastante heterogénea. As provas de ingresso em AP são (em opção) Economia, Matemática Aplicada às Ciências Sociais e Português, o que alarga a base de recrutamento do curso mas implica uma formação Matemática, à entrada no curso, bastante diversa entre os novos alunos. Dos 40 alunos a frequentar esta UC no ano letivo 2014/15, 17 estão a repetir a frequência e 23 são novos alunos. Cerca de um terço destes alunos (maioritariamente não repetentes) têm Matemática A ou B ao nível do 12.º ano. A formação dos restantes alunos varia entre a Matemática Aplicada às Ciências Sociais do 12.º ano, o 11.º ano de Matemática das escolas profissionais e o 9.º ano de Matemática para alguns alunos que optaram por formação secundária na área de Humanidades.

Todos os alunos que frequentaram as aulas de MQAP foram confrontados com a leção dos conceitos em análise da forma já referida (vizinhança – continuidade – limite) e procurou-se que estes respondessem a um conjunto de questões com base nesta abordagem. Não se pretende realizar um estudo estatístico, do ponto de vista inferencial, até porque as respostas obtidas não são mensuráveis. Pretende-se apenas analisar a construção do conhecimento matemático sobre estas questões por parte dos discentes, com base no conhecimento destes sobre as matérias antes do início do estudo e no progresso efetuado até ao final do estudo.

A RECOLHA E A ANÁLISE DOS DADOS

No final da aula que antecedeu o início do estudo da continuidade, foi apresentada sumariamente aos alunos da UC a proposta pedagógica. Após este procedimento introdutório, todos os alunos tiveram de responder, de forma individual e em papel, a uma primeira questão. Com a resposta a esta questão pretendeu-se identificar o conhecimento preliminar dos alunos acerca da noção de continuidade, sendo que esta questão não foi corrigida. Ao todo, participaram no estudo cerca de 15 alunos, mas nem todos realizaram a totalidade das tarefas (os alunos repetentes tinham uma das aulas semanais parcialmente sobreposta, o que condicionou a assiduidade).

Nas aulas subseqüentes o processo foi similar. O docente foi distribuindo tarefas, de dificuldade crescente, visando o estudo da continuidade de uma função, quer num ponto quer no seu domínio. Cada exercício foi primeiramente projetado no quadro, sem que fossem tecidas grandes considerações sobre a sua resolução. Os alunos responderam em papel a essas questões, sendo que estas foram depois debatidas em aula (sendo alvo de correção após a fase de discussão), procurando-se assim contribuir para o processo de construção de conhecimento matemático, abstrato e avançado, por parte dos alunos. Após a realização de um conjunto de tarefas, os alunos responderam novamente à questão inicial, procurando-se aferir se estes conseguiram ou não abarcar os conhecimentos pretendidos e evoluir em relação ao seu conhecimento inicial. Só após esta fase a noção formal de continuidade foi debatida, e mais tarde escrita de acordo com a Definição 3.

Para o estudo dos limites, o processo decorreu de forma análoga à acima descrita. Após a formalização de acordo com a Definição 2, procurou-se ainda que os alunos conseguissem ligar de forma consistente os conceitos de vizinhança, continuidade e limite, de forma a discernir a ocorrência de uma construção efetiva de conhecimento sobre esta matéria.

Atendendo a que seria difícil, em aula, registar toda a discussão ocorrida aquando da resolução das tarefas propostas, estas foram gravadas (com as devidas autorizações e garantindo a utilização dos dados para fins académicos). Desta forma, foi possível recolher um manancial de informação quer em relação à componente escrita (respostas individuais às questões) quer em relação à componente oral (gravação vídeo da discussão dos problemas).

RESULTADOS PRELIMINARES

Atendendo à quantidade de material que foi obtido, ainda não foi possível processar toda a informação obtida. Uma análise preliminar à produção dos alunos revelou um progresso de maior relevância entre os alunos que não tinham, à partida, conhecimento das noções de limite e de continuidade. Os alunos que conheciam as noções elencadas com base na abordagem ministrada no ensino secundário tiveram mais alguma dificuldade em aceitar a abordagem proposta neste estudo.

De um modo geral, pode-se afirmar que os alunos estiveram interessados e que se esforçaram para compreender os conceitos em análise. A partir das noções intuitivas de continuidade e de limite, a construção de conhecimento surgiu inicialmente através da compreensão gráfica dos conceitos. A passagem para a resolução analítica dos problemas foi mais complicada, já que boa parte dos estudantes tem dificuldades básicas em trabalhar com a noção de função. Ainda assim, vários conseguiram intuir as condições necessárias para uma função ser contínua num ponto, e quais os pontos de descontinuidade de uma função, recorrendo à noção de vizinhança. Registe-se ainda que alguns estudantes conseguiram utilizar a vizinhança e a continuidade num ponto para construir o conceito de limite num ponto. Mais uma vez, com maior sucesso em problemas baseados em representações gráficas e menor sucesso em problemas baseados em representações analíticas. Ainda em relação à interligação dos conceitos em análise, os maiores obstáculos surgiram na análise de situações “especiais”, ou seja, de funções que estão definidas em pontos isolados, ou que apesar de terem limite num ponto não se encontram definidas neste e por isso não são contínuas. Essencialmente, notou-se uma grande evolução entre as noções de continuidade e limite que os alunos referiram inicialmente, e as noções de continuidade e limite que os alunos indicaram após a resolução e correção das tarefas propostas.

É ainda de referir que boa parte dos estudantes conseguiu (embora sem utilizar os quantificadores matemáticos) escrever uma versão aproximada das definições 2 e 3. Mais uma vez, registe-se as dificuldades sentidas pelos alunos em recorrer ao formalismo e ao simbolismo característicos da Matemática, apesar de maioritariamente compreenderem os conceitos em estudo.

Em súmula, considera-se que com esta abordagem alternativa aos conceitos de limite e de continuidade os alunos conseguiram compreender corretamente as noções em jogo, não obstante revelarem algumas dificuldades na formalização destes conceitos.

TRABALHO FUTURO

Durante o presente semestre letivo pretende-se analisar, detalhadamente, a produção individual dos alunos. As respostas escritas às tarefas propostas deverão ser catalogadas e divididas por grupos, de acordo com os seus tipos (por exemplo, vários alunos fizeram erros similares nos mesmos exercícios).

Também importa transcrever as principais intervenções orais de forma a ser possível perceber de que modo foi construído o conhecimento dos alunos, e discernir quanto à evolução das noções destes sobre os conceitos de continuidade e limite.

Será ainda importante entrevistar alguns alunos (basicamente, um representante de cada “tipo” de raciocínio) de modo a compreender se efetivamente os alunos sedimentaram os conceitos abordados.

Finalmente, pretende-se analisar cuidadosamente os resultados da avaliação (apesar de ser naturalmente complicado aferir quanto à eficácia do estudo neste campo, devido às diversas variáveis envolvidas e suas correlações) procurando-se saber se houve ou não um incremento no sucesso académico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogdan, R, Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cornu, B (1981). Quelques obstacles à l'apprentissage de la notion de limite. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 4, 236-268.
- Cotrim, L; Felgueiras, M; Matos, P (2009). *Apontamentos Teóricos de Matemática Geral*.
- Cottrill, J; Dubinsky, E; Nichols, D; Schwingendorf, K.; Thomas, K.; Vidakovic, D. (1996). Understanding the Limit Concept: Beginning with a Coordinated Process Schema. *Journal of Mathematical Behavior*, 15, 167-192.

- Davydov, V (1990). Types of Generalization in Instruction: Logical and Psychological Problems in the Structuring of School. *Soviet Studies in Mathematics Education. Volume 2*. National Council of Teachers of Mathematics Reston, VA (Original work published in 1972).
- Denzin, N (1990). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Dreyfus, T (1991). Advanced mathematical thinking processes. *Advanced Mathematical Thinking*, 25-41. Kluwer, Dordrecht, The Netherlands.
- Dreyfus, T (2012). Constructing Abstract Mathematical Knowledge in Context. *12th International Congress on Mathematical Education*. Seoul, Korea.
- Ferreira, J (2005). *Introdução à Análise Matemática*. Fundação Gulbenkian.
- Hershkowitz, R; Dreyfus, T; Tabach, M (2012). Exponential Growth - Constructing Knowledge in the Classroom. *12th International Congress on Mathematical Education*. Seoul, Korea.
- Monaghan, J; Sun, S; Tall, D (2006). Construction of the Limit Concept with a Computer Algebra System. *Proceedings of the 3rd International Conference on the Teaching of Mathematics*. Turkish Mathematical Society.
- Orton, A (1983). Students' understanding of integration. *Educational Studies in Mathematics*, 14,1-18.
- Piaget, J (1990). *Genetic Epistemology*. New York: Columbia University Press.
- Santana, G; Otte, M (2010). As Concepções de Euler e Cauchy para o conceito de função contínua na perspectiva de Pierre Bourtois. *X Encontro Nacional de Educação Matemática*, Salvador, Brasil.
- Tall, D (1992). The transition to advanced mathematical thinking: Functions, limits, infinity and proof. *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, 495-511. New York: Macmillan.
- Teixeira, P; Precatado, A; Albuquerque, C.; Antunes, C.; Nápoles, S. (1997). *Funções, 10.º ano de escolaridade*. Ministério da Educação.
- Teixeira, P; Precatado, A; Albuquerque, C; Antunes, C; Nápoles, S (1999). *Funções, 12.º ano de escolaridade*. Ministério da Educação.
- Thomas, G; Finney, R; Weir, M; Giordano, F (2002). *Cálculo. Volume I*. Pearson Education.
- Zachariades, M (2004). Secondary Mathematics Teacher's Knowledge Concerning the Concept of Limit and Continuity. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 481-488.

A aprendizagem da multiplicação - Um estudo de caso no 2.º ano de escolaridade

Susana Margarida da Silva Oliveira

Agrupamento de escolas D. Afonso Henriques · Sumasiolsusana@gmail.com

Hugo Alexandre Lopes Menino

NIDE- Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria
hugo.menino@ipleiria.pt

RESUMO

No âmbito da didática da Matemática, e seguindo as tendências do paradigma de professor investigador, debruçamo-nos sobre a introdução da aprendizagem da multiplicação no 2.º ano de escolaridade. Neste artigo analisámos a interação e as estratégias usadas pelos alunos numa tarefa que teve como objetivo trabalhar a multiplicação para a construção da tabuada do 5 e o desenvolvimento do cálculo mental. Esta tarefa foi trabalhada através de uma metodologia de discussão coletiva (alunos e professora) e em que o material manipulativo utilizado foram as próprias mãos dos alunos e cartazes com figuras de mãos. Os resultados deste estudo indicam que os alunos compreenderam a construção da tabuada do 5 e desenvolveram raciocínios analíticos de alguma complexidade, estabelecendo relações numéricas assentes na compreensão das propriedades da multiplicação.

Palavras-chave: Multiplicação, estratégias, tabuada, cálculo mental.

ABSTRACT

Under the teaching of mathematics, and following trends researcher teacher paradigm, we focused on the introduction of the multiplication in the 2nd grade. In this article we examined the interaction and the strategies used by students in a task that aimed to work the construction of multiplication table 5 and the development of mental calculation. This task was worked through a methodology of collective discussion (students and teacher) and the manipulative material used were the hands of students. The results of this study indicate that students understand the construction of the multiplication table 5 and developed analytical reasoning with some complexity, establishing numerical relations based on understanding of the multiplication properties.

Keywords: Multiplication, strategies, tables, mental calculation.

INTRODUÇÃO

A elaboração deste artigo tem por base o trabalho desenvolvido com um grupo de alunos de 2.º ano de escolaridade tentando compreender o processo de ensino/aprendizagem no estudo do tópico multiplicação. Foi aplicado um conjunto de tarefas que visaram o desenvolvimento do conceito da multiplicação nos sentidos aditivo e combinatório e a aplicação das propriedades da multiplicação.

Em relação a esta operação, os investigadores Treffers e Buys (2001) e Fosnot e Dolk (2001), partem do princípio de que as situações vivenciadas pelas crianças e às quais atribuem sentido, propiciam o desenvolvimento do conceito de multiplicação. De acordo com Serrazina (2002) as crianças quando chegam à escola já possuem muitos conhecimentos e a construção de novos conhecimentos deve ser feita sobre os que já possuem. Desta forma, será importante envolver os alunos em atividades significativas, planificadas com o objetivo de aprofundar e estabelecer conexões com os seus conhecimentos. Neste contexto, foi realizado um estudo com objetivo de construir e implementar tarefas que promovam a introdução da aprendizagem da multiplicação em alunos de 2.º ano de escolaridade de forma a descrever e analisar como lidam os alunos com problemas da vida real envolvendo os diferentes sentidos da multiplicação, que estratégias de cálculo mental são utilizadas pelos alunos na resolução de tarefas de multiplicação e como evoluem essas estratégias, bem como estes compreendem e constroem as tabuadas partindo de situações com contexto. Neste artigo será apresentado o desenvolvimento de uma das tarefas considerada significativa pelos investigadores.

A OPERAÇÃO MULTIPLICAÇÃO

É vulgar considera-se que a aprendizagem da multiplicação depende essencialmente da memorização das tabuadas. Mas como refere Loureiro (1997), saber multiplicar é muito mais do que saber a tabuada. Segundo Ponte e Serrazina (2000), normalmente, o conceito da multiplicação é introduzido com experiências que incluem uma adição repetida de parcelas iguais. Estes autores defendem que *“a multiplicação está relacionada com a adição, mas no raciocínio multiplicativo existem outros aspectos e relações que vão sendo trabalhados ao longo de toda a escolaridade”* (p. 150).

A multiplicação vai surgindo de uma forma natural no percurso do desenvolvimento das crianças a partir de situações do quotidiano, onde elas vão dando sentido ao que vêem e fazem. São situações simples como embalar frutos ou ovos em caixas, comprar três objetos iguais a um determinado preço a unidade, determinar as várias formas de combinar roupas ou elaborar menus, que levam as crianças a pensar e a usar estratégias multiplicativas e, conseqüentemente, desenvolver o seu sentido de multiplicação.

Treffers e Buys (2001) e Fosnot e Dolk (2001) destacam dois aspetos fundamentais na abordagem didática ao estudo da multiplicação no âmbito do sentido de número, incluem a intencionalidade dos contextos que deverão potenciar a exploração de conteúdos matemáticos e a progressão da aprendizagem desta operação em níveis, não estanques. Estes investigadores partem do princípio que os alunos desenvolvem o conceito de multiplicação a partir de algumas situações do seu quotidiano às quais atribuem sentido. Nesse processo os alunos vão construindo o conceito de multiplicação, interiorizando diferentes formas de multiplicar e as suas relações. É possível identificar três sentidos no desenvolvimento do sentido da multiplicação: aditivo, proporcional e combinatório (Treffers e Buys, 2001 e Fosnot e Dolk, 2001). Os mesmos autores defendem, também, que o desenvolvimento da multiplicação não deve ser organizado com base em níveis rígidos de aprendizagem. De acordo com Treffers e Buys (2001) a progressão de níveis de cálculo na multiplicação faz-se de acordo com três níveis de aprendizagem: cálculo por contagem, cálculo estruturado e cálculo formal. A transição do primeiro para o segundo nível, de acordo com Treffers & Buys (2001) e Fosnot e Dolk (2001) é estimulada pela exploração de contextos de disposição retangular, que, simultaneamente, favorecem a descoberta das propriedades desta operação. A transição da multiplicação por estruturação para a multiplicação formal é auxiliada pela crescente capacidade dos alunos de raciocinar em termos de relações numéricas e das propriedades das operações. A principal diferença entre o cálculo estruturado e o cálculo formal é a ausência de modelos de apoio ao cálculo.

A construção das tabuadas da multiplicação surge no Programa de Matemática do Ensino Básico (ME, 2007) associada à ideia de que a partir das tabuadas já trabalhadas se podem chegar a novos produtos da tabuada a estudar, recorrendo às propriedades da operação multiplicação e a relações numéricas.

Treffers e Buys (2001) destacam três fases para a aprendizagem das tabuadas: a construção do conceito, o cálculo inteligente e flexível e a memorização completa das tabuadas mais importantes. É estabelecido um paralelismo entre estas fases e as da aprendizagem da multiplicação, ou seja é feito um percurso gradual até ao cálculo formal. Não se deve menosprezar a importância da memorização da tabuada mas é importante que seja feita de forma gradual e não sem que a multiplicação e a construção das tabuadas tenham sido compreendidas.

A multiplicação, tal como as operações da adição e subtração, é uma operação em que se pode trabalhar o cálculo mental através das relações numéricas e o uso das suas propriedades. Para o desenvolvimento do cálculo mental Fosnot e Dolk (2001) sugerem a exploração de tarefas que permitam desenvolver um repertório de estratégias de cálculo baseadas numa compreensão profunda das relações numéricas e das operações. As tabuadas da multiplicação constituem também um contexto rico para o desenvolvimento de estratégias de cálculo mental do produto de dois números, (Delgado, 2009).

METODOLOGIA

A escolha da metodologia seguida durante a investigação esteve muito relacionada com o objetivo do estudo. Assim, seguiu-se uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, tendo-se colocado a ênfase nos processos utilizados e não nos resultados obtidos (Bogdan e Biklen, 1994; Carmo e Ferreira, 1998; Coutinho, 2011), na medida em que se pretendeu observar, descrever e interpretar os procedimentos dos alunos. Adoptou-se uma metodologia que privilegiasse o contacto do investigador com a fonte direta dos dados, ou seja os alunos participantes no estudo. Procurou-se identificar as

estratégias utilizadas pelos alunos na resolução de problemas de multiplicação e descrever como lidam os alunos com problemas da vida real envolvendo os diferentes sentidos da multiplicação e como compreendem e constroem as tabuadas partindo de situações com contexto. Este estudo foi realizado em contexto de sala de aula em que a primeira autora do artigo foi professora da turma.

Os participantes foram 12 alunos (4 raparigas e 8 rapazes) de uma turma de 2.º e 3.º anos de escolaridade, alunos de uma escola básica situada no concelho de Peniche. Participaram 11 alunos do 2.º ano de escolaridade e 1 aluno de 3.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos. Eram um grupo de alunos relativamente heterogêneo a nível de ritmo de trabalho e de aprendizagem e encontravam-se a desenvolver os conteúdos programáticos de 2.º ano de escolaridade em todas as áreas disciplinares, de forma satisfatória. A maioria dos alunos, eram empenhados e interessados nas tarefas propostas. O aluno participante, matriculado no 3.º ano de escolaridade, é um aluno com Necessidades Educativas Especiais que devido às suas dificuldades de aprendizagem acompanhava a turma em todas as áreas disciplinares, trabalhando os conteúdos programáticos de 2.º ano de escolaridade, com adaptações curriculares previstas no seu Plano Educativo Individual.

As sessões de investigação decorreram durante o 2.º período do ano lectivo 2013/2014, durante os meses de janeiro e fevereiro. As tarefas foram usadas como uma ferramenta educacional no quadro do currículo atual tendo sido implementada com metodologias de trabalho variadas (trabalho de grupo, trabalho a pares, trabalho individual e trabalho coletivo- turma e professora). A aplicação das tarefas contemplou três momentos principais: (i) Apresentação das tarefas através da leitura do enunciado escrito da ficha de trabalho por parte da professora; (ii) Exploração das tarefas, durante o qual os alunos trabalharam em grupos, pares ou individualmente (consoante a tarefa); e (iii) Apresentação e discussão das resoluções e estratégias utilizadas nas tarefas, perante a turma. Neste artigo descrevemos e analisamos os resultados obtidos na tarefa 7 “Tabuada do 5” que visa a aprendizagem, construção e compreensão da tabuada da multiplicação por 5. Contudo, na secção seguinte faremos um breve resumo do trabalho realizado nas tarefas anteriores para que se consiga perceber a sequência dos conceitos trabalhados com os alunos.

TRABALHO DESENVOLVIDO NAS TAREFAS ANTERIORES

A primeira tarefa permitiu um primeiro contacto com o conceito da multiplicação envolvendo o sentido aditivo da multiplicação. Com ela pretendíamos verificar que estratégias eram utilizadas pelos alunos na resolução de quatro problemas que envolviam animais, tema este que era do interesse dos alunos. Neste contexto, os alunos perceberam as estratégias que elaboraram, dando-lhe significado. Recorreram essencialmente à contagem (estruturas aditivas).

As três tarefas seguintes permitiram trabalhar a multiplicação na estrutura retangular e a propriedade comutativa da multiplicação. Com elas pretendíamos verificar que estratégias eram utilizadas pelos alunos na resolução dos problemas propostos. Era pertinente avaliar a evolução das aprendizagens dos alunos em relação à multiplicação e verificar se os alunos iriam aplicar estratégias utilizando a multiplicação ou recorreriam à contagem para descobrir os elementos que lhes eram pedidos e que constavam nas figuras dos problemas. Verificámos que a maior parte dos alunos ainda recorrem predominantemente à contagem direta, não sendo ainda totalmente evidente a utilização das potencialidades do modelo retangular. Embora alguns deles revelaram raciocínio de base aditivo que representaram com facilidade para a multiplicação. Verificou-se um reforço da compreensão das relações entre a adição e a multiplicação e a maioria dos alunos demonstrou reconhecer a equivalência de expressões aditivas e multiplicativas.

A quinta e sexta tarefas destinaram-se à aprendizagem e construção das tabuadas do 2 e do 4 respetivamente, continuando a trabalhar a propriedade comutativa da multiplicação e introduzindo o conceito de dobro. Pretenderam, também, trabalhar a procura de regularidades para que os alunos apropriem e memorizem melhor os produtos destas tabuadas. Com a tabuada do 4 surgiu também a abordagem do conceito de quádruplo. Verificámos algumas dificuldades em relação à procura de regularidades nos produtos das duas tabuadas, embora as tenham utilizado informalmente na construção dessas tabuadas como são os casos da contagem de 2 em 2 e a contagem de 4 em 4. Os alunos revelaram compreender os conceitos do dobro e quádruplo.

ANÁLISE DO TRABALHO REALIZADO NA TAREFA 7 E DO DESEMPENHO DOS ALUNOS.

A tarefa 7 “Tabuada do 5” foi planificada para ser realizada durante 60 minutos e a sua realização decorreu dentro do tempo previsto. Na realização da mesma os alunos trabalharam coletivamente com a professora. Cada aluno tinha ao seu dispor a ficha de trabalho que servia de guião da discussão, onde os alunos registariam os vários raciocínios. Os enunciados escritos foram lidos pela professora que, no decorrer da tarefa, foi desafiando e interagindo com os alunos de forma a colaborar com estes na construção das suas aprendizagens. Foram usadas as mãos dos alunos e cartazes com figuras de mãos como material manipulativo. Já os autores Ponte e Serrazina (2000, p.116) referiram que a manipulação de material pelos alunos devidamente orientada pode “facilitar a construção de certos conceitos” e “servir para representar conceitos que eles já conhecem por outras experiências e atividades, permitindo assim a sua melhor estruturação”, as mãos sendo uma parte do corpo considerámo-los um bom “material” de trabalho para esta tarefa.

Na discussão coletiva pretendeu-se que os alunos após a construção da referida tabuada procurassem regularidades nos produtos e compreendessem o conceito de quíntuplo. Esta tarefa explorava a propriedade comutativa da multiplicação e a propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição.

O trabalho desenvolvido na tarefa foi organizado em cinco fases. Na primeira fase, foi sugerido que olhassem para uma das suas mãos e que nos dissessem quantos dedos tinha ao que responderam acertadamente “5 dedos”. Depois voltámos a questionar quantos dedos tinham as duas mãos ao que responderam “10 dedos”. Depois disso, ouvimos um aluno dizer “Então 2×5 são 10.” e outro aluno a dizer “É igual a 5×2 , também dá 10.” Esta intervenção revelou que os alunos perceberam a propriedade comutativa da multiplicação, já trabalhada nas tarefas anteriores. Depois registámos no quadro o raciocínio feito anteriormente e na ficha de trabalho que os alunos dispunham, como se pode ver na figura 1.

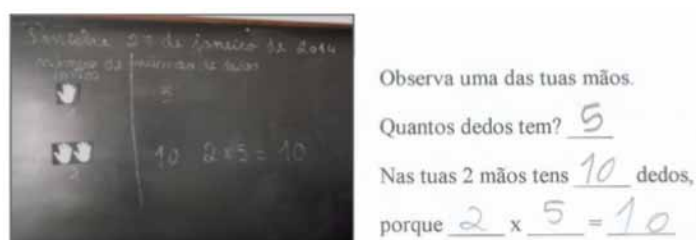


Figura 1: Registos escritos dos primeiros raciocínios da multiplicação por 5

Na segunda fase foi pedido aos alunos que visualizassem na ficha de trabalho a tabela que continha as colunas “Número de mãos”, “Número de dedos” e “ Como pensaste?”. Inicialmente foi feita a exploração das duas primeiras colunas, usando as mãos dos alunos e fazendo um registo no quadro preto com figuras de mãos. Alguns alunos vinham ao quadro, viravam-se para os colegas e levantavam as mãos que lhes eram pedidas. Depois havia um aluno que tinha a função de contar as mãos e os dedos das mesmas. Na contagem os alunos foram estimulados a evitar a contagem um a um. Eram colocadas no quadro imagens correspondente a esse número de mãos e registado nas colunas “número de mãos”, “número de dedos” os resultados das contagens feitas. No quadro foi acrescentada uma outra coluna “multiplicação” onde, depois das referidas contagens, ia um aluno ao quadro escrever a multiplicação correspondente fazendo a explicação da mesma “ Temos quatro mãos, cada uma com cinco dedos então $4 \times 5 = 20$ ” a par desta tarefa os alunos iam registando nas colunas “Número de mãos” e “Número de dedos” da ficha de trabalho e colocavam a multiplicação na coluna “Como pensaste?”. A figura 2 mostra os resultados deste trabalho realizado no quadro.

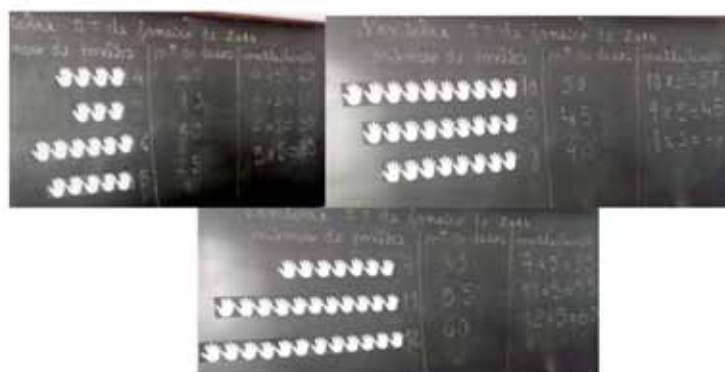


Figura 2: Registos no quadro da contagem e registo escrito dos alunos.

Todo o trabalho teve como base a estratégia de contagem através da adição repetida do 5, contudo os alunos não manifestaram dificuldades na apresentação das multiplicações do número de mãos pelo número dedos de cada uma para calcular o número de total de dedos de um determinado conjunto de mãos.

Na terceira fase, foi lançado mais um desafio aos alunos, estes teriam de conseguir elaborar estratégias de cálculo que explicassem o resultado de uma determinada multiplicação, usando as expressões numéricas com as multiplicações que iam descobrindo. Propositadamente, o número de mãos não foi apresentado da forma tradicional (adicionando sempre mais 5) para estimular o estabelecimento de relações numéricas multiplicativas, com recurso às propriedades. Nos cálculos apresentados podemos verificar que aplicaram a noção de dobro, recorreram a multiplicações descobertas em linhas anteriores, aplicaram a propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição usando a decomposição do primeiro fator (como por exemplo: $7 \times 5 = 6 \times 5 + 1 \times 5 = 35$); aplicaram a propriedade associativa da multiplicação usando a noção de dobro (como no exemplo $8 \times 5 = 2 \times 4 \times 5 = 40$; duas vezes 4×5 que era um produto descoberto numa linha anterior); e usaram a subtração no raciocínio $5 \times 5 = 25$; $6 \times 5 = 30$; $6 - 1 = 5$; $30 - 5 = 25$. Este último raciocínio evidencia o uso implícito da relação: $5 \times 5 = 6 \times 5 - 5 = 25$. Foi uma fase da tarefa muito rica em raciocínios e estratégias de cálculo e o resultado final desta discussão foi muito positivo. Os vários raciocínios podem ser observados na figura 3.

Número de mãos	Número de dedos	Como pensaste?
4	20	$4 \times 5 = 20$, porque é duas vezes 2×5
5	25	$5 \times 5 = 25$, porque $2 \times 5 = 10$ e $3 \times 5 = 15$
6	30	$6 \times 5 = 30$, porque $2 \times 5 = 10$ e $4 \times 5 = 20$
7	35	$7 \times 5 = 35$, porque $2 \times 5 = 10$ e $5 \times 5 = 25$
8	40	$8 \times 5 = 40$, porque $2 \times 5 = 10$ e $6 \times 5 = 30$
9	45	$9 \times 5 = 45$, porque $2 \times 5 = 10$ e $7 \times 5 = 35$
10	50	$10 \times 5 = 50$, porque $2 \times 5 = 10$ e $8 \times 5 = 40$
11	55	$11 \times 5 = 55$, porque $2 \times 5 = 10$ e $9 \times 5 = 45$
12	60	$12 \times 5 = 60$, porque $2 \times 5 = 10$ e $10 \times 5 = 50$

Figura 3: Preenchimento da tabela da ficha de trabalho da tarefa 7

Na quarta fase, os alunos utilizaram os cartazes usados na segunda fase, colando-os no quadro ordenadamente, como se pode observar na figura 4, construindo posteriormente a tabuada do 5 o que os ajudou no preenchimento da tabela de dupla entrada que estava representada na ficha de trabalho como se pode observar também na figura 4. Ainda nesta fase foi explorado o conceito de múltiplo “5 é o múltiplo de 1”, “10 é o múltiplo de 2”.



Figura 2: Registos no quadro da contagem e registo escrito dos alunos.

Depois de todo este trabalho e ainda com os cartazes colados no quadro foi pedido aos alunos que encontrassem regularidades nos produtos da tabuada do 5. Esta constituiu a última fase da tarefa. Nesta tabuada reparámos que os alunos encontraram com facilidade regularidades. As expressões “na tabuada do 5, os resultados estão de 5 em 5”, “nos resultados da tabuada do 5 o algarismo das unidades é 0 ou 5”, “os resultados da tabuada do 5 é sempre mais 5” são exemplos de regularidades encontradas pelos alunos, o que evidencia a importância de um trabalho continuado nesse domínio. Na globalidade a tarefa desenvolveu-se com sucesso, os alunos compreenderam bem a tabuada do 5, desenvolveram raciocínios analíticos de alguma complexidade, estabelecendo relações numéricas assentes na compreensão das propriedades da multiplicação. Por conseguinte, consideramos que foi uma discussão coletiva muito produtiva e enriquecedora para os alunos.

CONCLUSÕES

A realização desta tarefa permitiu perceber que os alunos se envolveram na discussão coletiva de forma motivada, empenhada e ativa construindo assim o seu conhecimento, demonstrando os seus raciocínios e cooperando uns com os outros. A professora interagiu com os alunos, procurando compreender os raciocínios, incentivando-os a que se exprimissem explicando as suas representações e estratégias utilizadas.

Constatamos que, de facto, dos três níveis de aprendizagem apresentados por Treffers e Buys (2001), o nível do cálculo por contagem, que corresponde ao primeiro nível de aprendizagem da multiplicação, foi o que mais se evidenciou no trabalho destes alunos, pois continuam a recorrer à contagem direta (e aditiva) de elementos nas imagens. Contudo existem evidências de utilização de raciocínios ao nível de cálculo formal, quando começaram a calcular produtos recorrendo a relações multiplicativas, com recurso às propriedades da multiplicação.

A análise aqui apresentada evidencia, por um lado, a importância do uso de estratégias contextualizadas e com intencionalidade e, por outro, da importância da discussão e comunicação na sala de aula, assente na partilha e discussão de estratégias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Delgado, C. (2009). Os Números e as Operações no Novo Programa de Matemática do Ensino Básico. *Revista Educação Matemática* 105 (pp. 17-21).
- Fosnot, C. & Dolt, M. (2001). *Young mathematicians at work: Constructing multiplication and division*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Loureiro, C. (1997). *Multiplicação, combinatoria e desafios*. *Revista Educação Matemática* 44 (pp. 14-20).
- ME. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Mendes, F., Delgado, C. (2008). A aprendizagem da multiplicação e o desenvolvimento do sentido de número. In Brocardo, J., Serrazina, L. e Rocha, I. (2008). *O sentido do número: Reflexões que entrecruzam teoria e prática* (pp. 159 – 182) Lisboa: Escolar Editora.
- Mendes, M.F.P.C. (2012). *A aprendizagem da multiplicação numa perspectiva de desenvolvimento do sentido de número: Um estudo de caso com alunos do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- NCTM. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. [Tradução Portuguesa dos Principles and Standards for School Mathematics]. Lisboa: APM.
- Ponte, J. P., Serrazina, M. L. (2000) *Didática da Matemática no 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta
- Rocha, I. & Menino, H. (2009). Desenvolvimento do sentido de número na multiplicação. Um estudo de caso com crianças de 7/8 anos. *RELIME*, 12(1), pp. 103-134. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33512105>. Consultado em janeiro, 2014.
- Serrazina, M. L. (2002). *Competência matemática e competência de cálculo no 1.º ciclo*. *Revista Educação Matemática* 69 (pp. 57-60)
- Treffers, A. & Buys, K. (2001). Grade 2 (and 3)- calculation up to 100. In: M.Heuvel-Panhuizen (Ed.) *Children learn mathematics* (pp.61-88). Netherlands: Freudenthal Institute (FI) Utrecht University & National Institute for Curriculum Development (SLO)
- Van de Walle, J. (2004). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*. Boston: Allyn and Bacon.

Representações pictóricas nos manuais escolares de Ciências Naturais do 7º ano: Terra – Um planeta com vida e Dinâmica interna da Terra

Raquel Morais Laranjeiro

Isabel Abrantes

Celeste Romualdo Gomes

Departamento de Ciências da Terra da FCTUC;
IMAR-CMA; Departamento de Ciências da Vida da FCTUC;
CGUC; Departamento de Ciências da Terra da FCTUC.

RESUMO

As representações pictóricas são muito valorizadas nos processos de ensino e aprendizagem. Este estudo baseia-se na análise de conteúdo das representações pictóricas (fotografias, ilustrações, gráficos e mapas) de um tema de Biologia e outro de Geologia em seis manuais escolares de Ciências Naturais do 7º ano. Os objetivos deste estudo foram analisar a relação entre a superfície de texto e de imagem, analisar morfológica e funcionalmente as representações pictóricas, verificar se estas se encontram devidamente legendadas, com escala, indicação da fonte, e comparar as representações dos manuais editados em 2012 com os anteriores. Nas diferentes edições foram analisadas 489 imagens num total de 281 páginas. De uma forma geral, os resultados mostraram que, nos manuais escolares editados em 2012, houve um aumento do número de representações pictóricas. Num total de 281 páginas, a maioria (163) tem a superfície de texto inferior à superfície de imagem e o tipo de representação mais frequente é a fotografia com 244 representações. Relativamente à análise funcional, a função explicativa é a mais comum em todos os manuais. Na sua maioria, as representações pictóricas encontram-se legendadas, mas sem a indicação da escala e da fonte. Com este estudo pretende contribuir-se para uma melhoria de futuras edições de manuais escolares relativamente às representações pictóricas.

Palavras-chave: Ciências Naturais, manuais escolares, representações pictóricas.

ABSTRACT

Pictorial representations are highly valued in the processes of teaching and learning. This study is based on content analysis of pictorial representations (photographs, illustrations, charts, and maps) of a theme of biology and one of Geology in six textbooks of Natural Sciences of the 7th grade. The objectives of this study were to analyze the relationship between the surface text and image, analyze morphologically and functionally depictions, check whether they are properly labeled with scale and indication of the source, and compare the representations of the textbooks published in 2012 with the previous. In the different editions, 489 images were analyzed in 281 pages. In general, the results showed that in textbooks published in 2012, there was an increase in the number of pictorial representations. In a total of 281 pages, the text surface of the majority (163) is lower than the image surface and the most frequent type of representation is the photograph with 244 representations. Regarding the functional analysis, the explanatory function is the most common in all the textbooks. Most pictorial representations are labeled, but without indication of the scale or source. This study is intended to contribute for the improvement of the pictorial representations of the future textbook editions.

Keywords: Natural Sciences, pictorial representations, textbooks.

INTRODUÇÃO

Os manuais escolares são um dos recursos pedagógicos mais importantes usados nas várias áreas curriculares do ensino em Portugal. Particularmente nos manuais de Ciências Naturais, as representações pictóricas têm vindo a ocupar um maior destaque na apresentação das temáticas desta disciplina.

A análise de manuais escolares de Ciências Naturais, nomeadamente a análise das representações pictóricas, pode fornecer informações importantes sobre a construção e evolução do conhecimento científico e o seu ensino e aprendizagem.

Tendo, as representações pictóricas, um peso tão significativo no processo de ensino e aprendizagem nas Ciências Naturais, surgiu a necessidade em aprofundar o conhecimento sobre a sua publicação nos manuais escolares. É aqui que reside o problema deste estudo.

Este trabalho tem como objeto de estudo as representações pictóricas dos manuais escolares do 7º ano de escolaridade, das edições de 2012 e anteriores, nos temas Terra no espaço e Terra em transformação, e subtemas Terra - um planeta com vida e Dinâmica interna da Terra, respetivamente.

O objetivo geral deste trabalho foi analisar as representações pictóricas, em situação de ensino e aprendizagem, nos manuais de Ciências Naturais do 7º ano de escolaridade. Neste âmbito, foram definidos objetivos específicos: (1) Comparar a densidade de texto e imagem nos manuais escolares; (2) Analisar morfológica e funcionalmente as representações pictóricas; (3) Analisar características como a escala, legenda e fonte das representações pictóricas e comparar os resultados nos manuais de 2012 e nos anteriores.

MANUAIS ESCOLARES

Apesar de atualmente haver uma enorme variedade de recursos de aprendizagem disponíveis, o manual escolar continua a ser o suporte de aprendizagem mais difundido e o principal mediador das aprendizagens nas salas de aula (Gimeno, 1992; Parcerisa, 1996; Carmen & Jiménez-Alexandre, 1997; Gerard & Rogiers, 1998).

Nas Ciências Naturais, o manual escolar é também o recurso didático principal, constituindo uma das decisões curriculares mais importantes de muitos professores. O manual tem influência na aprendizagem dos alunos, dado que orienta e dirige muitas das suas atividades. Participam na organização cognitiva e social do conhecimento (Lebrun, 2007).

Ao longo da história da educação em Portugal, no que respeita aos manuais escolares, existem dois períodos principais. Assim, de uma experiência de manual escolar único, ao longo de cinco décadas, no período do Estado Novo, assiste-se, com o 25 de abril de 1974, a uma proliferação de manuais em todas as disciplinas, a par da liberdade editorial para a sua conceção. Além disso, a escolha dos manuais passa a ser da responsabilidade dos professores e instituições escolares e a sua elaboração das editoras, no pressuposto que os autores sigam as orientações curriculares, os programas de ensino e as metas curriculares, acompanhando o que acontece na generalidade dos países europeus (Moreira *et al.*, 2006).

REPRESENTAÇÕES PICTÓRICAS

O termo representação define-se como um conjunto de símbolos ou sinais utilizados na comunicação. As representações podem dividir-se em internas e externas (Otero *et al.*, 2003). As internas resultam da estrutura cognitiva dos indivíduos e são construídas, influenciadas e ainda podem ser modificadas pelas externas, como por exemplo nos processos de ensino e aprendizagem. As externas subdividem-se em linguísticas e pictóricas. As representações linguísticas dizem respeito a processos de linguagem oral e escrita e as pictóricas compreendem as diferentes categorias de imagens (Otero, 2002).

Constata-se que as representações de cariz pictórico constituem, atualmente, um aspeto muito valorizado pelos intervenientes nos processos de ensino e aprendizagem, como alunos, professores e autores dos manuais escolares (Vieira, 2002), no que diz respeito às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, nomeadamente na disciplina de Ciências Naturais.

As imagens sempre desempenharam um papel fundamental na representação do conhecimento científico. A sua utilização como meio de facilitar a comunicação não é um fenómeno novo, mas foi apenas a partir do século XVII que, segundo Giordan (1990), as imagens foram incorporadas na literatura escolar e nas atividades de divulgação científica. De acordo com Gubern (1992), nas últimas décadas tem-se assistido a uma evolução das representações icónicas presentes na literatura científica, sendo reveladora de um acréscimo significativo na utilização de imagens, com uma tendência para uma substituição de experiências diretas da realidade por experiências mediatizadas. No caso das Ciências Naturais, o recurso às representações pictóricas para a vi-

sualização de determinados processos é imprescindível para a sua compreensão, observando-se um aumento da presença das imagens nos manuais, bem como a sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem.

REPRESENTAÇÕES PICTÓRICAS NOS MANUAIS ESCOLARES

A maioria dos estudos sobre a análise de manuais escolares têm-se concentrado na análise de texto, mas as representações pictóricas têm sido consideradas como a autenticação do que o texto explica (Pinto & Ametller 2002; Pozzer & Roth, 2003). Este recurso é adequado para a avaliação dos conteúdos semânticos e, portanto, para criar tipos específicos de ordem, relações e identidades dentro da pedagogia e um discurso comunicativo mais abrangente (Dimopoulos *et al.*, 2003). As representações pictóricas são também importantes para a aprendizagem, dando oportunidades para a análise, discussão e atividades em grupo (Mowat, 2002).

As imagens que aparecem nos manuais têm uma grande importância na construção das conceções dos alunos, e servem para despertar emoções e ações. Tem sido afirmado que algumas imagens memorizam-se mais facilmente do que o texto correspondente (Korfatis *et al.*, 2004; Myers, 1990; Pozzer & Roth, 2003).

Ao longo dos tempos, têm sido visíveis dois aspetos relacionados com a substituição do texto pelas imagens. O primeiro surge pela inclusão de imagens no texto, uma vez que no início do século XX alguns manuais não as continham (Guimarães, 2007). O segundo prende-se com o facto de as imagens substituírem gradualmente o próprio texto (Levie & Lentz, 1982). Nos primeiros manuais do século XX ocupavam uma área menor que o texto e a partir da década de 40 começaram a dividir o espaço com o texto.

METODOLOGIA

A amostra foi constituída por seis manuais do 7º ano de escolaridade, designados por A, B, C, D, E e F. Dos manuais selecionados, dois pertencem a edições de 2002 e um à edição de 2006, os outros três são os seus correspondentes, da mesma editora e autores, mas das edições de 2012. Houve o cuidado, na escolha dos manuais, em selecionar três adotados no ano letivo de 2012 e três anteriores. Esta escolha permitiu comparar os manuais anteriores com os posteriores à legislação mais recente.

Para este estudo foram selecionados, dois temas organizadores, Terra no espaço, com o subtema Terra - um planeta com vida, e Terra em transformação com o subtema Dinâmica interna da Terra.

Durante o processo de seleção das representações pictóricas, considerou-se abranger todas as representações inseridas nos subtemas Terra - um Planeta com Vida e Dinâmica interna da Terra, excluindo as representações presentes nas páginas referentes à avaliação final de cada capítulo, bem como as imagens das caixas de texto destinadas ao “saber +”.

O ponto de partida da escolha de uma perspetiva metodológica residiu no próprio carácter do estudo, na natureza do objeto investigado e na especificidade do tema. Dada a interação contínua entre o texto e a imagem, a leitura de partes específicas dos manuais também foi essencial para entender o propósito das representações analisadas. A análise das representações pictóricas nos manuais foi feita pelo método de análise de conteúdo que, de acordo com Vala (1986), Ferreira (1998) e Amado (2000), compreende seis etapas. i) Definição dos objetivos e do quadro de referência teórico; ii) Constituição de um corpus; iii) Definição de categorias; iv) Definição de unidades de análise; v) Quantificação e vi) Interpretação dos resultados obtidos.

Este estudo é exploratório, descritivo e de certa forma comparativo relativamente à descrição (Fortin, 2000), tendo como foco principal a análise morfológica e funcional qualitativa e quantitativa das representações de carácter pictórico. A qualitativa diz respeito à separação das representações pictóricas em diferentes categorias, enquanto a quantitativa é aplicada aquando do tratamento dos dados e da obtenção dos resultados (análise de ocorrências).

Os instrumentos para recolher os dados incluíram a utilização de grelhas adaptadas de outros autores onde se estudou a densidade de texto, a análise morfológica, a análise funcional e algumas categorias como a escala, legenda e indicação da fonte.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Para a introdução dos dados, em cada uma das grelhas, procedeu-se à análise dos seis manuais, utilizando o programa Excel. Em cada manual, foram analisadas as páginas referentes aos dois subtemas. Em ambos os temas encontraram-se exemplos de páginas sem qualquer imagem e páginas apenas com imagem (Tabela 1).

Tabela 1 Densidade de texto e imagens nos dois subtemas dos manuais escolares (ME) de Ciências Naturais do 7º ano de escolaridade.

Subtemas	ME	Páginas/ME (Nº)	Superfície de texto >	Superfície de texto =	Superfície de texto <	Texto	
			Superfície imagem	Superfície imagem	Superfície imagem	Absoluto (Nº)	Absoluto (Nº)
			Absoluto (Nº)	Absoluto (Nº)	Absoluto (Nº)	Absoluto (Nº)	Absoluto (Nº)
Terra um planeta com vida	A	50	15	5	28	0	2
	B	52	8	2	31	4	7
	C	52	12	7	33	0	0
	D	49	12	8	23	0	6
	E	42	9	4	29	0	0
	F	40	12	8	19	1	0
Total		285	68	34	163	5	15

Em todos os manuais editados em 2012 (A, B, C) houve um aumento do número de páginas dedicadas aos dois subtemas, relativamente aos seus manuais correspondentes, anteriores a 2012 (D, E, F) (Tabela 1). No manual A houve um aumento de 1 página dedicada aos subtemas em análise (A – 50 pp; D – 49 pp). No manual B verificou-se que o número de páginas foi maior, com mais 10 páginas destinadas aos dois subtemas que o seu manual correspondente (B – 52 pp; E – 42 pp). Quanto ao manual C, o aumento foi ainda mais acentuado, com mais 12 páginas que o seu correspondente, editado antes do ano de 2012 (C – 52 pp; F – 40 pp) (Tabela 1).

Num total de 285 páginas analisadas, 163 têm a superfície de texto inferior à superfície de imagem (Tabelas 1 e 2). Pode concluir-se que a maioria dos autores dos manuais, contabilizando os dois subtemas, aumentou a superfície de imagem das edições mais antigas para as edições mais recentes.

A superfície de texto maior que a superfície de imagem verificou-se em 68 das 285 páginas, no total dos manuais (Tabelas 1 e 2).

Páginas apenas com imagem só apareceram nos manuais A, B e D, de ambos os subtemas, com 2, 7 e 6 páginas, respetivamente (Tabela 1).

Manuais com páginas inteiramente constituídas por texto encontraram-se nos manuais B, nos dois subtemas, e F, no subtema Dinâmica interna da Terra, com 4 e 1 páginas respetivamente (Tabelas 1 e 2).

Tabela 2 Densidade de texto e imagens por subtema dos manuais escolares (ME) de Ciências Naturais do 7º ano de escolaridade.

Subtema	ME	Páginas/ME (Nº)	Superfície de texto > Superfície imagem		Superfície de texto = Superfície imagem		Superfície de texto < Superfície imagem		Texto		Imagem	
			Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
			Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Terra um planeta com vida	A	22	4	18,2	3	13,6	15	68,2	0	0,0	1	4,5
	B	22	3	13,6	3	13,6	16	72,7	2	9,1	3	13,6
	C	28	5	17,9	9	32,1	14	50,0	0	0,0	0	0,0
	D	28	7	25,0	5	17,9	16	57,1	0	0,0	3	10,7
	E	17	2	11,8	2	11,8	13	76,2	0	0,0	0	0,0
	F	14	7	50,0	0	0,0	7	50,0	0	0,0	0	0,0
Dinâmica interna da Terra	A	28	11	39,3	4	14,3	13	46,4	0	0,0	1	3,6
	B	30	5	16,7	3	10,0	22	73,3	2	6,7	4	13,3
	C	24	7	29,2	7	29,2	10	41,7	0	0,0	0	0,0
	D	22	5	22,7	3	13,6	14	63,6	0	0,0	3	13,6
	E	25	7	28,0	2	8,0	16	64,0	0	0,0	0	0,0
	F	26	3	11,5	8	30,8	15	57,7	1	3,8	0	0,0
Total		285	68	23,9	34	11,9	183	64,2	5	1,7	15	5,3

O número total de representações pictóricas nos dois subtemas foi 489, 216 no subtema Terra – um planeta com vida e 273 no subtema Dinâmica interna da Terra (Tabela 3). Nos manuais editados em 2012 foram encontradas 252 (104 + 148) e nos manuais de edições anteriores 237 (112 + 125) (Tabela 3).

Tabela 3 Número de representações pictóricas analisadas entre subtemas e entre edições dos manuais escolares (ME) de Ciências Naturais do 7º ano de escolaridade.

Subtema	ME	Representações / ME (Nº)	Representações / subtema (Nº)	Representações / edições / subtema (Nº)
Terra um planeta com vida	A 1)	39	216	104
	B 1)	31		
	C 1)	34		
	D 2)	46		112
	E 2)	35		
	F 2)	31		
Dinâmica interna da Terra	A 1)	52	273	148
	B 1)	42		
	C 1)	54		
	D 2)	39		125
	E 2)	42		
	F 2)	44		
Total		489	489	489

As fotografias são o tipo de representação pictórica mais encontrada (244) nos manuais escolares seguidas pelas ilustrações esquemáticas, com 159 representações, mapas (50), que estão associados principalmente ao subtema Dinâmica interna da Terra, ilustrações realistas, com 33 exemplos, gráficos que só se registaram 2 no manual C, no subtema ligado à biologia e ilustrações procedimentais que aparecem apenas exemplificadas numa representação pictórica no manual E no subtema Terra – um planeta com vida (Tabela 4). O tipo de representação pictórica menos encontrado pertence à categoria ilustrações procedimentais.

Tabela 4 Análise morfológica das representações pictóricas dos manuais escolares (ME) de Ciências Naturais do 7º ano de escolaridade.

Subtema	ME	Função explicativa		Função motivadora		Função metalinguística		Função catalisadora de experiências		Total de representações (Nº)
		Absoluto (Nº)	Relativo (%)	Absoluto (Nº)	Relativo (%)	Absoluto (Nº)	Relativo (%)	Absoluto (Nº)	Relativo (%)	
Terra um planeta com vida	A	18	46,2	3	7,7	9	23,1	9	23,1	39
	B	17	54,8	3	9,7	11	35,5	0	0,0	31
	C	25	73,5	2	5,9	7	20,6	0	0,0	34
	D	35	76,1	3	6,5	3	6,5	5	10,9	46
	E	24	68,6	1	2,9	6	17,1	4	11,4	35
	F	24	77,4	2	6,5	4	12,9	1	3,2	31
Dinâmica interna da Terra	A	33	63,5	2	3,8	12	23,1	5	9,6	52
	B	20	47,6	6	14,3	8	19,0	8	19,0	42
	C	35	64,8	2	3,7	9	16,7	8	14,8	54
	D	25	61,1	3	7,7	9	23,1	2	5,1	39
	E	30	71,4	4	9,5	1	2,4	7	16,7	42
	F	36	81,8	4	9,1	4	9,1	0	0,0	44
Total por categoria		322	---	35	---	83	---	49	---	489

Os resultados referentes à análise funcional das representações pictóricas revelaram que a função explicativa aparece com maior número de representações, 322 num universo de 489 analisadas nos manuais, seguida pela função metalinguística, com 83 representações, e a função catalisadora de experiências e função motivadora com 49 e 35 representações, respetivamente (Tabela 5). A função menos encontrada foi a motivadora.

A análise por manual, separando os dois subtemas, mostrou que os resultados são diferentes dos anteriores. Apenas o manual A, nos dois subtemas, apresenta o maior número de representações pertencentes à função explicativa e o menor número à função motivadora (Tabela 5).

Tabela 5 Análise funcional das representações pictóricas dos manuais escolares (ME) de Ciências Naturais do 7º ano de escolaridade.

Subtema	ME	Função explicativa		Função motivadora		Função metalinguística		Função catalisadora de experiências		Total de representações (Nº)
		Absoluto (Nº)	Relativo (%)	Absoluto (Nº)	Relativo (%)	Absoluto (Nº)	Relativo (%)	Absoluto (Nº)	Relativo (%)	
Terra um planeta com vida	A	18	46,2	3	7,7	9	23,1	9	23,1	39
	B	17	54,8	3	9,7	11	35,5	0	0,0	31
	C	25	73,5	2	5,9	7	20,6	0	0,0	34
	D	35	76,1	3	6,5	3	6,5	5	10,9	46
	E	24	68,6	1	2,9	6	17,1	4	11,4	35
	F	24	77,4	2	6,5	4	12,9	1	3,2	31
Dinâmica interna da Terra	A	33	63,5	2	3,8	12	23,1	5	9,6	52
	B	20	47,6	6	14,3	8	19,0	8	19,0	42
	C	35	64,8	2	3,7	9	16,7	8	14,8	54
	D	25	64,1	3	7,7	9	23,1	2	5,1	39
	E	30	71,4	4	9,5	1	2,4	7	16,7	42
	F	36	81,8	4	9,1	4	9,1	0	0,0	44
Total por categoria		322	---	35	---	83	---	49	---	489

Nos manuais B, C, D, E e F, em ambos os subtemas, o maior número de representações está incluído na função explicativa. Os manuais B e C no primeiro subtema e o manual F no segundo subtema, não apresentam nenhuma representação com função catalisadora de experiências.

Na análise por subtema, Terra – um planeta com vida e Dinâmica interna da Terra, obtêm-se os mesmos resultados, com a função explicativa a ser mais usada, 143 e 179, respetivamente, e a função motivadora a menos usada, com 14 representações no primeiro subtema e 21 no segundo. A função metalinguística apresenta no primeiro subtema 40 representações pictóricas e 43 no segundo. A função catalisadora de experiências tem no primeiro e segundo subtemas, 19 e 30 representações, respetivamente (Tabela 6).

Tabela 6 Análise funcional das representações pictóricas por subtema.

Subtema	ME	Função explicativa	Função motivadora	Função metalinguística	Função catalisadora de experiências
		Absoluto (Nº)	Absoluto (Nº)	Absoluto (Nº)	Absoluto (Nº)
Terra um planeta com vida	A	143	14	40	19
	B				
	C				
	D				
	E				
	F				
Dinâmica interna da Terra	A	179	21	43	30
	B				
	C				
	D				
	E				
	F				

Na introdução ao tema do capítulo, as representações pictóricas têm uma função motivadora para que os alunos se entusiasmem com o tema e assim lhes desperte um maior interesse nos conteúdos a estudar. As representações pictóricas associadas aos ícones da história da ciência também têm uma função motivadora.

No que diz respeito à existência de legendas, escala ou indicação da fonte, adaptou-se uma grelha de Parreiral (2001) de modo a categorizar as representações pictóricas (Tabela A). As categorias respeitantes à legenda são aplicadas a todas as representações pictóricas.

Tabela A Categorias relativas à legenda, escala e fonte das representações pictóricas. Adaptado de Parreiral (2011).

Categoria 1)	Descrição
SL	A imagem não apresenta legenda.
LS	A imagem limita-se a fazer referência ao objeto ou processo representado, indicando, nalguns casos, o local onde foi registado.
LD	A legenda descreve, de forma mais detalhada, o objeto ou processo representado, expondo, nalguns casos, aspetos do conteúdo científico-didático.
SE	A fotografia (macroscópica ou microscópica) ou o mapa não inclui qualquer escala, quer natural (habitações, construções, seres vivos ou outros), quer propositada (martelo, moeda ou outros).
CE1	A fotografia ou mapa utiliza uma escala, natural ou propositada, contudo, os aspetos relativos à utilização e importância dessa escala não são mencionados no texto ou na legenda.
CE2	A fotografia ou mapa utiliza uma escala, tal como na categoria anterior mas, no corpo do texto ou na legenda, refere aspetos relacionados com a utilização e importância dessa escala.
CF	A representação pictórica faz referência à sua fonte.
SF	A representação pictórica não faz referência à sua fonte.

1) SL - Sem Legenda; LS - Legenda Simples; LD - Legenda Descritiva; SE - Sem Escala; CE - Com Escala; CF - Com Fonte e SF - Sem Fonte.

As representações pictóricas, na sua maioria (225+205=430), apresentam legenda, em que 225 têm uma legenda simples e 205 uma legenda descritiva. Mesmo assim ainda se encontraram, nos seis manuais, 59 representações sem qualquer legenda, das quais, 43 (15+2+10+6+7+3) no subtema Dinâmica interna da Terra. Ao contrário do que seria de esperar, os manuais mais recentes nem sempre apresentam uma percentagem de representações sem legenda, inferior, aos seus correspondentes mais antigos (Tabela 7).

Relativamente à indicação da fonte, tanto os manuais mais antigos como os mais recentes ainda estão muito aquém do desejado. Apenas 8 das 489, ou seja 1,6%, das representações pictóricas fazem referência à sua fonte. Nos manuais A e F, em nenhuma das representações dos dois subtemas, é indicada a fonte. Os manuais B e C apresentam 2 representações que indicam a fonte no subtema da Biologia e apenas 1 representação no subtema da Geologia. O manual D tem uma única representação com fonte no primeiro subtema e o manual E com uma no segundo subtema (Tabela 7).

Tabela 7 Legenda e fonte, das representações pictóricas dos manuais escolares (ME) de Ciências Naturais do 7º ano de escolaridade.

Subtema	ME	Legenda 1)						Fonte 2)				Total de representação (N°)
		SL		LS		LD		CF		SF		
		Absoluto (N°)	Relativo (%)	Absoluto (N°)	Relativo (%)	Absoluto (N°)	Relativo (%)	Absoluto (N°)	Relativo (%)	Absoluto (N°)	Relativo (%)	
Terra um planeta com vida	A	1	2,6	22	56,4	16	41,0	0	0,0	39	100,0	39
	B	1	3,2	16	51,6	14	45,2	2	6,5	29	93,5	31
	C	6	17,6	14	41,2	14	41,2	2	5,9	32	94,1	34
	D	4	8,7	24	52,2	18	39,1	1	2,2	45	97,8	46
	E	0	0,0	19	54,3	16	45,7	0	0,0	35	100,0	35
	F	4	12,9	18	58,1	9	29,0	0	0,0	31	100,0	31
Dinâmica interna da Terra	A	15	28,8	12	23,1	25	48,1	0	0,0	52	100,0	52
	B	2	4,8	24	57,1	16	38,1	1	2,4	41	97,6	42
	C	10	18,5	17	31,5	27	50,0	1	1,9	53	98,1	54
	D	6	15,4	12	30,8	21	53,8	0	0,0	39	100,0	39
	E	7	16,7	16	38,1	19	45,2	1	2,4	41	97,6	42
	F	3	6,8	31	70,5	10	22,7	0	0,0	44	100,0	44
Total por categoria		59	---	225	---	205	---	8	---	481	---	489

1) SL - Sem Legenda; LS - Legenda Simples e LD - Legenda Descritiva; 2) CF - Com Fonte e SF - Sem Fonte.

Quanto à presença ou ausência de escala, que só é aplicada às representações pictóricas pertencentes aos tipos fotografias (macroscópicas e microscópicas) e mapas, foram analisadas 309 representações, 138 (30+17+22+27+20+22) no subtema Terra – um planeta com vida e 171 (21+27+41+17+36+29) no subtema Dinâmica interna da Terra (Tabela 8). A maioria das representações (230), não apresentam qualquer escala, 79 têm uma escala natural ou propositada, sem referir a sua importância (Tabela 8).

Tabela 8 Escala das representações pictóricas dos manuais escolares (ME) de Ciências Naturais do 7º ano de escolaridade.

Subtema	ME	Escala 1)						Total de representações (Nº)
		SE		CE1		CE2		
		Absoluto (Nº)	Relativo (%)	Absoluto (Nº)	Relativo (%)	Absoluto (Nº)	Relativo (%)	
Terra um planeta com vida	A	24	61,3	6	15,4	0	0,0	30
	B	13	48,4	2	6,3	0	0,0	17
	C	9	36,5	13	38,2	0	0,0	22
	D	14	30,4	13	28,3	0	0,0	27
	E	18	43,7	4	11,4	0	0,0	20
	F	13	48,4	7	22,6	0	0,0	22
Dinâmica interna da Terra	A	19	38,3	2	3,8	0	0,0	21
	B	21	50,0	6	14,3	0	0,0	27
	C	30	33,6	11	20,4	0	0,0	41
	D	14	33,9	3	7,7	0	0,0	17
	E	28	61,9	10	21,8	0	0,0	38
	F	27	61,4	2	4,3	0	0,0	29
Total por categoria		230	—	79	—	0	—	309

No subtema Terra – um planeta com vida 67,4% das representações não têm escala e as restantes (32,6%) têm escala tipo CE1. No outro subtema, a maioria (80,1%) também não tem escala e as restantes (19,9%) têm escala do tipo CE1 em que os aspetos relativos à utilização e importância da escala não são mencionados no texto ou na legenda (Tabela 9).

Tabela 9 Escala das representações pictóricas por subtema.

Subtema	ME	Escala 1)						Total de representações (Nº)
		SE		CE1		CE2		
		Absoluto (Nº)	Relativo %	Absoluto (Nº)	Relativo %	Absoluto (Nº)	Relativo %	
Terra um planeta com vida	A	93	67,4	45	32,6	0	0,0	138
	B							
	C							
	D							
	E							
	F							
Dinâmica interna da Terra	A	137	80,1	34	19,9	0	0,0	171
	B							
	C							
	D							
	E							
	F							
Total por categoria		230	---	79	---	0	---	309

Os dois subtemas, nos manuais editados em 2012, o manual A apresenta 43 (84,3%) representações sem escala; o manual B 36 (81,8%); e o manual C tem 39 (61,9%) representações sem escala. Nos manuais editados anteriormente a 2012, verificou-se que: o manual D tem 28 (63,6%) representações sem escala; o manual E 42 (75%); e o manual F tem 42 (82,4%) representações pictóricas sem escala (Tabela 10).

Assim e, mais uma vez, contrariamente ao que se esperaria, na maioria dos manuais escolares das edições de 2012 houve um aumento da percentagem de representações pictóricas sem escala. O manual D, correspondente do manual A, passou de um valor de 63,6% para 84,3%; no manual E e no seu correspondente B, de 75% para 81,8%; e os manuais F e C foram os únicos, em que os seus autores melhoraram o seu desempenho na utilização de escalas nas representações pictóricas, 82,4% no manual F e 61,9% no C (Tabela 10).

Tabela 10 Escala das representações pictóricas por edições dos manuais escolares.

Subtema	ME	Escala 1)						Total de representações (Nº)
		SE		CE1		CE2		
		Absoluto (Nº)	Relativo %	Absoluto (Nº)	Relativo %	Absoluto (Nº)	Relativo %	
Terra um planeta com vida e Dinâmica interna da Terra	A	43	84,3	8	15,7	0	0,0	51
	B	36	81,8	8	18,2	0	0,0	44
	C	39	61,9	24	38,1	0	0,0	63
	D	28	63,6	16	36,4	0	0,0	44
	E	42	75,0	14	25,0	0	0,0	56
	F	42	82,4	9	17,6	0	0,0	51
Total por categoria		230	---	79	---	0	---	309

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos resultados, pode concluir-se que a qualidade das imagens é superior nos manuais da edição de 2012. Essa tendência de apresentação visual nos manuais escolares talvez possa ser justificada pelo avanço tecnológico e pelas diversas possibilidades de impressão gráfica que valorizam e beneficiam as publicações.

Em certas categorias, como por exemplo na escala e na indicação da fonte nas representações pictóricas, chegou-se a conclusões díspares dos resultados esperados. Seria de esperar que os manuais editados em 2012 cumprissem com a indicação da escala e da fonte das representações pictóricas.

Há que destacar o papel das representações pictóricas como forma de transcrição do conhecimento. As imagens desempenham um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, portanto, é indispensável que o professor, durante as aulas, explore essas imagens com os alunos. O aluno deve saber ler e interpretar as imagens, pois o domínio desses processos tem relação direta com a aprendizagem de conhecimentos científicos.

A comparação dos resultados, a partir dos seis manuais, permitiu a identificação de desafios relevantes que se colocam ao sistema de ensino e aos manuais escolares e que podem contribuir para melhorar estes aspetos emergentes, no sentido de alertar os autores dos manuais e as suas editoras.

Com este estudo de análise das representações pictóricas nos subtemas Terra – um planeta com vida e Dinâmica interna da Terra, de diferentes edições de manuais escolares de Ciências Naturais do 7º ano de escolaridade, pretende contribuir-se para uma melhoria de futuras edições de manuais escolares, no que respeita às representações pictóricas.

Além disso, pretende sensibilizar-se os autores e editoras dos manuais para uma maior dedicação às representações pictóricas, nomeadamente à legenda, escala e indicação da fonte, para que nos processos de ensino e aprendizagem haja um melhor aproveitamento do seu conteúdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J.S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Carmen, L. & Jiménez-Aleixandre, P. (1997). Los libros de texto: un recurso flexible Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales Barcelona, 11, 7-14.
- Dimopoulos, K., Koulaidis, V. & Sklaveniti, S. (2003). Towards an analysis of visual images in school science textbooks and press articles about science and technology. *Research in Science Education*, 33, 189–216.
- Ferreira, M.M. (1998). A análise de conteúdo. In: H. Carmo & M.M. Ferreira (Eds). *Metodologia de Investigação. Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fortin, M.F. (2000). *O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização*. Loures: Lusodidacta.
- Gérard, F. & Rogiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Gimeno, J. (1992). Que son los contenidos de la enseñanza? In J. Gimeno & A. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giordan, A. (1990). Les enzymes de l'estomac concassent, pétrissent, malaxent la nourriture ou pré-alables pour une didactique de l'image. *Bulletin de Psychologie*, 386, 672-689.
- Gubern, R. (1992). *La Mirada Opulenta*. México: Ediciones Gustavo Gili.
- Guimarães, F. (2007). *A Botânica nos Manuais Escolares dos Ensinos Primário e Básico (1.º Ciclo) no Século XX em Portugal*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Korfiatis, K., Stamou, A.G. & Paraskevopoulos, S. (2004). Images of nature in Greek primary school textbooks. *Science Education*, 88, 72–89.
- Lebrun, M. (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain [The school textbook from here and abroad, from yesterday to tomorrow]*. Saint Nicholas: Press de L'Université du Québec.
- Levie, W.H. & Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations: a review of research. *Educational Communication and Technology*, 30, 195-232.

- Moreira, D., Ponte, J.P., Pires, M.V. & Teixeira, P. (2006). Manuais escolares: Um ponto de situação, texto de apoio ao grupo de discussão – Manuais Escolares. Monte Gordo: XV Encontro de Investigação em Educação Matemática.
- Mowat, E. (2002). Teaching and learning with images. *VINE*, 32(3), 5–13.
- Myers, G. (1990). Every picture tells a story: Illustrations in E.O. Wilson's sociobiology. In M. Lynch & S. Woolgar (Eds.), *Representation in Scientific Practice*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Otero, M.R. (2002). Imágenes y enseñanza de la Física: Una visión cognitiva. Tesis (Doctoral). Burgos: Universidad de Burgos, Facultad De Humanidades y Educación.
- Otero, M.R., Greca, I.M., Silveira, F.L. (2003). El uso de imágenes visuales en el aula y el rendimiento escolar en Física: Un estudio comparativo. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2 (1), 1–30.
- Parreiral, R. (2011). Representações para o Ensino e a Aprendizagem de Temas de Geologia no Ensino Básico e no Ensino Secundário. Tese de doutoramento. Coimbra: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales Curriculares. Como Elaborarlos, Seleccionarlos y Usarlos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pinto, R. & Ametller, J. (2002). Students' difficulties in reading images: Comparing results from four national research groups. *International Journal of Science Education*, 24(3), 333–341.
- Pozzer, L. L., & Roth, W. M. (2003). Prevalence, function, and structure of photographs in high school biology textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 1089–1114.
- Vala J. (1986). A análise de conteúdo. In A.S. Siva & J.M. Pinto (Eds). *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Vieira, C.T. (2002). O Ensino das Ciências no Ensino Básico. *Perspectiva Histórica e Tendências Actuais*. Viseu: Escola Superior de Educação Jean Piaget.

Construção e validação dum questionário aos comportamentos dos professores preferidos pelos alunos do secundário (QCPPAS)

José Manuel Pereira da Silva

Agrupamento de escolas Rafael Bordalo Pinheiro · jmpereiradasilva@gmail.com

RESUMO

O artigo apresenta o processo de construção e validação do QCPPAS, com o qual se pretende esclarecer um aspeto da literatura, referente aos fatores de eficácia docente, que consideramos insuficiente, e a partir do qual se possa considerar um referencial aplicável na autoavaliação dos professores.

Os resultados da aplicação do questionário (n=401) permitem-nos concluir: 1) que a escala tem uma fiabilidade elevada ($\alpha = 0,958$), classificável como excelente; 2) que os itens, em conjunto, verificam uma avaliação elevada, com 86,7% dos inquiridos a classificá-los como importantes ou muito importantes e 3), que esta avaliação não varia significativamente quando testadas as hipóteses relativas a um conjunto de variáveis consideradas como mais relevantes na amostra.

Foi confirmada a validade fatorial, com recurso à AEE, com um modelo de 3ª ordem em que se observam índices de ajustamento aceitáveis para um modelo integrado por 26 dos 45 itens da escala original; este resultado permite sustentar um modelo teórico para a componente relacional da docência que designamos por “empatia”; 2) com uma fiabilidade compósita superior a 0.70 em todas as situações de análise, a escala pode considerar-se com validade convergente e com uma aproximação unidimensional satisfatória; 3) no entanto, os resultados dos testes da VEM e da validade discriminante mostram que a escala ainda apresenta alguns problemas de unidimensionalidade que justificam o seu aprofundamento teórico e empírico no futuro.

Palavras-chave: Eficácia Docente; Comportamento dos Professores; Melhoria da Instrução; Relação Professor-Aluno; Autoavaliação do Professor.

ABSTRACT

This article shows the process of construction and validation of QCPPAS, with which we aim to clarify an aspect of the literature, referring to factors of teacher effectiveness, in our point of view considered insufficiently clarified, and from which a theoretical framework applicable in the self-assessment of teachers can be developed.

The results of the questionnaire application allow us to conclude: 1) that the scale has a high reliability ($\alpha = 0,958$), rated as excellent; 2) that the items, globally considered, verify a high overall evaluation with 86.7% of the respondents classifying them as important or very important and 3), that this evaluation doesn't change significantly when the hypothesis concerning a set of independent variables, considered as very relevant in the sample, are tested.

The factorial validity was confirmed through SEM, since we got acceptable fit indexes for a 3rd order model with 26 out of the 45 original items; this result allows us then, to sustain a theoretical model and a theory for the relational aspect of teaching we call “empathy”; 2) a composite reliability with a 0.70 value, in all analysis situations, shows that the scale can be considered with a satisfactory convergent validity and unidimensional scaling approximation; 3) however, the test-results obtained from the average variance extracted and from the discriminating validity, show that the scale still presents some problems with unidimensionality, which justify their theoretical and empirical deepening, in the future.

Keywords: Teacher Effectiveness; Teacher Behavior; Instructional Improvement; Teacher Student Relationship; Teacher Self Evaluation.

INTRODUÇÃO

Esta comunicação apresenta o processo de validação dum questionário desenvolvido no âmbito do nosso programa de doutoramento e que constituiu um instrumento no desenvolvimento duma nova teoria explicativa da eficácia docente, com aplicação direta como referencial para a autoavaliação dos professores do ensino secundário (Pereira da Silva, 2014).

A longa tradição de 3 décadas de investigação que tem procurado compreender a eficácia em educação tem-se distribuído por campos de análise que encontramos na literatura identificados como *educational effectiveness research* (EER), *school effectiveness research* (SER) e *teacher effectiveness research* (TER), e tem demonstrado e explorado o carácter multinível dessa eficácia numa visão que pretende explicar a forma como em cada nível emergem fatores que influenciam a eficácia educativa, ou seja, os resultados obtidos pelos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Grande parte das conclusões desse percurso investigativo acaba por sublinhar a relevância dos fatores que se situam ao nível da aula (Kyriakides, Campbell, & Gagatsis, 2000), e centrar-se em dimensões que identificamos como da *tecnologia* e que podem ser referidas aos aspetos que os professores aprendem ao longo da sua formação inicial ou profissional. O modelo dinâmico de Creemers (Kyriakides, Campbell, & Gagatsis, 2000), (Creemers & Kyriakides, 2006), (Kyriakides & Creemers, 2008) e o *International System for Teacher Observation and Feedback* (ISTOF) (Teddle, Creemers, Kyriakides, Muijs, & Yu, 2006), (Nikkanen & Välijärvi, 2006) são exemplos de modelos aplicáveis à realidade para a compreender e para a avaliar.

Em ambos os modelos ressalta a fraca integração da dimensão afetiva ou emocional: 1) no caso do modelo de Creemers a integração fica-se pela inclusão da interação professor-aluno e da forma como o professor trata os alunos, como variáveis importantes do ambiente de aprendizagem atribuíveis ao professor (Creemers & Kyriakides, 2006) ; 2) o ISTOF, apenas inclui nas componentes *classroom climate* (C3: C3a, C3b e C3c) e *classroom management* (C4: C4a e C4d) 5 indicadores que podem ser referidos a uma dimensão relacional de natureza afetiva.

Estes exemplos servem-nos para ilustrar a relativa, mas insuficiente, importância dada à componente que identificamos como *empatia* ou *relacional*, o que justificou que sobre quiséssemos investigar.

METODOLOGIA

Sendo um questionário construído de raiz, o processo de construção e validação estendeu-se por um largo período de investigação (2008-2012) no conjunto das suas diferentes fases e processos.

1ª fase: a representação do “professor ideal” para os alunos do secundário

Na primeira fase do processo, desenvolvemos um método simples que nos permitisse perceber quais os comportamentos dos professores que os alunos e alunas do secundário identificavam como preferidos e facilitadores da sua aprendizagem.

A uma amostra de 241 alunos (49,9% do total dos alunos da ESRBP) constituída por rapazes (59,3%) e raparigas (40,7%) dos 10º, 11º e 12º ano dos cursos regular e profissional, foi apresentada a seguinte questão: “Suponha que lhe davam a oportunidade de criar um professor ideal: com que qualidades o descreveria e que comportamentos corresponderiam a essas qualidades?”. Os alunos deveriam registar as suas respostas em tiras de papel (3,5x 21cm), para que fossem sintéticos, embora pudessem utilizar o número de tiras necessárias à explicitação da sua ideia. Na Figura 1, ilustramos o resultado desse registo e o tipo de informação recolhida.

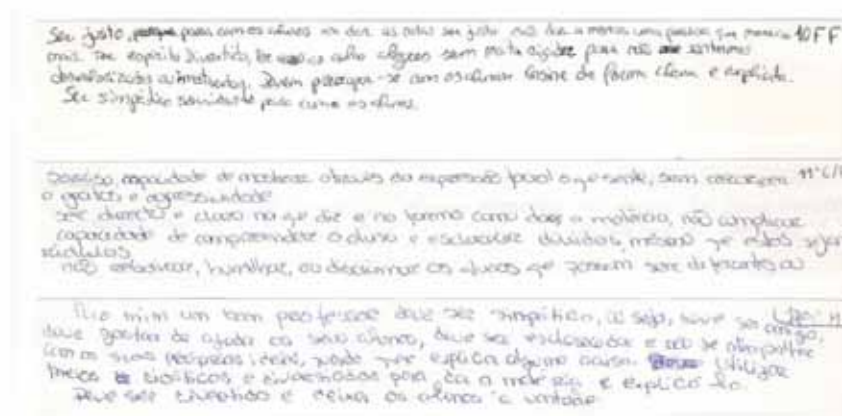


Figura 1: Verbetes de resposta

Nesta fase, considerando as duas componentes identificadas na literatura para o processo de ensino-aprendizagem: 1) uma componente pedagógico-didática que definimos *tecnologia* e, 2) uma componente emocional-afetiva que definimos como *empatia* ou *relacional*, a investigação procurava resposta para duas questões:

- Que significado atribuem os alunos e alunas do secundário a cada uma destas componentes?
- Que dimensões emergem, com maior significado, na componente *relacional*?

A análise de conteúdo dos registos permitiu-nos concluir, Tabela 1, uma quase simetria da importância conferida a cada uma das componentes consideradas.

Dimensões	Relacional	Tecnologia	Total
Nº de Itens	352	377	729
%	48,1	51,9	100

Tabela 1: Itens codificados como em Relacional e Tecnologia

Relativamente à segunda interrogante a mesma análise permitiu a consideração de seis subdimensões significativas, Tabela 2:

Subdimensão	Itens codificados	% Relativa
Simpatia/cordialidade	91	25,9%
Amizade/Afetividade	81	23,0%
Motivação/Apoio	67	19,0%
Humor	40	11,4%
Carácter	16	4,5%
Vocação	12	3,4%
Não codificados	45	12,8%

Tabela 2: Codificação das subdimensões da dimensão Relacional

A partir destes resultados, face à importância relativa verificada para a componente relacional no processo de ensino-aprendizagem, considerando: 1) o seu papel condicionador da eficácia da própria componente *tecnológica* da ação instrucional e pedagógico/didática; 2) que a dimensão *relacional* integra um conjunto de comportamentos acessíveis à *auto* e à *hétero* observação; 3) que a dimensão *relacional* é multidimensional e complexa e, 4) que a dimensão *relacional* é valorizada, temporalmente, pelos alunos e alunas, para além da conclusão da ação propriamente instrucional, justificava-se o aprofundamento da investigação no esclarecimento da seguinte questão:

- Estes resultados são contextuais, para a população do estudo, ou podem ser confirmados para uma população mais alargada e mais diferenciada?

2ª fase: construção e validação dum questionário aos comportamentos dos professores preferidos pelos alunos do secundário (QCPPAS)

O material recolhido, na 1ª fase, e as conclusões alcançadas permitiram a formalização do problema de investigação em torno das seguintes questões:

- Quais são os comportamentos dos professores, identificados como preferidos pelos alunos e alunas do secundário?
- Corresponderão esses comportamentos a um modelo multidimensional que integre as 6 subdimensões consideradas previamente: simpatia, amizade, humor, motivação, carácter e vocação?

Esta formulação permitiu a consideração da seguinte hipótese geral: “No ensino secundário, o processo de ensino-aprendizagem integra uma componente *relacional*, ou *empatia*, que é multidimensional e composta por um conjunto de comportamentos dos professores, que são preferidos pelos alunos e alunas e que podem ser considerados como um referencial autoavaliativo.”

Definido o problema de investigação e colocada uma hipótese geral, a sua operacionalização pode ser feita a partir de objetivos que se enunciam pela:

- Definição dum conjunto de comportamentos a considerar como itens dum questionário que nos permita:
 - A validação duma escala para a componente *relacional* ou *empatia*;
 - A seleção dum conjunto de itens comportamentais que possam integrar um referencial genérico para a componente *relacional* ou *empatia*;
 - A validação dum modelo estrutural para a componente *relacional* ou *empatia* que, tendo em conta as 6 subdimensões consideradas, demonstre a validade teórica da escala.

Na primeira fase elencámos, a partir dos dados do estudo inicial, um conjunto de 45 comportamentos a integrar como itens do QCPPAS, cuja listagem se apresenta no Anexo 1. Nesta fase incluímos todas as fases técnicas da validação: 1) análise da clareza e concisão dos itens por peritos; 2) análise interjuizes para validar a adequação dos itens às definições das subdimensões e, 3) a realização dum pré-teste a uma amostra de conveniência (n=60), para confirmar a adequação empírica do questionário antes da sua aplicação.

Recolhidas as sugestões de alteração dos peritos (duas professoras de Português), os resultados da análise interjuizes (k de Fleiss=0,678) e do pré-teste (n=60, α de Cronbach=0,932) considerámos que o questionário reunia as condições para a sua aplicação pelo que concluímos a sua conceção constituindo-o por duas partes:

- A primeira, para recolher os elementos relativos ao perfil social, académico e afetivo dos respondentes, considerados relevantes para a investigação, que são: 1) como variáveis de enquadramento geo-demográfico: a escola de origem, o índice de qualidade de vida (IQV) do concelho (dois de natureza urbana e três de natureza rural), o género, a idade, a via de ensino (regular ou profissional) e o ano de escolaridade; 2) como variáveis de enquadramento do estatuto social e económico: o tipo de agregado familiar, a escolaridade dos pais, o tempo passado fora de casa, o tempo de estudo diário; 3) como variáveis de caracterização do perfil socioafetivo: o gosto pelo estudo, a autoimagem como aluno/a, a importância atribuída ao papel dos professores, em geral, para o futuro do respondente, a importância atribuída à relação com o professor de uma disciplina com o sucesso nessa disciplina, a partilha de informação sobre a vida escolar e, 4) duas variáveis referentes ao que definimos como *capacidade relacional*: a importância de ter amigos e o tipo de relacionamento, com os amigos, preferido.
- A segunda, com os itens numa escala de cinco pontos (nada importante, pouco importante, indiferente, importante e muito importante), para traduzir o grau de preferência atribuída pelos alunos e alunas aos comportamentos dos professores que englobamos nas seis subdimensões do nosso modelo teórico para a *componente relacional* ou *empatia*.

O questionário foi distribuído a 462 alunos e alunas de 6 escolas secundárias da região do oeste, tendo-se registado uma elevada taxa de retorno (86,8%) com 401 questionários devolvidos, evidenciando uma distribuição equilibrada dos casos, como podemos conferir na Tabela 3.

	Regular			Profissional			
	10 ^o	11 ^o	12 ^o	10 ^o	11 ^o	12 ^o	
Sec. R. Proença	14	13	10	10		13	60
Sec. S. Martinho	14	13	9	13	7	14	70
Sec. Bombarral	16	17	14	14	11	14	86
Sec. B. Pinheiro	10	10	10	10	11	9	60
Sec. Do Cadaval	14	14	14	4		10	56
Sec. De Óbidos	13	13	15		14	14	69
	81	80	72	51	43	74	401

Tabela 3 Distribuição da amostra

RESULTADOS

Caracterização da amostra

Para a caracterização da amostra recorreu-se a tabelas cruzadas, entre as variáveis a que concedemos maior importância, e a testes de χ^2 de homogeneidade ($\alpha=,05$). Os resultados permitiram concluir estarmos em presença de uma população de estudo com alguma homogeneidade já que não se detetaram diferenças que permitam a consideração de subgrupos especificados dentro dos grupos primariamente definidos. Esta conclusão permite sustentar a pretensão de que todos os resultados da análise dos itens do QCPPAS se podem, genericamente, extrapolar para população definida como a dos alunos e alunas do secundário.

Fiabilidade das escalas e subescalas

Já que a escala tinha registado, no pré-teste, um coeficiente de fiabilidade (α de Cronbach) de 0,932, o que segundo (Hill & Hill, 2008) é excelente, tínhamos à partida a melhor expectativa quanto ao comportamento da escala para uma amostra de 401 casos, que veio a confirmar-se com uma melhoria do coeficiente para 0,958 (Tabela 4), o que confirma que a escala é excelente na sua **consistência interna, isto é, que se mostra** como uma boa medida para a variável latente *empatia*.

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,958	,960	45

Tabela 4 Estatística da fiabilidade da escala Empatia do QCPPAS

Estatísticas dos itens do QCPPAS

Seguindo as orientações mais conservadoras para a apresentação de resultados da análise com variáveis ordinais (Pestana & Gageiro, 2008), (Maroco & Bispo, 2005), (Maroco, 2010)) foram aplicadas técnicas não paramétricas e utilizadas a mediana e a moda como medidas de tendência central. Os resultados são apresentados de acordo com a agregação pelas subdimensões. Assim: 1) para a “simpatia”, os itens apresentam uma avaliação fortemente positiva com a mediana e a moda em 4 para a maioria dos itens, com exceção do item Q28 que apresenta a mediana em 4 e a moda em 5 e o item Q29 com ambas as medidas em 5; 2) na “amizade” mostram que os comportamentos que descrevem são muito valorizados pelos respondentes todos eles apresentando a mediana e a moda em 4; 3) no “humor”, a mediana apresenta-se em 4 para quase todos os itens, ressaltando a exceção do item Q16 que apresenta a mediana e a moda em 5; 4) na “motivação” a mediana apresenta-se em 4 para 5 itens e em 5 para 3 itens, ressaltando a exceção do item Q43 que apresentando a mediana em 4 tem a moda em 5; 5) a dimensão “carácter” destaca-se das outras subdimensões já que os 8 itens que integra apresentam o maior número (4) com a mediana em 5, o mesmo número que os itens que a têm em 4; 6) a “vocação”, revela-se igualmente como uma escala em que os itens são muito valorizados pelos respondentes já que os itens têm a sua mediana em 4 ou em 5. Registe-se um caso singular, no conjunto, da escala para o item Q31, já que é o único a apresentar a moda em 3.

2. Resolvidos os problemas de unidimensionalidade, comuns neste tipo de escalas, com a simulação de vários modelos e com a retirada dos itens perturbadores, obtivemos a validação com 26 itens dos 45 iniciais tendo-se recorrido às recomendações mais conservadoras quanto aos valores de *cut-off*, presentes na literatura, sobretudo em Bentler (2007). Os índices de ajustamento obtidos são os que se apresentam na Tabela 5.

Índice	$\chi^2;p;\chi^2/g.l.$	SRMR	CFI	PCFI	RMSEA; p; IC90%
	$\chi^2_{(290)}=518,379$				RMSEA=0,050
	P=0.000				
Resultado		0,056	0,931	0,831	P= 0,536
	$\chi^2/g.l.= 1,788$				IC _{90%}]0,0439; 0,0569[

Tabela 5 Resultado da avaliação final do modelo de 3ª ordem da *empatia*

3. A análise multigrupo para *rapazes* e *raparigas*, demonstrou a invariância do modelo, reforçando a adequação da estrutura enquanto modelo teórico.
4. Com uma *fiabilidade composta* superior a 0.70 em todas as situações de análise, a escala pode considerar-se com validade convergente e com uma aproximação unidimensional satisfatória. No entanto, os resultados dos testes da *variância extraída média* (VEM) e da validade discriminante mostram que a escala ainda apresenta alguns problemas de unidimensionalidade que justificam o seu aprofundamento teórico e empírico no futuro.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O processo de construção e validação do QCPPAS permitiu dar um suporte científico à importância da componente relacional, professor-aluno, no processo de ensino e aprendizagem. Podemos, por isso, afirmar que este estudo é um contributo para a literatura sobre a eficácia docente numa área em que o tipo de variáveis e fatores, que aqui se descobrem e trazem à luz, acrescentam ao que hoje já se considera sobre o tema.

Pesem as limitações atribuíveis a um estudo desta natureza, sobretudo no que se pode referir à representatividade da amostra utilizada, ele não deixa de ser um novo elemento a considerar quando se procuram entender os fatores que contribuem para o sucesso do processo educativo no seu nível mais micro, o da sala de aula, mas não menos significativo e determinante.

O resultado obtido com a validação fatorial da escala permite-nos sustentar a hipótese de um novo modelo teórico para a eficácia docente, bipartido, em que se considerem as duas componentes que considerámos à partida no nosso estudo: 1) uma componente técnica, uma *tecnologia*, aprendida na formação inicial e desenvolvida, de forma quer formal e explícita, quer tácita, pelos professores ao longo da sua carreira e 2) uma componente *relacional*, ou *empatia*, valorizada nas crenças e no conhecimento tácito ou experiencial dos profissionais, e que aqui se desvenda num conjunto de comportamentos que, muito valorizados pelos alunos, podem determinar ou, pelo menos, influenciar a qualidade daquele contato, entre o professor e cada um dos seus alunos, em que se concretiza o fundamental da prestação do serviço educativo.

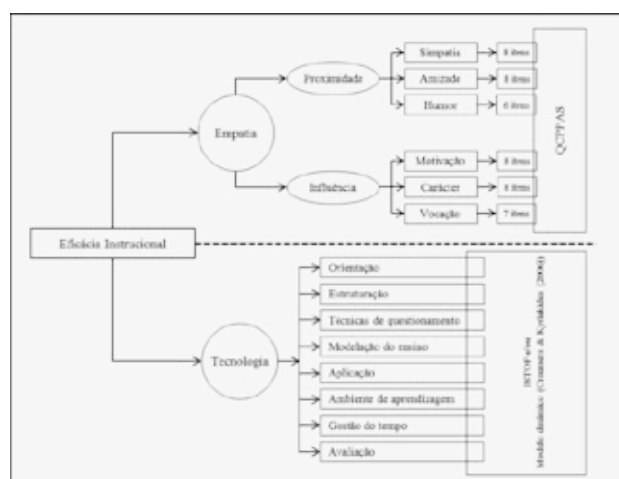


Figura 3 Modelo proposto para a eficácia docente

A escala *empatia* pode constituir-se como um referencial autoavaliativo importante e está a ser testado, neste momento, por alguns professores que por ele se interessaram.

Mas abre-se, ainda, um caminho para o futuro da escala, que queremos desenvolver: 1) na sua extensão, pelo menos, ao 3º ciclo; 2) na inclusão de novos itens que enriqueçam os constructos definidos pelas 6 subdimensões e, 3) pela sua aplicação a amostras de maior dimensão e em contextos mais diferenciados (nacionais mas também internacionais).

REFERÊNCIAS

- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42, 825-829.
- Brok, P. d., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3,4), pp. 407-442.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2006, September). Critical Analysis of the Current Approaches to Modelling Educational Effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 3, pp. 347-366.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Kyriakides, L., & Creemers, B. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), pp. 183-205.
- Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Gagatsis, A. (2000). The Significance of the Classroom Effect in Primary Schools: An Application of Creemers' Comprehensive Model of Educational Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), pp. 501-529.
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Maroco, J., & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas* (2ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Nikkanen, P., & Välijärvi, J. (2006). In Quest of Balance Between School Effectiveness and Improvement Activities: The International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF) and Finnish Country Perspective. *Paper presented at the conference on Embracing Diversity. New Challenges for School Effectiveness and Improvement in a Global Learning Society. The 19th Annual Conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI)*. Fort Lauderdale, FL, USA.
- Pereira da Silva, J. M. (2014). *A autoavaliação do professor do secundário como ferramenta central da gestão da qualidade educativa*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Huelva.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de Dados Para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Sílabo.
- Teddlie, C., Creemers, B., Kyriakides, L., Muijs, D., & Yu, F. (2006, Dezembro). The International System for Teacher Observation and Feedback: Evolution of an international study of teacher effectiveness constructs. *Educational Research and Evaluation*, 6, pp. 561-582.

Anexo 1 Itens do QCPPAS

Proximidade	Simpatia	Q1	...cumprimenta os alunos e alunas ao entrar na sala de aula
		Q12	...é agradável quando se dirige a nós
		Q14	...cumprimenta os alunos e alunas quando os vê na escola
		Q15	...cumprimenta os alunos e alunas quando os reconhece na rua
		Q28	...faz-nos sentir sempre à vontade
		Q29	...é uma pessoa bem-disposta
		Q38	...sempre que tem que chamar a atenção fá-lo com amabilidade
		Q40	...tem sempre um sorriso
	Amizade	Q10	...é alguém com quem gostamos de estar
		Q11	...é alguém a quem podemos confiar os nossos problemas
		Q13	...é afetivo/a e compreensivo/a
		Q17	...consegue sempre perceber os nossos problemas
		Q32	...preocupa-se com os problemas dos alunos
		Q33	...procura sempre entender o nosso ponto de vista
		Q34	...quando é preciso é capaz de pensar como nós
		Q42	...tem sempre uma palavra carinhosa
	Humor	Q16	...consegue tornar as aulas divertidas
		Q19	...aproveita o nosso próprio bom humor para tornar as aulas agradáveis
		Q35	...recorre a explicações e exemplos divertidos
		Q36	...sabe rir com as nossas graças quando são oportunas
		Q41	...tem sempre uma frase engraçada para criar pequenas pausas
		Q44	...utiliza uma graça para nos chamar a atenção
	Motivação	Q7	...é encorajador/a perante todas as dificuldades
		Q22	...interessa-se pela nossa evolução e melhoria dos resultados
		Q23	...faz tudo o que está ao seu alcance para que os alunos ultrapassem as suas dificuldades
		Q24	...faz-nos sentir a importância da escola para o nosso futuro
		Q25	...está sempre atento/a às nossas dificuldades
		Q26	...está disponível, mesmo depois das aulas, para nos ajudar e apoiar
		Q27	...incentiva-nos constantemente para as tarefas da aula
		Q43	...transmite otimismo e confiança
Influência	Carácter	Q4	...é sempre sincero com os alunos
		Q5	...é responsável e faz-nos sentir responsáveis
		Q6	...é justo na sua avaliação
		Q8	...é disciplinador, estabelece regras claras com os alunos para que todos as cumpram
		Q9	...é correto na forma como lida com os alunos
		Q20	...é tolerante mas firme nas questões de disciplina
		Q21	...é justo, trata todos os alunos de igual forma
		Q37	...sabemos sempre com o que podemos contar
	Vocação	Q2	...faz-nos sentir que o seu trabalho é importante para nós
		Q3	...fala das matérias com entusiasmo
		Q18	...as nossas dificuldades nunca o desmotivam nem cansam
		Q30	...nas aulas nunca há tempos mortos para ele/a, está sempre em ação
		Q31	...nunca se queixa das condições de trabalho
		Q39	...sente-se que gosta de trabalhar com qualquer tipo de aluno
		Q45	...vê-se que é alguém que gosta do seu trabalho

Diseño y aplicación de nuevos métodos para el aprendizaje de competencias transversales y métodos de evaluación en información y documentación

Cristina Faba-Pérez, Felipe Zapico-Alonso, Ángeles Romero-Navarrete, Jorge Caldera-Serrano

Facultad de Ciencias de la Información y la Comunicación. Universidad de Extremadura (España).

RESUMEN

Las competencias transversales y los nuevos métodos de evaluación constituyen elementos fundamentales del Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello, los objetivos principales de este trabajo son: el diseño y la aplicación de nuevos métodos para el aprendizaje de competencias transversales en el Título de Grado Información y Documentación de la Universidad de Extremadura (España) y la motivación y formación del profesorado de la Titulación para que utilice en las asignaturas que imparte métodos de evaluación de competencias transversales basados en la evaluación continua del profesor, la auto-evaluación y co-evaluación del alumnado. Para ello se han desarrollado varias actividades que implican al alumnado y al profesorado: visionado de películas y cortometrajes; visitas de expertos en Documentación e innovación; visita de los alumnos al principal Centro de Documentación de España en Madrid; elaboración de un currículum vitae (cv) específico en inglés para profesionales en información y documentación; así como el diseño y explicación al profesorado de métodos de evaluación para que puedan ser aplicados en sus clases. Los resultados han resultado satisfactorios y han permitido al alumnado aprender las competencias transversales que le serán tan necesarias en su vida profesional y personal, y al profesorado aprender nuevos métodos de evaluación para aplicarlos en sus clases.

Palabras clave: Competencias transversales; Métodos de evaluación; Enseñanza en Información y Documentación

ABSTRACT

Transversal skills and new methods of evaluation are key elements of the European Higher Education Area. Therefore, the main objectives of this work are: the design and implementation of new methods for learning generic skills in the Degree Information and Documentation, University of Extremadura (Spain) and the motivation and training of teachers to use assessment methods transversal competences based on continuous teacher assessment, self-assessment and peer-assessment of students. This has been developed several activities involving the students and teachers: Watching movies and short films; Documentation and innovation experts; Students visit the main Documentation Center of Spain in Madrid; development of a specific curriculum vitae (cv) in English for professionals in information and documentation; and the design and training of teachers in methods of evaluation that can be applied in their classes. The results have been satisfactory and allowed the students to learn key skills that will be much needed in their professional and personal lives, and teachers learn new assessment methods to apply in their classes.

Keywords: Transversal skills; Assessment methods; Education; Information and Documentation

INTRODUCCIÓN

En la base del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está la declaración de Bolonia, cuyo fin es desarrollar la educación superior, favoreciendo la comparabilidad y la compatibilidad de los estudios que se imparten en los países firmantes, así como conectar la universidad con las exigencias planteadas por el mundo laboral y empresarial del siglo XXI. En este último ámbito, sin duda, las competencias se han convertido en el referente fundamental (Meneses Hernández, 2008-2009, Corominas Rovira, 2001). En buena parte de la normativa, tanto internacional como española, no hay una definición única del concepto de competencia en educación. Así, por ejemplo, para el Proyecto Tuning, la Competencia «trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos, que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo, lo cual enlaza con el trabajo

realizado en educación superior» (Campos Rodríguez, 2011: p. 85). En España, el R.D. 126/2014¹ considera que la competencia combina habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. A partir de las diferentes aportaciones, se llega a la conclusión de que esta realidad se liga a la acción, relacionándose con una respuesta a una situación compleja y cambiante que puede ser desconocida por el individuo (Alonso-Martín, 2010; Rué Domingo, 2007). Esto plantea, sin duda, un reto importante a los profesores universitarios puesto que, si bien los conocimientos siguen siendo importantes, no son suficientes, limitándose a un carácter instrumental (Bajo, Maldonado, Moreno, Moya y Tudel, 2003; Perrenoud, 1999).

Cabe decir que el interés por las competencias ha afectado de lleno a los países europeos y latinoamericanos. Respecto a su desarrollo, tuvo una particular importancia el Proyecto Tuning (Montero Curiel, 2010) que brinda una clasificación que constituye el marco de referencia de las reformas. Dentro de las competencias, las transversales se convierten en un elemento común de las titulaciones (Alonso-Martín, 2010) puesto que inciden en la formación integral del individuo, cuestión en la que las universidades deben jugar un papel esencial, de acuerdo con las directrices europeas (Corominas Rovira, 2001; Sánchez-Elvira, López-González y Fernández-Sánchez, 2010). Hay que señalar, sin embargo, que las competencias transversales estaban ya insertas de alguna manera en las antiguas licenciaturas y diplomaturas. El adiestramiento en ellas no era ni mucho menos desconocido para los docentes, si bien faltaban una conciencia y una planificación apoyadas en una metodología docente y un sistema de evaluación adecuado (Faba-Pérez y Rico-Callado, 2012).

En relación a los nuevos métodos docentes, existe una amplia gama de modalidades organizativas (clases teóricas, seminarios-talleres, clases prácticas, prácticas externas, tutoría, trabajo en grupo y trabajo autónomo), así como de métodos de aprendizaje (lección magistral, estudio de casos, resolución de ejercicios y problemas, aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje cooperativo y contrato de aprendizaje) (Miguel Díaz, 2006). Uno de los métodos más impulsado por el EEES ha sido el ABP. Barrows (1986) considera que el ABP es un procedimiento de aprendizaje basado en el uso de problemas como elemento de partida para la incorporación de nuevos conocimientos. Pero sin duda, uno de los aspectos que más ha promovido el EEES ha sido la aplicación de nuevos métodos de evaluación y, en especial, de la evaluación continua. Tradicionalmente, la evaluación universitaria se ha centrado en la etapa final del aprendizaje y se ha concebido, de forma general, para aprobar más que para aprender (Delgado García y Oliver Cuello, 2006), sin embargo, la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de alumno debe evaluarse a lo largo de todo el curso académico proponiendo para ello diversas actividades que pueden ser evaluadas de forma progresiva o continua (comentarios críticos, presentaciones orales de temas, planteamiento de supuestos prácticos, etc.).

Atendiendo a los conceptos expuestos con anterioridad, este trabajo, que forma parte del Proyecto de Innovación Docente concedido por la Unex en el curso 2013-2014 al Grupo de Innovación Didáctica que firma este trabajo, se centra en dos objetivos principales: objetivo 1, diseñar y aplicar nuevos métodos para el aprendizaje de competencias transversales en el Título de Grado en Información y Documentación (INDO) de la Universidad de Extremadura (Unex) impartido en la Facultad de Ciencias de la Documentación y Comunicación, mediante el desarrollo de actividades dirigidas a trabajar estas competencias con los alumnos que repercutan en la mejora de su rendimiento académico; objetivo 2, sensibilizar, incitar y formar al profesorado de dicha Titulación para que utilice en las asignaturas que imparte métodos de evaluación de competencias transversales basados en la evaluación continua del profesor, la auto-evaluación y co-evaluación del alumnado.

DATOS Y METODOLOGÍA

Para conseguir el objetivo 1 se desarrollan varias actividades que implican al alumnado de los diversos cursos de INDO favoreciendo la asimilación de competencias transversales en los mismos: visionado de películas y cortometrajes; visita de un experto en Documentación que presta sus servicios a colectivos con necesidades especiales en Extremadura; visita de los alumnos al principal Centro de Documentación de España en Madrid; elaboración de un currículum vitae (cv) específico en inglés para profesionales en información y documentación; y visita de un experto en emprendimiento e innovación tecnológica en información y documentación.

¹ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE nº 51, 01/03/2014).

Seguidamente se muestran las competencias transversales de la última versión del Título de Grado en INDO de la Unex que se han inculcado a los alumnos mediante del desarrollo de diversas acciones (tabla I).

Cód.	Competencia
CT1	Capacidad de análisis y síntesis aplicadas a la gestión y organización de la información
CT2	Capacidad de uso y adaptación de diversas técnicas de comunicación oral y escrita con los usuarios de la información
CT3	Habilidades en el uso de software genérico y de Internet
CT4	Buen conocimiento hablado y escrito de una lengua extranjera
CT5	Capacidad de organización y planificación del trabajo propio
CT6	Capacidad de trabajar en equipo y de integración en equipos multidisciplinares
CT7	Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad en el trabajo en el servicio público
CT8	Razonamiento crítico en el análisis y la valoración de alternativas
CT9	Compromiso ético en las relaciones con los usuarios y en la gestión de la información
CT10	Capacidad para el aprendizaje autónomo
CT11	Capacidad para la adaptación a cambios en el entorno
CT12	Capacidad para emprender mejoras y proponer innovaciones
CT13	Capacidad de dirección, liderazgo y toma de decisiones
CT14	Capacidad de generar una conciencia solidaria

Para conseguir el objetivo 2 se diseñan dos plantillas con diversos métodos de evaluación para que puedan ser aplicadas por los profesores en sus clases y se contacta con el profesorado para su distribución y explicación.

RESULTADOS

Acciones y competencias cubiertas:

Acciones objetivo 1

Acción 1.1. Visionado de películas y cortometrajes que reflejan las tareas realizadas por los especialistas en información y documentación en diferentes ámbitos, así como la evolución sufrida por la profesión a lo largo del tiempo.

Esta acción se ha enfocado a los alumnos de los cuatro cursos del Grado. Ha favorecido el aprendizaje de las competencias CT7 (permitiendo descubrir la diversidad del trabajo en el servicio público) y CT11 (observando la evolución que ha sufrido nuestro campo en el ámbito conceptual y profesional). Esta acción ha formado parte del Seminario titulado *“La visión del profesional en Información y Documentación a lo largo del tiempo desde diversos ámbitos”*, celebrado en Badajoz en Mayo de 2014, donde un profesional-experto en la materia Licenciado en Documentación ha impartido la conferencia *“La visión del profesional en Información y Documentación desde la perspectiva del cine y la televisión”*.

Acción 1.2. Visita de un experto en Documentación que presta sus servicios a colectivos con necesidades especiales en Extremadura.

Esta acción se ha enfocado a los alumnos de los cuatro cursos del Grado. Ha favorecido el aprendizaje de las competencias CT2 (permitiendo descubrir las diferentes formas de comunicación oral y escrita con el usuario con necesidades especiales), CT9 (observando el compromiso ético del ámbito documental en las relaciones con los usuarios con necesidades especiales) y CT14 (apreciando la implicación de la documentación con las causas sociales generando una conciencia solidaria en el alumnado). Esta acción ha formado parte del Seminario anteriormente mencionado, donde un profesional-experto en la materia Licenciado en Documentación ha impartido la conferencia *“La visión del profesional en Información y Documentación desde la perspectiva de colectivos con necesidades especiales: las bibliotecas hospitalarias”*.

Acción 1.3. Visita al Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, Madrid).

Enfocada a los alumnos de 3º del Grado. En Abril de 2014 se realiza una visita por diversas secciones del CCHS como son la Biblioteca Tomás Navarro Tomás, el Instituto de Análisis y Evaluación de Sistemas y Políticas de Innovación (Scimago), el Centro de Producción de Bases de Datos Documentales y el Labo-

ratorio de Cibermetría y Ranking Web). Ha favorecido el aprendizaje de las competencias CT6 y CT7 (en cada sección visitada, el trabajo se realiza en equipos multidisciplinares, multirraciales y multiculturales).

Acción 1.4. Elaboración de un currículum vitae (cv) específico para profesionales en información y documentación.

Enfocada a los alumnos de 3º y 4º del Grado. Consideramos que es una actividad fundamental para los alumnos de los últimos cursos que deben enfrentarse al mundo profesional. Los alumnos proponen un modelo-borrador de cv con las características que consideran más importantes para su profesión. Posteriormente, los profesores implicados en este Proyecto diseñan un modelo final. Esta actividad favorece el aprendizaje de las competencias: CT1 (los alumnos deben tener capacidad de análisis y síntesis para decidir qué información reflejar en el cv), CT5 (deben organizar y planificar el trabajo propio con antelación a la puesta en común), CT6 (trabajan en grupo en la puesta en común), CT8 (deben valorar diversas alternativas de cv) y CT13 (en la puesta en común general, se denota la capacidad de liderazgo y toma de decisiones). El cv diseñado en castellano posteriormente es interpretado, adaptado y traducido al inglés en la actividad 1.5.

Acción 1.5. Taller para explicar el cv para profesionales en información y documentación en inglés. Enfocada a los alumnos de 3º y 4º. Relacionada con la actividad anterior, favorece el aprendizaje de la competencia CT4 (uso de la lengua inglesa oral y escrita). Tras la interpretación, adaptación y traducción del cv a la lengua inglesa por un profesional-experto en la materia, en Junio de 2014 se organiza un Taller titulado *“Diseño de Currículum Vitae en lengua inglesa para profesionales en Información y Documentación”* donde el experto explica a los alumnos el cv en inglés y se procede a una puesta en común. Al finalizar el Taller se reparte un breve cuestionario entre los asistentes con tres preguntas para valorar su nivel de satisfacción (1 bajo, 2 medio, 3 alto): 1. ¿Te ha parecido interesante la idea de organizar este Taller?; 2. ¿Crees que te resultará útil para tu vida profesional?; 3. ¿Te ha resultado fácil seguir las indicaciones del experto en lengua inglesa?. El nivel 3 fue alcanzado por el 100% de los asistentes en las cuestiones 1 y 3, y por el 75% en la cuestión 2.

Acción 1.6. Visita de un experto en emprendimiento e innovación tecnológica en información y documentación.

Esta acción se ha enfocado a los alumnos de los cuatro cursos del Grado. Ha favorecido el aprendizaje de las competencias: CT3 (el experto es especialista en tecnologías de la información y la comunicación), CT10 y CT12 (la propia experiencia del experto ha demostrado al alumnado la importancia del aprendizaje autónomo y la necesidad de emprender e innovar, respectivamente). Esta acción ha formado parte del Seminario anteriormente mencionado, donde un profesional-experto en la materia Graduado en Documentación ha impartido la conferencia *“La visión del profesional en Información y Documentación desde la perspectiva del emprendedor: cómo crear una empresa de Documentación”*.

Acciones objetivo 2

Acción 2.1. Diseño de plantillas con métodos de evaluación para las asignaturas impartidas

En un Proyecto anterior concedido a este Grupo de Innovación Didáctica en el curso 2012-2013 se detectó que el profesorado de 1º y 3º del Grado en 2012-2013 no utilizaba correctamente determinados métodos básicos de evaluación recomendados por el Espacio Europeo de Educación Superior, ya que la media de aplicación de dichos métodos por curso teniendo en cuenta las respuestas del alumnado fueron: 1º INDO: Auto-evaluación 31,52%, Co-evaluación 23,04%; 3º de INDO: Auto-evaluación 17,29%, Co-evaluación 17,43%.

Lo que se desconoce no se puede usar y, probablemente, la mayor parte del profesorado no utiliza dichos métodos porque no sabe que existen. Por ello, nosotros hemos desarrollado dos modelos de evaluación de competencias transversales basados en la evaluación continua del profesor, la auto-evaluación y co-evaluación del alumnado, con el fin de motivar y ayudar al profesorado en el uso de nuevos métodos de evaluación para todo el profesorado que imparte docencia en la Titulación (Anexo I).

Acción 2.2. Se realizan contactos con el profesorado para dar a conocer los métodos de evaluación.

En Junio de 2014 se contacta con el profesorado de la Titulación para dar a conocer textos científicos sobre evaluación de competencias y comentar las plantillas desarrolladas con diversos métodos de evaluación, explicando la necesidad de aplicarlos en el aula, ya que ello repercutirá en el rendimiento del alumno. Además, esta actividad fomenta la coordinación entre el profesorado del Título.

CONCLUSIONES

Desde las Titulaciones, es preciso llevar a cabo actividades que mejoren la calidad de la enseñanza y el aprendizaje implicando en ellas, tanto al alumnado, como al profesorado.

El desarrollo de Seminarios, Visitas o Talleres favorecen la adquisición de competencias transversales, por parte del alumnado, y la necesidad de impartirlas, por parte del profesorado.

En este trabajo se desarrollan actividades a través de las cuales el alumno puede aprender las competencias transversales que le serán tan necesarias en su vida profesional, pero también personal. Un claro ejemplo es la adquisición de la competencia «*Buen conocimiento hablado y escrito de una lengua extranjera*» y la actividad desarrolla al respecto para su aprendizaje (el diseño de una cv en inglés específico para profesionales de información y documentación). La nuestra es una Titulación donde existen muchas salidas profesionales fuera de España, por lo que el tipo de acciones que proponemos en este trabajo puede ayudar a mejorar el nivel del alumno, sobre todo, a la hora de buscar salidas laborales en el extranjero.

Finalmente, pensamos que no se puede utilizar aquello que se desconoce, por eso hemos querido compartir con el profesorado de la Titulación plantillas con métodos de evaluación que pueden usar en sus asignaturas en próximo curso 2014-2015.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de Psicología. *Revista de investigación educativa*, 28(1), 19-140.
- Bajo, M.T., Maldonado, A., Moreno, S., Moya, M. y Tudel, P. (2003). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada: Universidad.
- Barrows, H.S. (1986). A Taxonomy of problem based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486.
- Campos Rodríguez, D. (2011). Definición de competencias internacionales: experiencia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia en el proyecto Alfa Tunning Europa - América Latina. *Praxis & -Saber*, 2(4), 77-101.
- Corominas Rovira, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de educación*, 325, 200-321.
- Delgado García, A.M. y Oliver Cuello, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-13.
- Faba-Pérez, C. y Rico-Callado, F. (2012). Las competencias transversales en los títulos de biblioteconomía y documentación: ¿avance o retroceso?. *Ibersid: Journal of Information and Documentation Systems*, 6, 101-109.
- Meneses Hernández, J. A. (2008-2009). Competencias del profesional graduado de la Escuela de Bibliotecología, documentación e información de la Universidad Nacional de Costa Rica en la sociedad de la información. *Ístmica*, 12, 81-96.
- Miguel Díaz, M. de (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- Montero Curiel, M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Rué Domingo, J. (2007). *Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Sánchez-Elvira, A., López-González, M. y Fernández-Sánchez, M. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de docencia universitaria*, 8, 35-73.

ANEXO I. Facultad de Ciencias de la Documentación y la Comunicación

Convocatoria de Acciones para la Consolidación del EEES en la UEX. 2013-2014

Diseño y aplicación de nuevos métodos para el aprendizaje de competencias transversales y métodos de evaluación en información y documentación (coordinado por Cristina Faba Pérez)

Plantilla de Co-Auto-Evaluación de los trabajos desarrollados por los alumnos.

Modelo 1

ASIGNATURA:

Nombre:

Puntúa en las columnas de la derecha de 1 a 3 los siguientes aspectos de los trabajos.

La equivalencia de tales números es la siguiente: 1-mal, 2- regular, 3-bien.

Trabajo 1.	1	2	3
1. Exposición.			
2. Elaboración del trabajo: calidad de la redacción, estructura.			
3. Contenido del trabajo.			
4. Capacidad para trabajar en equipo.			
5. Razonamiento crítico en el análisis y valoración de alternativas: búsqueda de bibliografía adicional, contraste con el material de clase, etc.			

Trabajo 2.

1. Exposición.			
2. Elaboración del trabajo: calidad de la redacción, estructura.			
3. Contenido del trabajo.			
4. Capacidad para trabajar en equipo.			
5. Razonamiento crítico en el análisis y valoración de alternativas: búsqueda de bibliografía adicional, contraste con el material de clase, etc.			

Trabajo 3.

1. Exposición.			
2. Elaboración del trabajo: calidad de la redacción, estructura.			
3. Contenido del trabajo.			
4. Capacidad para trabajar en equipo.			
5. Razonamiento crítico en el análisis y valoración de alternativas: búsqueda de bibliografía adicional, contraste con el material de clase, etc.			

Trabajo 4.

1. Exposición.			
2. Elaboración del trabajo: calidad de la redacción, estructura.			
3. Contenido del trabajo.			
4. Capacidad para trabajar en equipo.			
5. Razonamiento crítico en el análisis y valoración de alternativas: búsqueda de bibliografía adicional, contraste con el material de clase, etc.			

Trabajo n.

1. Exposición.			
2. Elaboración del trabajo: calidad de la redacción, estructura.			
3. Contenido del trabajo.			
4. Capacidad para trabajar en equipo.			
5. Razonamiento crítico en el análisis y valoración de alternativas: búsqueda de bibliografía adicional, contraste con el material de clase, etc.			

Modelo 2

ASIGNATURA:

Nombre:

Contesta las siguientes cuestiones sobre el trabajo que has desarrollado.

1º. Cuenta los pasos que has seguidos en valoración de alternativas y la toma de decisiones a la hora de realizar este trabajo.

2º. ¿Has realizado el trabajo en grupo?. Responde SÍ o NO

3º. Si has realizado el trabajo en grupo.

3.1. ¿Por qué decidiste hacerlo?.

3.2. ¿Cómo ha sido la experiencia de trabajar en equipo?.

4º. Si no has trabajado en equipo

4.1. ¿Por qué lo has decidido así?

5º. En cada casilla de la tabla siguiente pon una nota de 0 a 10 a cada uno de los trabajos que se están defendiendo. Autoevalúa también el tuyo indicando TP (trabajo propio).

Nº Trabajo	Calificación
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
n	

El desarrollo de las competencias profesionales en los estudios de postgrado: El portfolio electrónico como herramienta estratégica de promoción personal

Sara Robles Ávila, Rocío Díaz Bravo, Diana Esteba Ramos, Livia C. García Aguiar, Pilar López Mora y Belén Molina Huete
Universidad de Málaga

RESUMEN

En la actualidad buena parte de los alumnos que acceden a los estudios de postgrado demandan una formación en competencias profesionales que los hagan capaces de desarrollar con eficacia y rigor una profesión determinada. La formación en contenidos y en prácticas generalistas, sin foco específico transferible al mundo laboral, no satisface las necesidades de unos estudiantes que quieren pasar a la acción, a movilizar sus conocimientos y a facultarse para hacer uso de ellos en la práctica, como empleados pero también como emprendedores capaces de liderar proyectos profesionales o creando su propio empleo.

El proyecto de innovación educativa que presentamos se ha implantado en dos másteres oficiales de la Universidad de Málaga (UMA) y tiene como objetivo habilitar a los alumnos para el ejercicio de las tareas y funciones propias del ámbito profesional de la enseñanza del español como lengua extranjera y de la recuperación literaria y lingüística del español así como la gestión cultural; hoy día dos áreas fundamentales de ocupación en el sector de las humanidades.

Para abordar nuestra tarea, los entornos virtuales y las herramientas tecnológicas han resultado elementos esenciales para que el alumno elabore su portfolio electrónico, una carpeta que recopila todo el trabajo y las experiencias relacionadas con la materia de estudio y que le va a servir a posteriori como carta de presentación de su bagaje personal, formativo y profesional.

Palabras clave: portfolio, competencias profesionales, innovación educativa

ABSTRACT

At the present moment a high number of postgraduate students demand training on professional competences, which allow them to develop efficiently and rigorously a specific job. An education in contents does not satisfy the needs of students who want to put their knowledge into practice, not only as employees, but also as entrepreneurs able to lead professional projects or create their own employment.

This teaching and learning innovation project has been implemented in two official Masters of the University of Malaga. The starting point of this action aims to prepare the students for the exercise of duties and functions of the aforementioned subjects. Both of them are two of the main areas of employment in the Humanities.

The virtual environments and technological tools have been essential elements to enable the students to create their electronic portfolio, a folder where all their work and experiences related to the subject of study are compiled, and which will be used in the future as a letter of presentation for their personal, educational and professional background.

Key words: portfolio, professional competences, teaching and learning innovation

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual la incorporación de los estudiantes universitarios al mercado de trabajo —y en especial la de aquellos que llegan al estadio más elevado en la formación, es decir, los alumnos que realizan un postgrado—, no se podrá llevar a buen término si en su formación universitaria solo se plantea el objetivo de adquirir un conjunto de conocimientos y destrezas a través de un sistema

de formación reglada. La enseñanza dirigida a la adquisición de conocimientos técnico-científicos y culturales no es suficiente para que el alumno acceda al mundo laboral.

En las últimas décadas se ha venido produciendo un cambio de modelo en las enseñanzas superiores, de modo que en este nuevo marco la Universidad ha de tener entre sus objetivos el de desarrollar la empleabilidad de sus egresados (García Manjón & Pérez López, 2008: 10). Por tanto, resulta fundamental ajustar la formación de los estudiantes a las necesidades del mercado de trabajo (Bunk, 1994) y superar así el desencanto que sufren los universitarios cuando observan cómo sus rendimientos profesionales son inferiores a sus expectativas.

Cuando un alumno graduado decide continuar sus estudios, busca un postgrado con una orientación investigadora o, más frecuentemente hoy en día, con una salida profesional. De ahí que se haga necesario dar respuesta a las demandas de estos estudiantes muy especialmente a los que tienen el foco de interés en la vertiente profesional a través del análisis de sus necesidades en los ámbitos laborales específicos.

1. ÁMBITO DE IMPLANTACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

El trabajo que presentamos recoge los planteamientos, el diseño, la ejecución y los resultados de un proyecto de innovación educativa concedido y financiado por la Universidad de Málaga en convocatoria pública a las profesoras firmantes de este artículo para su realización en el bienio 2013-2015¹. El mencionado proyecto se ha implantado en dos másteres oficiales que se imparten en la UMA: el *Máster en Gestión del Patrimonio Literario y Lingüístico Español*, y el *Máster de Estudios Superiores de Lengua Española*. En estos másteres se ofrecen dos asignaturas muy demandadas por su vinculación directa con el ámbito profesional y, año tras año, estas materias se han convertido en el principal foco de atracción de alumnos en sendos másteres. Las asignaturas citadas son *El español como L2/LE* y *Recuperación del patrimonio literario y lingüístico español*. Podemos decir que se trata muy posiblemente de las dos áreas con más salidas profesionales en la actualidad dentro del campo de las humanidades.

Las profesoras² que participamos en este proyecto somos responsables de la impartición de estas materias y conocemos el interés que despiertan en los alumnos estos campos profesionales. Por ello nos propusimos abordar estas asignaturas desde el desarrollo de las competencias profesionales para lograr que el estudiante se forme no solo en unos contenidos, en un 'saber' (*know*), sino en un 'saber hacer' (*know how*)³, fundamental para ir introduciéndolos paulatinamente en el ámbito del ejercicio profesional.

Esta propuesta exige un replanteamiento o, mejor dicho, una redirección de los objetivos, una nueva formulación de los contenidos, una revisión de los roles del profesor y del alumno, un análisis de las necesidades de los aprendientes, un desarrollo metodológico y procedimental nuevo, unas herramientas de trabajo específicas y un sistema de evaluación pertinente e innovador.

Para cumplir con el desarrollo de las competencias profesionales resulta imprescindible atender a toda una serie de competencias transversales que resultarán clave para el éxito profesional de los alumnos y que se asocian a conductas y actitudes de los estudiantes. Estas competencias son transversales porque afectan a muchos sectores de la actividad, a muchos lugares de trabajo y, lo que es más relevante, están muy en sintonía con las nuevas necesidades y las nuevas situaciones laborales. Estas actitudes deben incorporarse en el currículum de los estudios universitarios como elementos identificadores de una actitud profesional adecuada a los tiempos modernos que darían respuesta a las demandas de las empresas y de la sociedad (Bunk, 1994; García Manjón & Pérez López 2008a y 2008b).

1 El Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado de la Universidad de Málaga realizó la convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa 2013-2015, y resolvió favorablemente la concesión del proyecto que se presenta con el código PIE13-104 y que lleva por título: *El desarrollo de competencias profesionales en los estudios de postgrado: propuestas didácticas basadas en el portfolio electrónico para fomentar la cultura emprendedora*.

2 Las profesoras Esteba Ramos y Robles Ávila son las responsables de la asignatura *El español como L2/LE*. Las profesoras López Mora y Molina Huete, de la asignatura *Recuperación del patrimonio literario y lingüístico español*. Las profesoras García Aguiar y Díaz Bravo son colaboradoras del proyecto.

3 V. Guerrero Serón (1999: 341).

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO

El objetivo prioritario que nos marcamos fue vincular el plan docente de las asignaturas con el ámbito profesional, de forma que aumentara el interés y la motivación por parte del alumnado (González Maura, 2006). Se trata de un aspecto fundamental de acuerdo con el EEES (García Manjón & Pérez López, 2008b: 68), de especial relevancia en los estudios de postgrado, ya que los alumnos se encuentran en la fase inmediatamente anterior a la incorporación al mundo laboral.

Derivados de este objetivo fundamental, la primera acción que, además, resulta vertebradora del proyecto desde el punto de vista de los resultados tangibles es la elaboración por parte del alumno de su propio portfolio electrónico que recoja todos los ítems referentes a su formación y experiencia en las áreas de trabajo vinculadas a este proyecto de innovación. Así, al acabar el máster, cada alumno habría confeccionado un portfolio para una de las asignaturas con la que sintiera más interés profesional (el español como lengua extranjera o la recuperación del patrimonio).

Además, nos planteamos los siguientes objetivos particulares:

1. Incitar al estudiante a realizar prácticas reales en empresas para posibilitar el acceso al ámbito laboral, según los convenios firmados en el marco de los estudios de postgrado que están implicados en el proyecto.
2. Animarlo a realizar prácticas tutorizadas como profesor de E/LE a través de la plataforma virtual *Second Life*⁴.
3. Hacer conscientes a los alumnos de las posibilidades de explotación de las áreas literaria y lingüística en salidas laborales relacionadas con la documentación, la docencia, la investigación, la acción cultural y la gestión empresarial sobre el patrimonio bibliográfico (comercio de libro antiguo, gestión editorial, etc.).
4. Orientar a los masterandos en un proyecto realista de actividades y prácticas dirigidas a la aplicación profesional de los conocimientos adquiridos en el ámbito del patrimonio literario y lingüístico.
5. Desarrollar la capacidad emprendedora de los estudiantes en estas áreas específicas.

Todos los objetivos que nos marcamos se plasman en acciones que, como veremos más adelante, se reflejan con detalle en el portfolio electrónico que ha elaborado cada alumno.

3. METODOLOGÍA DE TRABAJO

Para alcanzar las competencias profesionales desde el ámbito universitario es necesario atender muy en especial a las competencias técnicas y a las competencias metodológicas. Las primeras implican el manejo de herramientas y recursos tecnológicos apropiados para el ejercicio de la profesión; y las segundas la resolución de problemas, las simulaciones, el estudio de casos, en definitiva, las acciones que tratan de poner al estudiante en la práctica profesional real o más próxima a la realidad⁵.

Para cumplir los objetivos de nuestro proyecto, a la hora de atender a las competencias profesionales en las asignaturas que impartimos, debíamos desarrollar las siguientes capacidades:

1. Capacidad de resolución de problemas, que permita al alumno enfrentarse y dar respuesta a una situación determinada mediante la organización o aplicación de una estrategia o secuencia operativa.
2. Capacidad de organización del trabajo con rigor y responsabilidad, que dote al alumno de recursos humanos y materiales para llevar a cabo su actividad profesional con la mayor eficacia.
3. Capacidad de trabajar en equipo pero también de forma autónoma impulsando el espíritu emprendedor.
4. Capacidad de iniciativa y de puesta en marcha de empresas *spin-off* que sean la demostración de la cultura emprendedora del estudiante.
5. Capacidad de innovación a través de acciones que se puedan llevar al ámbito de la empresa.

⁴ Las utilidades de esta herramienta en el ámbito del ELE han sido analizadas precisamente por la investigadora que ha colaborado en este apartado, Rocío Díaz Bravo (Coca & Díaz Bravo, 2013; Díaz Bravo & Fumagalli, 2013).

⁵ Para la importancia del desarrollo de competencias profesionales, v. Tejada (1999a y 1999b), Tejada Fernández & Navío Gámez (2005) y García Manjón & Pérez López (2008a y 2008b).

4. EL PORTFOLIO ELECTRÓNICO: DESCRIPCIÓN, PLANIFICACIÓN Y ELABORACIÓN

El portfolio electrónico se concibe como un banco de datos pormenorizado sobre la formación, las prácticas y las experiencias reales que acumule el estudiante durante el cuatrimestre de docencia de las materias vinculadas a su temática y posteriormente hasta que se cierre el curso académico (Barberà et al. 2006: 57)⁶. Una vez concluido el período de docencia, los portfolios se pueden exportar a otras ubicaciones electrónicas para que el alumno pueda abrirlos al público general.

El portfolio se construye en un entorno virtual en forma de carpeta compartida en la que se comenzará con una presentación del perfil del alumno, sus intereses académicos y laborales, etc. A partir de entonces se incluirá de manera independiente toda la información de cada una de las prácticas que realice el estudiante, del trabajo de los contenidos, de las acciones docentes que se ejecuten, etc. El último elemento que se incluirá será la autoevaluación.

4. 1. Planificación del portfolio electrónico

La experiencia acumulada estos años nos permite afirmar que los alumnos no suelen tener ni experiencia ni conocimiento previo sobre el uso de los portfolios electrónicos y menos aún para el objetivo que nos marcamos en este proyecto. Por ello resulta prioritario hacerlos conocedores de la herramienta, ofrecerles formación sobre su empleo, sus posibilidades y potencialidades para el ámbito profesional. De este modo, los alumnos tienen que recibir en el campus virtual y en las sesiones presenciales información sobre el portfolio y cómo crearlo en un entorno virtual. Se ha puesto especial énfasis en la planificación personalizada de cada uno de los portfolios de los estudiantes (teniendo en cuenta los perfiles académicos, los intereses y las expectativas de trabajo), puesto que entendemos que son una garantía del éxito posterior. Para la planificación es fundamental una adecuada acción tutorial que la sustente.

La acción tutorial y la atención personalizada del alumno han sido clave en el proceso. Haciendo uso de las nuevas tecnologías, estas tutorías se realizaron de manera presencial pero también, y como hemos mencionado anteriormente, de forma virtual. Cada alumno ha participado en un mínimo de tres tutorías (al inicio, durante el proceso de elaboración y al final del mismo). Las sesiones obligatorias sirven para tener un conocimiento de los alumnos que permita adaptar las actividades a sus perfiles y llevar a cabo un seguimiento real del proceso desde el análisis de necesidades. En efecto, los estudiantes de ambos másteres pueden llegar a caracterizarse por un perfil muy heterogéneo, que exige una adaptación curricular.

4.2. Propuestas de actividades para incorporar como contenidos al portfolio

Las tareas que se han llevado a cabo se han diseñado de acuerdo con los perfiles de los alumnos y los objetivos de la asignatura para la que cada estudiante ha realizado su portfolio. En términos generales y para que sirvieran de referencia, planteamos las siguientes:

- o. para el portfolio profesional en el ámbito de ELE se trata sobre todo de resolución de casos y problemas vinculados a la labor docente: programaciones, unidades didácticas, planes de clase, preparación de contenidos, implementación de actividades, mejora de secuenciaciones, búsqueda autónoma de información,
- a. para el portfolio profesional en el ámbito de la gestión patrimonial y cultural: selección de materiales adecuados para su explotación en las áreas literaria y lingüística, planificación de actividades de acción y difusión cultural, realización y adecuación a los diversos ámbitos donde se plantee llevar a efecto los proyectos profesionales.

Independientemente del ámbito de realización del portfolio, los estudiantes incorporarán los siguientes contenidos, que podrán acomodarse oportunamente en los ítems definidos por la plataforma virtual escogida:

- *Biografía académico-profesional*: cv, carta de presentación (intereses, síntesis formativa, valoración de la experiencia previa, etc.).

⁶ El portfolio electrónico se ubica en la misma plataforma del campus virtual de la UMA que utilizamos en las asignaturas implicadas en el proyecto. Durante el cuatrimestre en el que se imparten las materias, el alumno tiene abierto el acceso al campus y, consecuentemente, a su portfolio, que está basado en el programa Mahara. Posteriormente, el portfolio se puede exportar como web, seleccionando los contenidos que el propietario quiere hacer públicos.

- *Dossier de contenidos:* conjunto de tareas (planes) que nutrirían el portafolio y cuyo perfil dependería de la modalidad escogida.

4.2.1. El portfolio profesional en el ámbito de ELE

Para la elaboración de este portfolio nos propusimos atender una doble vertiente: la académica (de formación del alumno a partir de acciones centradas en el trabajo de los contenidos del programa) y profesional (en la que el alumno pusiera en práctica los contenidos que fuese adquiriendo para el diseño de acciones de distinta naturaleza y envergadura trasladables al ámbito laboral). De este modo, los contenidos que el estudiante debe incorporar de manera obligatoria a su portfolio son los siguientes:

1. Diseño de un curso de español con desarrollo de una unidad didáctica. El estudiante tiene que crear un programa docente para un grupo específico de estudiantes de español, determinando los objetivos, la metodología didáctica, los contenidos y las claves de evaluación. Además, y para dotar de concreción al modelo, deben diseñar una unidad didáctica modelo.
2. Recopilación bibliográfica de manuales de ELE publicados en España en los últimos cinco años. Análisis de una muestra según los criterios propuestos.
3. Recopilación de páginas web útiles para el profesor de ELE de manera que se cree un banco de referencias clasificadas, gracias a la ayuda de marcadores sociales, por materias, contenidos, etc.
4. Realización de prácticas de *Second Life*.
5. Microtarefas (lecturas obligatorias, ensayos, reflexiones sobre aspectos del programa, propuestas de intervención docente, análisis de materiales didácticos, resolución de problemas didácticos en el ámbito de ELE, etc.).

Los alumnos que han realizado su portfolio en este ámbito han participado en prácticas virtuales tutorizadas como profesores de E/LE⁷, a través del mundo virtual Second Life, con alumnos de español de nivel A2 de la London School of Economics and Political Science, y así se les ha reconocido mediante certificado expedido por la propia institución. Second Life es un entorno simulado en 3D cuyos avatares pueden comunicarse de manera escrita y oral, por lo que constituye una herramienta excepcional para el aprendizaje de lenguas.

Todos los participantes en estas prácticas (cuatro durante el curso 2013-2014 y ocho durante 2014-2015) se han organizado como un equipo docente coordinado por uno de los propios estudiantes y han creado materiales didácticos que han puesto en práctica en Second Life con sus respectivos alumnos de español, a través de sesiones centradas en la práctica adicional de conversación. Asimismo, han desarrollado competencias docentes básicas y otras competencias profesionales de carácter más general. Deben mencionarse entre las primeras las siguientes: creación de materiales didácticos de apoyo a la docencia presencial basados en el programa del curso, gestión de actividades en un entorno virtual, explicaciones claras y aportación de *feedback* individualizado para los alumnos de español, reflexiones sobre su labor docente registradas en una ficha de seguimiento para cada una de las cinco sesiones y posteriormente añadidas a sus portafolios electrónicos. Entre las competencias profesionales de carácter más general, podemos citar: trabajo colaborativo, estrategias de comunicación, toma de decisiones y resolución de problemas, habilidad de gestionar el tiempo con objeto de cumplir los plazos.



7 Las prácticas han sido coordinadas y supervisadas de manera continuada por la profesora colaboradora de LSE, que además ha impartido una conferencia sobre la enseñanza de E/LE en el extranjero, talleres sobre la enseñanza de español en LSE; así como creado materiales didácticos que los alumnos han puesto en práctica en la realización de las primeras sesiones en Second Life y que han servido como modelo para la creación de sus materiales didácticos.

4.2.2 El portfolio en el ámbito de la gestión cultural del patrimonio literario y lingüístico español

En el caso de la asignatura *Recuperación del patrimonio Literario y Lingüístico del español* se ha tenido en cuenta el hecho de que esta materia tiene dos partes bien diferenciadas (la literaria y la lingüística) que, además, son impartidas por diferentes profesoras. Por ello, ofrecemos a los alumnos la oportunidad de elegir entre realizar un portfolio en Recuperación Literaria o uno en Recuperación Lingüística, con partes comunes pero especializados en la vertiente escogida.

Por otra parte, dadas las características de la asignatura que posibilita una concentración en lo académico (después explotable en el marco profesional de la gestión cultural) o una vertiente creativa-profesional, basada en la elaboración de proyectos concretos de recuperación y su presentación como proyectos profesionales futuros, el portafolio en *Recuperación del Patrimonio Literario y lingüístico Español* ha contado con dos modalidades:

1. Modalidad A: Portfolio Académico-Seguimiento del Curso. En esta modalidad el alumno debía profundizar en cada uno de los bloques temáticos de la asignatura, ampliando y explotando los recursos propios de cada bloque disponibles en corpus documentales, portales virtuales, archivos textuales, bibliotecas digitales, etc. De este modo, los límites y el alcance de los portafolios se iban perfilando según las necesidades y prioridades de los alumnos, siempre guiados por sus tutoras.

2. Modalidad B: Portfolio Creativo-Proyecto de Recuperación. En esta modalidad se ofrecía al alumno la oportunidad de idear uno (o varios) proyectos de recuperación de patrimonio, estableciendo un contexto sobre el que trabajar, escogiendo un argumento particular (un autor literario, un tema, un género, un movimiento, etc.), determinando un ámbito de recuperación (patrimonio oral, recuperación bibliográfica, editorial, científica, didáctica, cultural, creativa, etc.) para, finalmente, realizar una presentación de un proyecto profesional-artístico trasladable al ámbito profesional.

Con respecto a las acciones llevadas a cabo por los alumnos que han realizado su portfolio en esta asignatura, han sido los siguientes, independientemente de la modalidad que eligiera el alumno (A o B):

- Elaboración de bibliografía crítica y análisis de instrumenta para cada bloque temático de la materia.
- Relación comentada de actividades extracurriculares relacionadas con la materia.
- Redacción de un diario que incluyera reflexiones en torno al proceso de aprendizaje en la materia durante la elaboración del proyecto.

En el caso de haber elegido la modalidad A, el alumno debería realizar las siguientes acciones específicas:

- Elaboración de resúmenes valorativos y reseñas que sintetizaban los contenidos teóricos y prácticos adquiridos en cada bloque y propuestas de vías de aplicación profesional.
- Redacción de un diario que incluyera reflexiones en torno al proceso de aprendizaje en la materia por cada bloque impartido.

EJEMPLO de Portfolio de esta modalidad:



En el caso de haber elegido la modalidad B, el alumno debería realizar la siguiente acción específica:

- Elaboración de un proyecto de recuperación original: definición del contexto, planteamiento de objetivos, indicación de estrategias (metodologías), detalle de contenidos y acciones (contenidos, líneas de actuación, actividades, cronogramas, etc...), informe sobre recursos humanos y materiales (que incluía el informe económico en caso de ser necesario), procedimientos de evaluación sobre consecución de objetivos.

EJEMPLO de Portfolio de esta modalidad:



Finalmente, para evaluar el trabajo del alumno e independientemente del ámbito para el que el alumno había realizado su portfolio, el procedimiento acababa con la **acreditación**, es decir, el control de los contenidos y competencias adquiridos a partir de la elaboración del portfolio. En este apartado se tuvo en cuenta especialmente la evaluación mediante rúbrica. Dicha rúbrica incluía la valoración de un nivel de adquisición de competencias sobre evidencias de aprendizaje concretas referidas a la presentación del portfolio, la biografía académico-profesional, el dossier de contenidos y el proceso de elaboración llevado a cabo.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

El balance que podemos hacer del proyecto que hemos desarrollado durante estos dos últimos años es muy positivo. Por una parte, ha sido acogido con gran satisfacción por el alumnado implicado que ha visto compensado todo el esfuerzo extra dedicado a la ejecución del portfolio y de todas las actividades que lo conforman. Los profesores también hemos considerado el proyecto muy provechoso ya que supone la materialización del trabajo intenso de estos años en el desarrollo de acciones tutoriales personalizadas a un total de 22 alumnos, en el seguimiento continuado de la creación del portfolio, en la organización y supervisión de las prácticas profesionales a través de *Second Life* y de todas las actividades de cada área implicada.

Cada estudiante ha sido capaz de componer su portfolio personal, en el que ha volcado toda la información sobre su formación y experiencia en las áreas de trabajo respectivas, de modo que este se ha convertido en una herramienta muy valiosa para emprender su carrera profesional donde, junto a los méritos académicos, ha podido incluir una experiencia laboral incipiente pero muy válida, proporcionada por las acciones desarrolladas en este proyecto de innovación educativa, que a buen seguro serán bien valoradas por cualquier empleador.

6. TRANSFERENCIA DE RESULTADOS

El Máster en Gestión del Patrimonio Literario y Lingüístico cuenta en su plan de estudios con unas prácticas externas. El trabajo propuesto en este proyecto de innovación educativa ha servido de refuerzo y apoyo a las prácticas, de banco de pruebas real que ha llevado a una transferencia inmediata en el tiempo en una actividad guiada para la que los estudiantes han contado con la orientación de las propias docentes en el proceso hacia la empleabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A., & Guasch, T. (2006). *Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red*. In A. Badia (ed.), *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior* (3, 2, 55-66). Consultado en 28/02/2015, http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA, *Revista Europea. Formación profesional*, 94 (1), 8-14.
- Coca, M., & Díaz Bravo, R. (2013). Las siete vidas de Second Life, *III Encuentro de profesores de ELE en Londres* (University of Roehampton, junio de 2013) [comunicación en congreso].
- Díaz Bravo, R., & Fumagalli, M. (2013). The potential of Second Life for language learning, *Digital Pedagogies: E-Learning and Digital Humanities unconference* (University College London, junio de 2013) [comunicación en congreso].
- García Manjón, J. V., & Pérez López, M. C. (2008a). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad, *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 1-12.
- García Manjón, J. V., & Pérez López, M. C. (2008b). El Grado en Turismo: un análisis de las competencias profesionales, *Cuadernos de Turismo*, 21, 67-83.
- González Maura, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa, *Revista de Educación*, 8, 175-187.
- Guerrero Serón, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo, *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 335-360.
- Tejada Fernández, J. (1999a). Acerca de las competencias profesionales (I), *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada Fernández, J. (1999b). Acerca de las competencias profesionales (II), *Revista Herramientas*, 57, 8-14.
- Tejada Fernández, J., & Navío Gámez, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación, *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2), 1-15.

Memória e Arquivo – práticas interdisciplinares no contexto da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da ESELx

Kátia Sá — Escola Superior de Educação de Lisboa

Teresa Matos Pereira – Escola Superior de Educação de Lisboa

RESUMO

Este artigo resulta de um processo de investigação-ação no âmbito das práticas docentes desenvolvidas no contexto da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) com vista à atualização permanente, melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e avaliação num âmbito do ensino artístico superior. Propõe-se uma abordagem transdisciplinar às artes visuais partindo de uma proposta de trabalho lançada aos estudantes nos módulos de Pintura e Escultura, integrados na Unidade Curricular de Oficina de Artes e Tecnologias III procurando explorar um dos vetores da produção contemporânea: as relações entre a Memória e o Arquivo. O texto resume assim as referências de base (sobretudo de natureza teórica), metodologias de abordagem e avaliação que nortearam o desenvolvimento dos projetos, bem como as subsequentes respostas práticas (no domínio da produção artística) e a avaliação, realizada pelos estudantes, de todo o processo.

Palavras-chave: Artes Visuais, Interdisciplinaridade, Memória, Arquivo, Contemporaneidade

ABSTRACT

This article derived from a research-action process in the framework of teaching practices developed on Visual Arts and Technologies degree at Superior Education School of Lisbon (ESELx), for the continuous updating, improvement of teaching-learning and evaluation processes in a context of higher arts education. A transdisciplinary approach, based on a project proposal in the context of Painting and Sculpture modules, integrated in the Course of Arts and Technologies Workshop III intending the operation of one of the vectors of contemporary production: the relationship between memory and the archive. The text summarizes the basic references (mostly theoretical), methodological approaches and evaluation that guided the development of the projects, subsequent practical answers (in the field of artistic production) and the assessment carried out by students of the whole process .

Keywords: Visual Arts, Interdisciplinary, Memory, Archive, Contemporarity

INTRODUÇÃO

Considerando a transversalidade entre as diversas áreas que atualmente integram o design e as artes visuais foi proposta, aos estudantes de 3º ano da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da ESELx, no início do ano letivo 2014-15, a realização de um projeto com um tema comum aos módulos de Escultura e Pintura (integrados na Unidade Curricular de Oficina de Artes e Tecnologias III) subordinado à temática da *Memória* e do *Arquivo* e intitulado *Recoleção Memória e Utopia*.

A definição de uma abordagem temática comum insere-se na estratégia de proporcionar, no âmbito da licenciatura, uma formação basilar de banda larga nas Artes Visuais e no Design, considerando as aprendizagens de forma integrada e flexível; transpõe-se uma divisão rígida entres estes dois domínios, visando, finalmente, um envolvimento de conhecimentos de ordem teórica, artística e tecnológica na conceção e produção de soluções artísticas e funcionais. Neste sentido, foi sugerida a realização de abordagens no âmbito da pintura e escultura que mantivessem um diálogo entre si (ainda que daí pudessem resultar dois projetos distintos). Os objetivos iniciais foram i) realização de projetos pictóricos/escultóricos que desenvolvessem, aprofundassem e/ou problematizassem processos, conceitos e temas da contemporaneidade, ii) desenvolvimento de processos de investigação em artes plásticas atendendo aos diálogos com outros domínios multimédia, designadamente fotografia e vídeo. Atendendo a estes objetivos foi proposta a realização de uma ou duas obras tomando

como referência as ligações possíveis entre as Artes Visuais as problemáticas associadas à *Memória* (individual e/ou coletiva) e ao *Arquivo*, considerando as potencialidades deste último enquanto dispositivo de materialização dessa Memória ou espaço de criação de utopias. Foi assumido como ponto de partida a pesquisa em torno das possibilidades de apropriação e tratamento de documentos de natureza vária que possibilitem uma reflexão artística/plástica em torno das potencialidades de utilização e criação de um arquivo – que se pudesse reportar a situações reais ou imaginárias, aprofundar e discutir o conhecimento de determinadas realidades ou pelo contrário, optar pela criação de uma utopia. Os trabalhos poderiam explorar as inúmeras possibilidades da pintura e da escultura bem como o diálogo entre as duas ou outras modalidades de atuação atendendo a processos de desmaterialização da obra de arte.

Através desta proposta de trabalho tentamos estabelecer um equilíbrio entre a necessidade de proporcionar uma reflexão artística/estética concomitante com problemáticas fundamentais nas práticas artísticas da contemporaneidade – delineando uma área temática de referência – e simultaneamente estabelecer um espaço amplo de criação e autonomização de processos individualizados – valorizando as componentes de conceptualização/ideação, integração/cruzamento de linguagens/saberes, e identidades.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A problemática da *Memória*, no âmbito das práticas artísticas contemporâneas constitui-se como um eixo basilar nos percursos de inúmeros artistas em contextos diferenciados (entendidos numa dimensão local, global, transnacional, etc.). Neste sentido, tomamos como referência alguns exemplos e textos em torno das ligações entre Artes Visuais, *Arquivo* e *Memória* na contemporaneidade designadamente Hal Foster (*The Archival Impulse*) e Joan Gibbons (*Contemporary Art and Memory*) bem como o conceito de *pós-memória* definido por Marianne Hirsch.

De acordo com Joan Gibbons (2007), destacam-se diversas modalidades de abordagem às problemáticas em torno da *Memória* (memória, esquecimento, pós-memória, etc.) bem como da sua articulação com processos de arquivamento que atravessam as práticas artísticas contemporâneas, designadamente i) *autobiografia*, que, enquanto narrativa pessoal, problematiza os limites entre o público e o privado, ii) *traços da memória*, materializados através de objetos, fotografias ou sons que, remetendo para a memória original, funcionam num plano de indexação, iii) *revisitação da memória*, contextualizando acontecimentos históricos, sociais e políticos, mas privilegiando a memória/depoimento pessoal ao discurso histórico.

Nestes três domínios de abordagem destacam-se quer as dimensões coletivas quer individuais da textura da memória, possibilitando uma discussão em torno da memória social partilhada, das relações entre memória e história, dos processos de arquivamento, possibilidades e impossibilidades mnemónicas, modalidades de rememoração, esquecimento e pós-memória ou mesmo as suas potencialidades utópicas, numa viragem que liga a memória (ou uma *contra memória*) e um tempo futuro. Estas modalidades de abordagem cruzam-se com os domínios do arquivo que oscila entre um entendimento da sua dimensão teórica (onde os ensaios de Foucault ou Derrida são uma referência) a uma sistematização e adoção de práticas e estratégias de arquivamento por parte de alguns artistas (a título individual ou na forma de coletivos artísticos de que *The Atlas Group Archive* é um exemplo) integradas quer nos seus processos criativos como nas propostas estéticas.

Considerando o arquivo enquanto entidade simultaneamente material, discursiva e metafórica (Foster, 2004; Ernst, 2004) partimos do pressuposto de que memória, esquecimento, omissão, silenciamento, ausência ou perda se constituem como campos de pesquisa artística/estética, que confrontam o documento/testemunho e a consciência histórica, possibilitando uma reflexão crítica acerca do seu impacto em termos identitários, éticos, sociais e culturais.

A procura de informação histórica, antropológica ou biográfica perdida, deslocada ou remetida para a invisibilidade, constitui-se como uma das estratégias mais recorrentes do processo arquivístico. Neste caso a apropriação/interpretação dos materiais de arquivo, adoção das práticas de arquivamento (acúmulo, seleção, classificação, hierarquização e catalogação de materiais) modalidades de rememoração/esquecimento e potencialidades utópicas constituíram-se como planos de abordagem que possibilitaram aos estudantes o desenvolvimento dos seus projetos pessoais.

METODOLOGIA

O desenvolvimento das propostas de trabalho individuais foi sustentado em metodologias de natureza projetual que contemplam de forma articulada a conceptualização, discussão, análise e resposta aos problemas estéticos, plásticos ou funcionais, possibilitando o desenvolvimento de competências de ordem tecnológica, compositiva, experimental, comunicacional e expositiva.

Neste sentido foi proposto o desenvolvimento dos projetos em três etapas:

- *Pesquisa documental e ideação;*
- *Apresentação intermédia e discussão;*
- *Concretização do projeto e apresentação final.*

A 1ª etapa supôs a realização de uma pesquisa documental que poderia integrar imagens e outros documentos de arquivo, registos orais, etc. Este material poderia referir-se a um universo individual ou coletivo sendo apropriado como referência visual/plástica para o desenvolvimento do projeto e integrar a ideação de propostas (no âmbito da pintura e da escultura) considerando, contudo, um espaço de abertura ao diálogo com outras modalidades de atuação, designadamente a possibilidade de integrar a fotografia e/ou o vídeo no corpo da obra bem como a criação de uma instalação que pudesse incluir estas quatro linguagens i.e. pintura, escultura, fotografia, vídeo. Estas propostas seriam apresentadas sob a forma de estudo e/ou maquete numa 2ª etapa de explanação dos processos e produtos resultantes da pesquisa, e respectiva apresentação da proposta do trabalho final, atendendo a aspetos de natureza formal/compositiva, conceptual e de colocação no espaço.

Numa 3ª etapa foram evidenciados e registados os processos criativos, opções compositivas e técnicas, dificuldades e limitações na concretização dos projetos atendendo à escolha dos materiais e suportes, integração no espaço, desenvolvimento de linguagens e poéticas individualizadas.

Finalmente, na apresentação final foi realizado um balanço de todo o decurso do projeto considerando como questões capitais i) fundamentação e processo criativo, ii) adequação da resposta às temáticas propostas, iii) composição e domínio técnico iv) integração espacial e diálogo interdisciplinar. Todo o processo culmina com a realização de um ciclo de exposições temporárias no espaço de exposições da ESELx onde são apresentadas as peças individualmente ou em grupo, não excedendo as três obras por exposição, possibilitando a valorização e reflexão em torno das problemáticas abordadas em cada uma delas.

PROCESSOS E RESULTADOS

Considerando algumas dificuldades iniciais na definição de subtemas e estratégias de trabalho, foi sugerida a realização de *mind maps* que, da esfera individual, foram submetidos a uma discussão coletiva no âmbito das turmas, resultando inicialmente um *mind map* por cada turma (Fig.1). Este momento revelou-se de extrema importância para o delinear posterior de abordagens individualizadas por parte de cada estudante.



Fig. 1 Brainstorming em contexto de aula.

Neste sentido, as propostas avançadas integraram um conjunto de perspetivas acerca das problemáticas iniciais cruzando as categorias definidas por Joan Gibbons (*autobiografia, traços da memória, revisitação da memória*) com as modalidades de arquivamento resultando daqui um conjunto de ligações, de acordo com a sistematização abaixo apresentada (Fig.2).

Ao longo dos processos de trabalho verificou-se igualmente uma preferência pela realização de um projeto que partiu da hibridação das várias linguagens visuais por forma a melhor responder às solicitações técnicas, compositivas e poéticas. Considerando a variedade de abordagens desenvolvidas, escolhemos alguns trabalhos para uma análise de conteúdo.



Fig. 2 Cruzamento de categorias

Autobiografia

Vários foram os estudantes que desenvolveram os seus projetos em torno das questões da autobiografia trabalhando a partir de fragmentos da memória individual, procurando restabelecer uma narrativa localizada num espaço-tempo (Filipa Ramalho) através dos seus vestígios materiais (Anaïs Chambel) e imagéticos (Filipa Louro).

Filipa Ramalho propôs a realização de um projeto em torno de memórias traumáticas de violência doméstica (Fig.3). Neste sentido, elabora um conjunto de situações paradigmáticas de violência física e psicológica e coloca-as numa perspetiva do olhar da criança. Procurando reforçar esse olhar, a estudante opta pela criação de uma casa de bonecas, organizada em vários andares, onde se desenrolam episódios isolados, transmitindo “através deste brinquedo a memória de uma criança”. Contudo esta casa de bonecas é realizada com base na reciclagem de caixas de vinho, em madeira, associando a imagem do brinquedo à evocação do alcoolismo e incutindo ao objeto uma dupla significação. A duplicidade do objeto é reforçada pela criação de distintas situações, evocando o cenário das várias divisões da casa e através de figuras coloridas, realizadas em pasta de moldar, onde a candura é rapidamente rasgada pelas expressões das personagens ou pela evocação de objetos capazes de infligir dor. O tratamento cromático do objeto, a escala intimista (cujas dimensões de 400 x 240 x 350 mm remetem para o brinquedo da infância) estabelecem um plano de antítese que, em última instância, interpela o observador levando a refletir acerca daquilo que a norma aparente poderá ocultar e/ou dissimular.



Fig. 3 Filipa Ramalho, 2014.

Anaïs Chambel elege a memória autobiográfica, explorando percepção da passagem do tempo e memória do passado, diferenciando/sobrepondo memórias únicas, pessoais e memórias comuns, quotidianas. “Tendo como base a listagem feita inicialmente, de trabalhos e objetos da infância (chávena de café, mala, sapato, relógio, cadeira, cama)” foca-se na representação do relógio, “ligação com o tempo e memória” e inspirando-se num azulejo cerâmico encontrado, feito por si e oferecido a sua mãe, para eleger o material para o projeto, a cerâmica.

Através da realização de “estudos de possíveis composições entre as figuras retiradas de desenhos infantis e uma pequena mochila da infância”, concebe um projeto cerâmico, escultórico, com azulejos 7x7 cm, que se baseou na estética do azulejo tradicional azul e branco, interceptando plasticamente o material recolhido, na construção de um objecto estético e artístico de grande rigor técnico. O projeto final, constituído por um total de 100 azulejos (conformados à mão pelo processo de lastra, chacotados, pintados e vidrados em 2ª cozedura) face à linha temporal para a realização do mesmo, expressa franco envolvimento com a temática, exploração original e ousada, e organização de tarefas impregnada de entusiasmo e perseverança.



Fig. 4 Anaïs Chambel, 2014.

Filipa Louro concentra-se nas memórias pessoais de infância, partindo de uma visita à casa dos seus avós paternos, onde passara a maior parte do tempo quando criança e, com base na “recolha e pesquisa minuciosa” de fotografias e outros objetos que a fizessem “viajar até esse tempo”, apresenta-nos um objeto suspenso, com a inocência e fragilidade próprias de um mobile de berço. Dependurados numa estrutura rítmica de cabides em madeira, vários frascos de vidro comum “delimitam o espaço da memória”, organizado em pequenas montras/molduras, individuais. Os lugares comuns para onde nos levam os objetos e fotografias evocados, conferem a este arquivo fragmentado da infância um impactante carácter universal.



Fig. 5 Filipa Louro, 2014.

Traços da memória: estratégias de rememoração, esquecimento e pós-memória

A apropriação de imagens, objetos, referências científicas, literárias, etc. remetem para uma fixação e cristalização da memória cuja significação se traduz em operações de indexação. Ou seja, o conteúdo expresso é sujeito a processos de interpretação e representação que dependem, entre outros, das experiências vivenciais, conhecimentos adquiridos ou referências culturais. O recurso a fotografias de família, desenhos de infância, recolha de testemunhos ou documentação de natureza científica, constituíram-se estratégias desenvolvidas com vista a alicerçar os projetos nos vestígios e documentos materiais e imateriais da memória. Neste sentido, atenderemos aos projetos de Catarina Távira, Raquel Almeida e António Alves.

Catarina Távira toma como referência inicial um processo de evolução biológica partindo de documentação de natureza científica que associa a outras referências de construção da memória. Neste caso utiliza a alusão ao tear e ao tecido, como modelos de entrecruzamento de elementos de natureza material e saberes de ordem imaterial, arquivando “memórias, momentos e factos” (Fig 6). Uma estrutura em madeira que evoca as formas do tear manual comporta um conjunto de 5 imagens das várias fases evolutivas de uma baleia, representadas segundo códigos gráficos que remetem para o desenho científico, tendo como suporte pano cru. A sua leitura pressupõe uma interação com o observador, mediante a manipulação dos elementos que compõem a projeto e que, tal como o tear, vai incorporando e sedimentando os sucessivos gestos na temporalidade da obra.



Fig. 6 Catarina Távira, 2014.

Raquel Almeida elege a temática da perda da memória evocando a doença de Alzheimer num exercício plástico singelo mas, evocando a crueza da condição daqueles que passam pela experiência rotineira do esquecimento. Em torno de um espelho partido, que evoca a perda de memória/ consciência de si mesmo, o “reflexo do esquecimento”, encena-se um toucador, no qual se inscrevem os lugares cativos de cada objeto, através de mnemónicas gráficas. Em redor do espelho, diversos recados em *post-it*, com fatos importantes a recordar, aludem: à mundanidade da vida, tarefas, preocupações e cuidados; à identidade pessoal, enredo e contexto familiar; e aos grandes substantivos abstratos, misturando tudo isto, aleatória e inquietantemente.



Fig. 7 Raquel Almeida, 2014.

António Alves desenvolve um processo de trabalho a partir da recolha de imagens do álbum familiar que, contudo, não integram o seu percurso vivencial de forma direta - sendo na maioria dos casos imagens que precedem um tempo anterior ao seu nascimento. Partindo de um conjunto de fotografias que remete para as vivências familiares em Angola e Portugal faz uma seleção de várias fotografias a cores impressas em papel vegetal e organizadas de forma repetida num suporte de madeira. A escolha das imagens é acompanhada de uma necessidade de compreender o seu conteúdo. Simultaneamente estas imagens integram um processo de inscrição que em alguns pontos não deixa de nos remeter para o conceito de pós-memória. Neste caso consideramos o conceito teorizado por Marianne Hirsch (2012) que, embora expurgando o sentido conflitual e traumático inicial, se traduz numa memória indireta, de experiências vividas pela geração dos pais ou avós, transmitida através das fotografias e relatos de família que começa a sedimentar-se na memória da geração seguinte.



Fig. 8 António Alves, 2014

Revisitação da memória

A revisitação de acontecimentos ou processos de ordem social, histórica ou política através do discurso pessoal, do testemunho, da experiência vivida ou narrada na 1ª pessoa constitui-se como outra modalidade de rememoração que, confrontando o documento (escrito ou visual) incute-lhe uma dimensão existencial e lhe confere uma expressão humanizada. Este confronto é tanto ou mais significativo se estivermos a falar da memória do lugar que, nas suas diversas dimensões (físicas, culturais e sociais) poderá sofrer mudanças irreversíveis. Neste caso, a experiência vivencial do espaço, mais do que um complemento ao documento histórico, traduz uma textura particular à sedimentação do tempo.

Camila Silva e André Miranda tomaram como ponto de partida diferentes formas de visitar a memória dos lugares, designadamente dos locais da infância ou dos lugares emblemáticos do património nacional.

Camila Silva desenvolveu o projeto “12 Voltas” (Fig.9) em torno do Bairro de Santa Cruz (Benfica) entrelaçando imagens recolhidas no arquivo fotográfico municipal, com a recolha de “objetos simbólicos (...) dos moradores do Bairro”, e o testemunho das vivências dos primeiros habitantes. Projetou um “engenho metafórico” baseado num mecanismo composto por rodas dentadas, tendo como suporte um móvel recuperado, que cumpre as funções de um arquivo dos objetos recolhidos. A imagem da rua 12, na zona oriental do Bairro de Santa Cruz foi pintada sobre as rodas de modo a conseguir, através da ação do movimento, um processo de desconstrução e reconstrução (ocorrida ao fim de 12 voltas). Um vídeo mostra uma das primeiras moradoras do bairro, manipulando o “engenho” ao mesmo tempo que recorda as vivências que se foram sucedendo no tempo com a chegada de outros habitantes. A recolha e apropriação de testemunhos (materiais e orais) que confirmam a génese física e sucessivos estratos vivenciais do bairro assumem-se como ações simbólicas da sedimentação de memórias que perfazem uma herança que Camila Silva assume como sua, sendo a revisitação da memória, simultaneamente, um exercício de reflexão acerca dos percursos da sua própria identidade.



Fig. 9 Camila Silva, 2014.

André Miranda tomou como ponto de partida, um exemplo do património arquitetónico nacional – o Palácio de Queluz – procurando traduzir uma visão particular da passagem do tempo e da experiência do espaço – matizando sugestões ao espaço interior e exterior – no projeto intitulado “Um dia no Palácio” (Fig.10). O estudante constrói uma maquete da fachada do palácio que comporta, num dos lados, uma colagem com fragmentos de espelho. Nesta superfície é projetado um vídeo em *stopmotion*, da passagem de um dia no palácio. Através das imagens refletidas e ampliadas da passagem do tempo e do recorte da fachada do edifício em contraluz, é criado um jogo de geometrias que desdobram as múltiplas perspetivas da fachada e captam o olhar do observador, levando-o a um exercício de constante reconstrução do todo.

Simultaneamente, a alusão aos espelhos – um elemento icónico da estética barroca e rococó de que o palácio é herdeiro – não deixa de nos transportar metaforicamente para um deambular pelos espaços interiores onde a sua presença introduz um apontamento de assombro e um confronto com a percepção de si próprio e do espaço que o rodeia.

A memória do lugar aqui evocada por André Miranda traduz a soma das experiências de visitante onde a imagem dos espaços se constrói através dos trajetos possíveis na geografia (exterior e interior) do palácio.



Fig. 10 André Miranda, 2014.

PERSPETIVA E AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES FACE À PROPOSTA DE TRABALHO, METODOLOGIAS E RESULTADOS

Questionámos os alunos, através de inquérito (*online*, com o *Google Forms*) solicitando que classifikassem, numa escala de 1 a 5 (sendo que 1 equivale a “pouco” e 5 a “muito”) diferentes itens enunciados no projeto. Nomeadamente, solicitámos que classifikassem:

- i. *Tópicos relativos ao desenvolvimento do projeto*: tema; objectivos; metodologias; referências; calendarização; orientação.
- ii. O seu desempenho na resposta dada à proposta de trabalho, quanto à fundamentação do processo criativo, subdividido em: envolvimento em processos de pesquisa; exploração de diferentes hipóteses de abordagem ao tema; análise e fundamentação da proposta com base na pesquisa realizada.
- iii. O seu desempenho na resposta dada à proposta de trabalho, quanto à adequação da resposta ao tema, subdividido em: mobilização de material recolhido na pesquisa; exploração original do material; variedade das respostas formais; resposta adequada ao tema.
- iv. O seu desempenho na resposta dada à proposta de trabalho, quanto a composição e domínio técnico, subdividido em: seleção de técnicas adequadas ao projeto; composição equilibrada nas suas diversas componentes — cores/ forma/ materiais/ texturas; Domínio de materiais e processos.
- v. O seu desempenho na resposta dada à proposta de trabalho, quanto à integração espacial e dialogo interdisciplinar, subdividido em: intercepção de linguagens e processos — pintura, escultura, vídeo, instalação, fotografia, etc.; integração do projeto no espaço; Impacto visual e estético do resultado — do ponto de vista da escala, dialogo interdisciplinar e correspondência entre o conceito e forma final.

De um total de 38 inquiridos, responderam 20, donde se depreende que:

Os estudantes aderiram ao tema, compreenderam os objetivos e metodologias do projeto e consideraram relevantes as referências evocadas. Aceitaram a calendarização, ficaram agradados com a orientação e, subsequente, avaliação (i.).

No que diz respeito ao seu desempenho pessoal (ii.), a maioria sente que se empenhou bastante nos processos de pesquisa, e que se envolveu na exploração múltipla de abordagem ao tema, afirmando facilidade em fundamentar a proposta, com base na prévia pesquisa.

Na maioria, os inquiridos consideram ter dado uma resposta adequada ao tema, classificando positivamente a proposta apresentada, para a qual consideram ter mobilizado positivamente o material recolhido na pesquisa, explorando-o de forma original e com variedade de respostas formais (iii.).

No tocante à composição e domínio técnico (iv.), classificam positivamente a seleção de técnicas adequadas ao projeto, bem como o equilíbrio da composição, nas suas diversas componentes. Positivo é também o seu parecer face ao domínio de materiais e processos envolvidos.

Quanto à integração espacial e dialogo interdisciplinar (v.), é também positivo o *feedback* sobre a intercepção de linguagens e processos, a integração do projeto no espaço e, finalmente, o impacto visual e estético do resultado final.

NOTA FINAL

Conscientes da importância de reflectir acerca das práticas desenvolvidas no âmbito do ensino artístico superior, definimos uma metodologia de trabalho colaborativo entre os módulos de Escultura e Pintura como base para o desenvolvimento dos projectos no 3º ano da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias. Deste modo, o projeto surge da necessidade de propor uma reflexão em torno das múltiplas problemáticas estéticas/artísticas que informam a contemporaneidade, como contraponto a metodologias e linhas temáticas que tradicionalmente integram o ensino artístico superior. Intentámos renovar os métodos de trabalho orientando processos investigativos em arte, proporcionando um espaço de criação assente na descoberta e desenvolvimento de poéticas individualizadas.

Considerando os inúmeros desafios, limites e perigos na formação de futuros profissionais das Artes Visuais, Design e tecnologias associadas a estes campos, resultaram uma adesão e respostas que trazem de forma positiva as possibilidades da metodologia implementada.

REFERÊNCIAS

- Enwezor, O. (2007) *Archive Fever. Uses of the Document in Contemporary Art*. New York: International Center of Photography
- Ernst, W. (2004) *The Archive as Metaphor. From Archival Space to Archival Time*. Consultado em 30.7.2014 em [http://www.skor.nl/files/Files/OPEN7_P46-53\(1\).pdf](http://www.skor.nl/files/Files/OPEN7_P46-53(1).pdf)
- Farr, I. (ed) (2012) *Memory. Documents of Contemporary Art*. London: Whitechapel Gallery
- Foster, H. (2004) "An Archival Impulse," in *October* n.110
- Foucault, M. (1987) *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária
- Gibbons, J. (2007) *Contemporary Arte and Memory. Images of recollection and remembrance*. London/ New York: I.B.Taurus.
- Leavy, P. (2009). *Method meets art: Arts-based research practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Hirsch, M. (2012) *Family Frames. Photography, Narrative and Postmemory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Merewether, C. (ed.) (2006) *The Archive. Documents of Contemporary Art*. London: Whitechapel Gallery
- Nora, P. (1993) «Entre Memória e História. A Problemática dos Lugares», *Projeto História* (10), S. Paulo. Consultado a 4.8.2014 em <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>

Qualidade de vida e exercício físico: descrição de uma amostra na ESECS/IPL

M.^a Odília Abreu, Instituto Politécnico de Leiria

Isabel Simões Dias, Instituto Politécnico de Leiria – Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Centro de Investigação em Qualidade de Vida

RESUMO

A revisão da literatura de Bize, Jeffrey, Johnson e Plotnikoff (2007) revela que a maioria dos estudos conclui pela existência de uma relação direta entre prática de exercício físico e qualidade de vida. Este trabalho, de índole quantitativa, apresenta resultados preliminares que resultam da aplicação do Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire (BREQ-3), World Health Organization Quality of Life-Bref (WHOQOL-BREF) a funcionários da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS-IPL) no ano letivo 2014/2015. Com este artigo tem-se como objetivo descrever a amostra constituída por funcionários, docentes e não docentes da ESECS, no que diz respeito às variáveis sociodemográficas, à sua percepção de qualidade de vida e à sua motivação para a prática de exercício físico. Os resultados revelam que os sujeitos têm uma percepção satisfatória ou boa da sua qualidade de vida e que a motivação para praticar exercício físico se enquadra, maioritariamente, na categoria “regulação identificada” (Deci & Ryan, 1985).

Palavras-chave: Qualidade de vida, exercício físico, ensino superior politécnico.

ABSTRACT

Bize, Jeffrey, Johnson and Plotnikoff (2007) systematic review shows that most studies concludes that there is a direct relationship between physical activity and quality of life. This quantitative nature work presents preliminary findings resulting from the application of Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire (BREQ-3), World Health Organization Quality of Life-Bref (WHOQOL-BREF) to employees of the School of Education and Social Sciences (ESECS-IPL) in the academic year 2014/2015. In this article we describe the sample of employees, teachers and staff of ESECS, concerning to sociodemographic variables, their perception of quality of life and their motivation for physical exercise. The results show that the subjects have a satisfactory or good perception of their quality of life and that the motivation for physical exercise falls mainly into the category “identified regulation” (Deci & Ryan, 1985).

Key words: Quality of life, exercise, polytechnic education.

INTRODUÇÃO

A organização mundial de saúde reconhece a atividade física como um dos comportamentos promotores de saúde (WHO, 2011). A este propósito, em 2011, o Instituto de Desporto de Portugal desenvolveu um trabalho de investigação com o objetivo de caracterizar os portugueses no que respeita à prática de atividade física (Baptista, Silva, Santos, Mota, Santos, Vale, Ferreira, Raimundo e Moreira, 2011). Os autores deste trabalho consideraram a definição de Caspersen, Powell & Christenson (1985) que define a atividade física como qualquer movimento corporal produzido pela contração muscular que resulte num gasto energético acima do nível de repouso. De acordo com este estudo, grande parte das pessoas adultas é suficientemente ativa, verificando-se, nos homens, uma prevalência de 76,7 % e nas mulheres uma prevalência de 63,7 %. “Nos homens observa-se uma diminuição da actividade física entre os 10 e os 29 anos. À excepção dos 30-34 e 50-54 anos, onde se evidencia um aumento, a tendência entre os 30 e os 64 anos é de manutenção da actividade física total, seguida de uma redução após esta idade. Nas mulheres verifica-se uma diminuição da actividade física total entre os 10 e os 17 anos com um aumento da actividade até aos 50 anos. Tal como nos homens, a actividade física evidencia uma nova diminuição a partir dos 65 anos. As mulheres apresentam sempre valores mais reduzidos de actividade física do que os homens, à excepção do período entre os 35-49 anos e os 55-59 anos.” (Batista et al, 2011, p. 118). Os mesmos autores defendem que, de acordo com os documentos orientadores da Organização Mundial da Saúde, a União Europeia e os seus Estados-membros recomendam um mínimo de 30 minutos diários de atividade física moderada para adultos e que deverá haver recolha de dados acerca da atividade física da população numa lógica de vigilância de saúde. Por outro lado, o plano nacional de saúde 2012-2016 indica que “a maioria dos portugueses nunca pratica desporto ou exercício físico (55%) e que 11% o faz raramente (Plano Nacional de Saúde, 2012-2016, pp. 11).

A atividade física configura-se, assim, como um meio privilegiado de melhorar a saúde (mental e física) e pode ser motivada por uma variedade de razões (Fox, Stathi, McKenna, & Davis, 2007; Weinberg, & Gould, 2007; Ingledew, & Markland, 2008; Ingledew, Markland, & Ferguson, 2009). A teoria da autodeterminação de Deci & Ryan (1985) proporciona um quadro teórico explicativo que se sustenta em três forças do comportamento motivado: motivação intrínseca, extrínseca e amotivação. Estes autores postulam que a satisfação da necessidade de autonomia ou de autodeterminação (esforço individual, desejo de experiências, *locus* de controle interno), de capacidade (controlar o resultado) e de relação social (estabelecer relações, experiência de satisfação com o mundo social) leva à internalização de comportamentos motivados extrinsecamente e à adaptação comportamental (Moustaka, Vlachopoulos, Vazou, Kaperoni, & Markland, 2010).

De acordo com Calmeira e Matos (2004), este modelo assenta na(s) ideia(s) de que i) os comportamentos intrinsecamente motivados são autónomos e autodeterminados, ii) a motivação intrínseca é mantida através de sentimentos de competência e desafio e iii) o impacto motivacional das recompensas depende do seu significado funcional (i.e., terão um impacto motivacional positivo se forem percebidas pelo indivíduo como contingentes à sua competência e um impacto negativo se servirem para controlarem o comportamento) – a motivação intrínseca e extrínseca formam um contínuo onde se considera que o comportamento pode ser regulado, externa ou internamente, por vários níveis de autodeterminação.

Na perspetiva de Deci & Ryan (1985, 1991, 2008), a motivação extrínseca varia no contínuo da autodeterminação, passando por um contínuo que vai desde: i) uma regulação externa em que o comportamento é regulado por recompensas e ameaças; ii) seguida de uma regulação introjectada ou interiorizada em que a participação resulta de uma tentativa de ganhar a aprovação de outros ou evitar sentimentos de culpa; iii) de uma regulação identificada, na qual o indivíduo não se envolve pelo prazer, mas sim porque é um meio para obter determinados objetivos por si valorizados; iv) e de uma regulação integrada em que o indivíduo pratica atividade física pela importância que ela tem na realização de objetivos pessoais (Calmeira e Matos, 2004).

Quanto mais se evolui no sentido da regulação identificada e regulação intrínseca, mas fortes são os sentimentos de investimento pessoal e autonomia, que conduzirão a um maior envolvimento no exercício. Assim, condições que facilitem a satisfação das necessidades de autonomia, competência e afiliação com os mais significativos terão um impacto positivo na motivação. Pelo contrário as condições que tenham um impacto negativo nas percepções de autonomia competência e afiliação são mais prováveis de prejudicar a motivação. Assim, intenções comportamentais medidas em termos de autonomia (eu quero) predizem melhor a prática de atividade física do que intenções medidas em termos de obrigação (eu devo).

O conceito “Qualidade de vida” é complexo e multifatorial remontando aos anos vinte a utilização do termo pela primeira vez (Pais-Ribeiro, 2009). A Organização Mundial de Saúde foi uma das primeiras organizações e entidades a tentar descrever e apresentar este construto tendo-o definido como: “(...) percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida, dentro do contexto dos sistemas de cultura e valores nos quais está inserido e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (WHOQOL Group, 1994, p. 28).

A Qualidade de vida em adultos tem vindo a ser estudada no que respeita à sua relação com diversas variáveis, de entre as quais destacamos a prática de exercício físico (Bize, Johnson & Plotnikoff, 2007; Vuillemin, Boini, Bertrais, Tessier, Oppert, Hercberg, Guillemin, Brianc, 2005; Brown, Balluz, Heath, Moriarty, Ford, Giles, Mokdada, 2003). Assim, a prática de exercício físico parece associar-se a uma percepção elevada de Qualidade de Vida relacionada com a saúde. De acordo com Baptista, Silva, Santos, Mota, Santos, Vale, Ferreira, Raimundo e Moreira (2011, p.127), “A actividade física, para além de reduzir os factores de risco de muitas doenças não transmissíveis, beneficia significativamente a sociedade, ao aumentar a interacção social e a participação da comunidade. A maioria da população não atinge os níveis de actividade recomendados. Deste modo, os esforços para aumentar a actividade física devem ser encarados como medidas essenciais de saúde pública pelas seguintes razões: influenciam muitos dos problemas mais frequentes na sociedade; existem provas da sua efectividade e muito poucas evidências relacionando-se como causa de algum potencial negativo; são acessíveis e pouco dispendiosos para a maioria da população; e os benefícios gerais na sociedade são tão grandes, que compensam o investimento efectuado.”

Com este trabalho, de índole quantitativa, pretende-se descrever a amostra constituída por funcionários, docentes e não docentes da ESECS, no que diz respeito às variáveis sociodemográficas, à sua percepção de qualidade de vida e à sua motivação para a prática de exercício físico.

MÉTODO

Amostra

Participaram neste estudo 45 funcionários da ESECS-IPL (36 mulheres, 80%; 9 homens, 20%) com escolaridade entre o 7.º e 9.º ano (4 sujeitos, 8,9%), o 10.º e o 12.º ano (7 sujeitos, 15,6%), com estudos universitários (9 sujeitos, 20%) e com formação pós-graduada (25 sujeitos, 55,6%). Profissionalmente, 4 sujeitos eram administrativos (9,3%), 2 sujeitos eram assistentes operacionais (4,7%), 1 era assistente técnico (2,3%) e outro desempregado (2,3%), 30 eram docentes (69,8%) e 5 eram técnicos superiores (11,6%). A grande maioria era do concelho de Leiria (73,3%), havendo sujeitos das Caldas da Rainha (2,2%), de Coimbra (4,4%), da Marinha Grande (4,4%), de Pombal (2,2%), de Porto Mós (4,4%) e de Soure (2,2%). Relativamente ao estado civil, 28 sujeitos eram casados (62,2%), 7 eram solteiros (15,6%), 6 divorciados (13,3%), 3 viviam em união de facto (6,7%) e um era separado (2,2%).

Instrumentos

Foram administrados a todos os participantes três instrumentos:

“Contextualização da prática do exercício físico”: este instrumento de recolha de dados, construído para este estudo, procura aceder aos dados sociodemográficos dos participantes bem como à informação acerca da prática do exercício físico (modalidades, frequência, duração) na última semana, no último ano, nos últimos 5 anos e nos últimos 20 anos. Organizado em oito itens, contempla questões fechadas e abertas.

“Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire (BREQ)”: O BREQ é um instrumento de avaliação da regulação comportamental em contexto de exercício físico da autoria de Markland e Tobin. Surgindo em 2004, o BREQ-2 apresenta 19 itens, organizados em 5 subescalas: amotivação (4 itens), regulação externa (4 itens), regulação introjetada (3 itens), regulação identificada (4 itens) e motivação intrínseca (4 itens), excluindo de avaliação a regulação integrada. As respostas surgem numa escala tipo likert de 5 pontos que vai de 0 (não é verdade para mim) a 4 (muitas vezes é verdade para mim) (Moustaka et al., 2010). Para Markland e Tobin (2010, p. 93), “The BREQ-2 has been shown to have good factorial validity (...) and is a widely used measure of exercise motivation”.

O BREQ-3 segue a versão original BREQ-2 e a escala IG de Wilson, Rodgers, Loitz e Scime (2006). Incluindo 24 itens, integra 6 subescalas: amotivação (4 itens), regulação externa (4 itens), regulação introjetada (4 itens), regulação identificada (4 itens), a regulação integrada (4 itens) e motivação intrínseca (4 itens). Esta nova versão revelou propriedades psicométricas adequadas para o contexto espanhol, conforme atestam Sicilia, Sáenz-Alvarez, González-Cutre e Ferriz (2014, p. 116), “This study obtained alpha values of .83 for intrinsic motivation, .89 for integrated regulation, .77 for identified regulation, .71 for introjected regulation, .77 for external regulation, and .74 for amotivation”. Tal como a BREQ-2, as respostas surgem numa escala tipo likert de 5 pontos que vai de 0 (não é verdade para mim) a 4 (muitas vezes é verdade para mim).

“World Health Organization Quality of Life-BREF (WHOQOL-BREF)”: Este instrumento é uma versão abreviada do instrumento original, WHOQOL-100. Este último integra 100 questões divididas em seis domínios: físico, psicológico, nível de independência, relações sociais, meio ambiente e espiritualidade/crenças, pessoais/religiosidade. Ambos os instrumentos estão aferidos e validados para a população portuguesa por Canavarro e colaboradores (2006, in Vaz Serra et al., 2006; Canavarro et al., 2010). O WHOQOL-BREF é constituído por duas questões gerais acerca da perceção da qualidade de vida geral e satisfação com a saúde e por 26 itens que se organizam em torno de quatro domínios: físico, relações sociais, ambiente e psicológico. O WHOQOL-BREF tem, relativamente ao WHOQOL-100, a vantagem de reduzir a quantidade de tempo despendida, tanto por investigador como por sujeito, o que permite uma melhor adesão aos protocolos de investigação (Galesic & Bosnjak, 2009). As características psicométricas do instrumento têm revelado uma boa consistência interna (Canavarro e colaboradores (2006, in Vaz Serra et al., 2006; Canavarro et al., 2010) tendo já sido utilizado em diversos trabalhos de investigação na população portuguesa (Silva, Vaz, Areias, Vieira, Proença, Viana, Moura & Areias, 2011; Macedo, 2012).

Procedimento

Para a realização deste estudo recorreu-se a uma amostra de conveniência. Contactou-se a direção da ESECS para solicitar autorização para a realização deste estudo e, com a sua anuência, deixou-se o protocolo de investigação nos gabinetes e nos cacifos dos diferentes funcionários da escola. Foram distribuídos 182 questionários, tendo havido uma taxa de retorno de 25%.

Análise de dados

O tratamento e análise estatística dos dados foram efetuados no programa SPSS (versão 21.0 para Windows) e incluiu procedimentos de recodificação de variáveis, nomeadamente, reorganização de variáveis nominais (por exemplo, modalidades de exercício físico) e de cálculo da pontuação dos domínios do WHOQOL-BREF e das subescalas do BREQ-3. Os resultados do WHOQIL-BREF foram convertidos para uma escala de 0 a 100 (Canavarro et al, 2006, in Vaz Serra et al., 2006; Canavarro et al, 2010). Foram, ainda, calculadas as frequências simples e as medidas de tendência central (média e desvio padrão) necessárias à descrição da amostra tendo em conta as duas variáveis selecionadas para este estudo.

Resultados

Os resultados do questionário “Contextualização da prática do exercício físico” revelaram que na última semana 48,9% da amostra praticou exercício físico duas vezes por semana (15,6%), três vezes (13,3%), uma vez (8,9%), quatro vezes (6,7%) e mais de quatro vezes (4,4%). A prática deste exercício físico teve uma duração média de 60 minutos por sessão (24,4%), 30 minutos (6,7%), 40 minutos (4,4%), 90 minutos (4,4%) ou 35, 50, 180 e 240 minutos (2,2%, respetivamente). A modalidade praticada foi, fundamentalmente, a caminhada (8,9%) e a caminhada/hidroginástica (4,4%).

No último ano, 82,2% dos sujeitos da amostra praticaram exercício físico duas vezes por semana (26,7%), uma vez por semana (17,8%), três vezes (15,6%), quatro vezes (11,1%), mais de quatro vezes (6,7%), duas vezes e meia (2,2%) ou menos de uma vez (2,2%). Esta prática teve uma duração média por sessão de 60 minutos (33,3%), 30 minutos (22,2%), 40 minutos (8,9%), 90 minutos (4,4%), 20 minutos (2,2%), 45 minutos (2,2%), 50 minutos (2,2%), 120 minutos (2,2%) e 180 minutos (2,2%). A modalidade mais praticada foi a caminhada (11,1%), logo seguida da caminhada/corrida (6,7%), da caminhada/hidroginástica (4,4%) e do futebol/corrida (trail)/ciclismo (4,4%).

Nos últimos cinco anos, 91,1% dos participantes referiram ter praticado exercício físico com uma periodicidade de duas vezes por semana (37,8%), uma vez (20%), três vezes (13,3%), menos de uma vez por semana (6,7%), quatro vezes (4,4%), duas vezes e meia (2,2%) e mais de quatro vezes (2,2%). Esta prática teve uma duração média por sessão de 60 minutos (40%), 30 minutos (20%), 45 minutos (8,9%), 50 minutos (8,9%) ou 20 minutos (2,2%). A caminhada foi a modalidade mais referida (15,6%), seguida da caminhada/corrida (4,4%), dança (4,4%), futebol (4,4%), ginástica (4,4%), hidroginástica, 4,4%) e natação (4,4%).

Nos últimos vinte anos, 77,8% dos participantes revelaram ter praticado exercício físico duas vezes por semana (40%), três vezes por semana (8,9%), uma vez (8,9%), duas vezes e meia (6,7%), mais de quatro vezes (6,7%), menos de uma vez por semana (4,4%) e quatro vezes por semana (4,4%). Cada sessão teve uma duração média de 60 minutos (37,8%), 30 minutos (11,1%), 40 minutos (6,7%), 45 minutos (6,7%), 50 minutos (6,7%), 90 minutos (4,4%) e 120 minutos (2,2%). As modalidades mais referenciadas foram a caminhada (6,7%), o futebol (4,4%) e o ginásio (4,4%).

Dos 45 participantes, 35 (77,8%) apresentam razões para interromper a prática do exercício físico, nomeadamente, 42,9% referem razões de saúde, 25,7% referem razões de agenda, 14,3% referem razões académicas e profissionais e 8,6% referem razões familiares. Vinte e quatro dos sujeitos da amostra (53,3%) apresentam razões para reiniciar a prática do exercício físico, especificamente, 58,3% razões de saúde mental e física, 29,2% razões afetivas, 8,3% razões de agenda e, uma minoria de 4,2%, apresenta outras razões.

No que se refere à avaliação da perceção da qualidade de vida, os resultados do WHOQOL-BREF revelam que: 72,1 % da amostra perceciona a sua qualidade de vida como boa ou muito boa (gráfico 1) e 76,8% está satisfeito ou muito satisfeito com a sua saúde (gráfica 2).

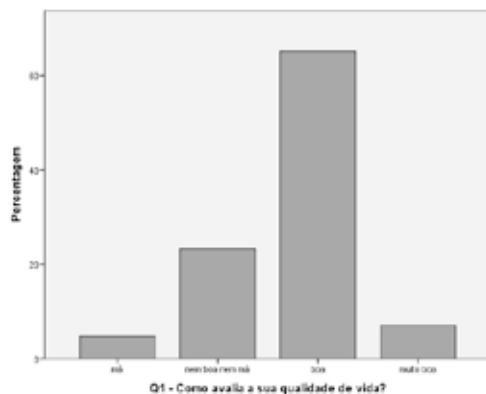


Gráfico 1 Avaliação da Qualidade de vida

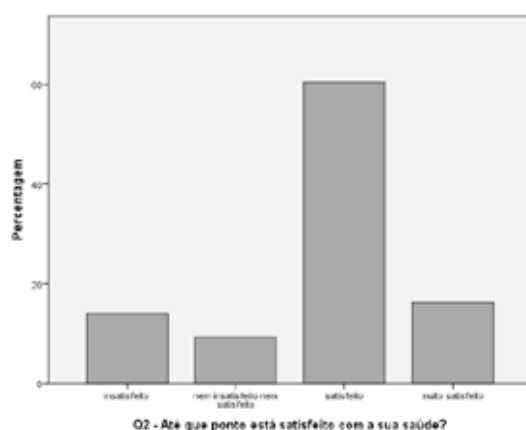


Gráfico 2 Avaliação do Grau de satisfação com a Saúde

Relativamente às 4 dimensões avaliadas pelo instrumento de medida, os sujeitos pontuam acima de 75 pontos distribuindo-se nos domínios da seguinte forma (Tabela 1):

	D. Físico	D. Psicológico	D. Relações Sociais	D. Ambiente
N	43	41	43	43
NR	2	4	2	2
Média	79,4684	77,8862	76,5891	73,7791
Desvio padrão	11,89941	13,45272	12,46133	11,06491
Mínimo	54,29	43,33	53,33	45,00
Máximo	97,14	96,67	100,00	95,00

Tabela 1 Distribuição dos sujeitos por domínios do WHOQOL – BREF

Os dados da tabela 1 revelam uma média = 79,47; DP=11,899 para o domínio físico; uma média= 77,886; DP=13,45 para o domínio psicológico; uma média=76,589 e um DP=12,46 no domínio das relações sociais e uma média= 73,779 e um DP= 11,06 para o domínio ambiente.

Relativamente ao instrumento BREQ-3 podemos encontrar pontuações mais baixas nas dimensões: amotivação (média=1,2; DP=0,40) e regulação externa (Média=1,19; DP=0,36). A média de pontuações mais elevada surge nas dimensões regulação identificada (média=3,93; DP=0,78), motivação intrínseca (média=3,79; DP=1,00) e regulação integrada (média=3,4; DP=1,14). A subescala regulação introjetada apresenta uma média= 2,45 e DP=0,94. (Tabela 2).

	Amotivação	Regulação externa	Regulação introjetada	Regulação identificada	Regulação integrada	Motivação intrínseca
N	45	44	45	45	45	45
Válidos						
NR	0	1	0	0	0	0
Média	1,2167	1,1875	2,4778	3,9278	3,4111	3,7944
Desvio padrão	,39743	,36218	,93058	,77537	1,14087	1,00466
Mínimo	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00
Máximo	2,50	2,50	5,00	5,00	5,00	5,00

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos neste trabalho revelam valores mais baixos do que os encontrados por Batista e colaboradores (2011) no que se refere à prática de exercício físico quando consideramos a última semana. Verifique-se a este respeito que, na nossa amostra, e na última semana, cerca de 50% das pessoas afirma ter praticado exercício físico e os resultados de Batista e colaboradores (2011) apontam para números próximos de 75%. No entanto, quando consideramos o último ano, os últimos cinco, ou mesmo os últimos vinte anos, os nossos resultados revelam-se idênticos ou mesmo superiores. Esta diferença percentual pode levantar a seguinte questão: quais as razões que estarão subjacente a uma diminuição de cerca de 25% entre a afirmação da prática do exercício físico do último ano/últimos cinco anos/últimos vinte anos relativamente à última semana?

Os sujeitos da nossa amostra, ao salientarem razões de saúde mental e física para o reinício da prática do exercício físico, revelam manifestar conhecimento do valor do exercício físico da promoção da saúde (Fox, Stathi, McKenna, & Davis, 2007; Weinberg, & Gould, 2007; Ingledew, & Markland, 2008; Ingledew, Markland, & Ferguson, 2009; WHO, 2014).

Relativamente à perceção da qualidade de vida, os resultados evidenciam que os sujeitos percecionam a sua qualidade de vida como satisfatória. Globalmente, percecionam a sua qualidade de vida como boa, tanto em termos gerais, como nas diferentes dimensões avaliadas (físico, relações sociais, ambiente e psicológicas). Estes dados vêm ao encontro do que tem sido descrito na literatura relativamente a sujeitos adultos (Patrício, Jesus, Cruice & Hall, 2014).

Cerca de ¾ da nossa amostra revela estar satisfeito ou muito satisfeito com a sua saúde. E este respeito, e de acordo com os dados do INE/INSA (2009), a percentagem de população portuguesa residente que avalia positivamente o seu estado de saúde tem vindo a aumentar, atingindo os 53,2%. Embora não tenhamos dados anteriores a 2104 para esta amostra, a percentagem de cerca de 75% parece revelar, não um aumento, mas uma satisfação que se pode considerar boa.

Considerando os construtos apresentados por Deci e Ryan (1985), relativamente à motivação para a prática do exercício físico, e considerando os resultados apresentados anteriormente, pode-se colocar a hipótese de os sujeitos desta amostra, percecionarem a prática de exercício físico de modo auto-regulado. O facto da pontuação mais elevada no BREQ-3 surgir na dimensão regulação identificada que o indivíduo não se envolve na prática do exercício físico pelo prazer, mas sim porque é um meio para obter determinados objetivos por si valorizados (Calmeira & Matos, 2004; Moustaka *et al*, 2010). Este facto é concordante com as razões apresentadas para o reinício do exercício físico.

De acordo com Vuillemin, Boini, Bertrais, Tessier, Oppert, Herberg, Guillemin e Briancon (2005), existe uma relação positiva entre qualidade de vida e exercício físico moderado. É neste sentido que se pretende, no futuro, dar continuidade a este estudo, especificamente no que respeita à existência ou não de associação entre as diversas variáveis descritas neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baptista, F., Silva, A., Santos, D., Mota, J., Santos, R., Vale, S., Ferreira, J., Raimundo, A., & Moreira, H. (2011). *Observatório Nacional da Actividade Física e Desporto. Livro Verde da Actividade Física*. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal.
- Bize, R., Johnson, J., & Plotnikoff, R. (1997). Physical activity level and health-related quality of life in the general adult population: A systematic review. *Preventive Medicine*, 45, 401–415.
- Brown, D., Balluz, L., Heath, G., Moriarty, D., Ford, E., Giles, W., & Mokdada, A. (2003). Associations between recommended levels of physical activity and health-related quality of life. Findings from the 2001 Behavioral Risk Factor Surveillance System (BRFSS). *Preventive Medicine*, 37, 520–528.
- Calmeiro, L., & Matos, M. (2004). *Psicologia, Exercício e Saúde*. Lisboa: Visão e Contextos.
- Canavarro, M. C., Vaz Serra, A., Pereira, M., Simões, M. R., Quartilho, M. J., Rijo, D., ... Paredes, T. (2010). WHOQOL disponível para Portugal: Desenvolvimento dos instrumentos de avaliação da qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL-100 e WHOQOL-BREF). In M. C. Canavarro & A. Vaz Serra (Eds.), *Qualidade de vida e saúde: Uma abordagem na perspectiva da Organização Mundial de Saúde* (pp. 171-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canavarro MC, Pereira M, Moreira H, Paredes T. (2010) Qualidade de vida e saúde: aplicações do WHOQOL. *Alicerces.III*(3):243-68.
- Caspersen, C., Powell, K. & Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*. 100(2): 126–131.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Diener (Ed.) Nebraska Symposium on Motivation Vol 38. *Perspectives on Motivation*, pp. 237-288. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health, *Canadian Psychology*, 48, 3, 182-185.
- Direção Geral de Saúde (2013). *Plano Nacional de Saude*. Disponível em: <http://pns.dgs.pt/pns-versao-resumo/>
- Fox, K., Staditi, A., McKenna, J., & Davis, M. (2007). Physical activity and mental well-being in older people participating in the Better Ageing Project. *European Journal of Applied Physiology*, 100, 591-602.
- Galesic, M. & Bosnjak, M. (2009). Effects of Questionnaire Length on Participation and Indicators of Response Quality in a Web Survey. *Public Opinion Quarterly*, 73 (2): 349-360.
- Ingledeu, D.K. & Markland, D. (2008). The role of motives in exercise participation. *Psychology and Health*, 23, 807-828.
- Ingledeu, D.K., Markland, D., & Ferguson, E. (2009). Three levels of exercise motivation. *Applied Psychology: Health and Wellbeing*, 1, 336-355.
- Instituto Nacional de Estatística, IP., Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, IP. *Inquérito Nacional de Saúde 2005/2006*. Lisboa: INE/INSA, 2009.
- Macedo, E. (2012). Domínio relações sociais da qualidade de vida: um foco de intervenção em pessoas com doença de humor. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 7 (JUN.,2012), 19-24.
- Moustaka, F.C., Vlachopoulos, S.P., Vazou, S., Kaperoni, M., & Markland, D. (2010). Initial validity evidence for the Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire – 2 among Greek exercise participants, *European Journal of Psychological Assessment*, 26, 269-276.
- Pais-Ribeiro, J. (2009). A importância da qualidade de vida para a psicologia da saúde. In: J.P.Cruz, S.N. de Jesus, & C Nunes (Coords.). *Bem-Estar e Qualidade de Vida*. (pp.31-49). Alcochete: Textiverso

- Patrício, B., Jesus, L. M., Cruice, M. & Hall (2014). Quality of Life Predictors and Normative Data. *Social Indicators Research*, 119(3), pp. 1557-1570. doi: 10.1007/s11205-013-0559-5
- Silva, Vaz, Areias, Vieira, Proença, Viana, Moura & Areias (2011). Quality of life of patients with congenital heart diseases. *Cardiology in the Young*, 21 (06), 670-676.
- Sicilia, A., Sáenz-Alvarez, P., González-Cutre, D., & Ferriz, R. (2014). Exercise motivation and social physique anxiety in adolescents. *Psychologica Belgica*, 54(1), 111-129.
- Vaz Serra, A., Canavarro, M. C., Simões, M. R., Pereira, M., Gameiro, S., Quartilho, M. J., ... Paredes, T. (2006). Estudos psicométricos do instrumento de avaliação da qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL-Bref) para Português de Portugal. *Psiquiatria Clínica*, 27(1), 41-49
- Vuillemin, A., Boini, S., Bertrais, B., Tessier, S., Oppert, J., Hercberg, S., Guillemin, F., & Briancon, S. (2005). Leisure time physical activity and health-related quality of life. *Preventive Medicine*, 41, 562– 569.
- Weinberg, R.S. & Gould, D. (2007). *Foundations of sport and exercise psychology* (4rd Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- World Health Organization (2011). *Physical inactivity: a global public health problem*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization (2014). *Portuguese National Health Plan 2012-2016*. Copenhagen: World Health Organization.
- WHOQOL Group (1994). Development of the WHOQOL: Rationale and current status. *International Journal of Mental Health*, 23(3), 24-56.

Competência de Leitura no 1.º CEB – da realidade portuguesa aos estudos internacionais (PIRLS)

Catarina Mangas (ESECS, iACT/NIDE, Instituto Politécnico de Leiria)

Paula Cristina Ferreira (ESECS, NIDE, Instituto Politécnico de Leiria)

RESUMO

Considerando as competências da disciplina de Português, a leitura é basilar na formação do sujeito. Sabe-se que um nível de literacia elevado permite uma agilidade social e um desempenho profissional mais sustentado e sustentável.

A leitura é uma das competências a trabalhar em profundidade ao longo da escolaridade obrigatória, regendo-se por um conjunto de normativos legais que regulamentam os conteúdos a trabalhar e descrevem os desempenhos espectáveis dos alunos. Para além das provas de avaliação nacionais realizadas no final do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Portugal aderiu em 2011 às provas internacionais do PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), cuja próxima edição decorrerá no ano 2016.

O presente artigo apresenta os resultados da análise efetuada às Metas Curriculares de Português e ao Programa de Português, no que diz respeito à área da leitura e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, em função dos níveis de desempenho contemplados no PIRLS.

Perante os dados obtidos, é possível concluir que os normativos legais em Portugal não fazem referência ao PIRLS, embora vão ao encontro das competências leitoras avaliadas por este estudo, nos seus vários níveis de desempenho.

Palavras-chave: leitura; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Metas Curriculares de Português; Programa de Português; PIRLS

ABSTRACT

Considering the skills of the subject of Portuguese, reading is fundamental in each person development. It is known that a high literacy level promotes social agility and a more sustained and sustainable business performance.

Reading is one of the skills to work in depth throughout the compulsory education, guided by a set of legal norms that regulate the content to work and describe students expected performance. In addition to the national evaluation tests carried out at the end of the 1st cycle of basic education, Portugal joined in 2011 the international tests of PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), whose next edition will take place in 2016.

This article presents the results of the analysis carried out to Portuguese Curriculum Goals and the Portuguese syllabus, about the reading area and the 1st cycle of basic education, depending on the performance levels observed in PIRLS.

The data obtained, allows us to conclude that the legal regulations in Portugal do not refer the PIRLS, although these documents contemplate readers skills assessed by this study in its various performance levels.

Keywords: reading; 1.º Cycle of Basic education; Portuguese Curricular Goals; Portuguese Syllabus; PIRLS

INTRODUÇÃO

Etimologicamente, o nível recetivo da linguagem visual ou escrita (leitura) significa «colher» e deriva do verbo latino *legere*. Este conceito tem vindo a sofrer várias alterações inerentes aos avanços científicos e às próprias modificações e transformações registadas na sociedade. Até há poucos anos, assumia-se com um significado limitado, que remetia apenas para um processo simples de descodificação de símbolos gráficos e a sua correspondência aos respetivos sons (Santos, 2000). Atualmente, entende-se a leitura como um conceito multidimensional não pressupondo, por isso, uma única aceção, variando em função dos autores que procuram definir o conceito.

Das várias interpretações e estudos a este respeito (Snowling & Hulme, 2013; Reis, 2009; Sim-Sim, 2009; Fonseca, 2008; entre outros) ressaltam alguns elementos comuns, nomeadamente o facto de

a leitura ser uma atividade bastante complexa que implica múltiplas operações mentais e um amplo conjunto de conhecimentos (Cruz, 2007). De uma forma geral, a leitura exige o cumprimento do princípio alfabético, i.e. envolve a decifração dos símbolos gráficos (grafemas) e a associação destes a um significado (morfema), ou seja, à compreensão das palavras de qualquer enunciado escrito.

A formação de leitores autónomos, ativos e proficientes, capazes de usar, compreender e refletir sobre diversos materiais escritos não é, portanto, uma tarefa simples, reconhecendo-se, no entanto, que esta aumenta os níveis de literacia da população e, consequentemente, a sua participação informada e crítica na sociedade (Carvalho & Sousa, 2011).

Por essa razão, a promoção da leitura e a formação de leitores têm sido uma preocupação dos países desenvolvidos, nomeadamente os que pertencem à OCDE, sustentada pela “(...) generalização das políticas de promoção da leitura e pela quantidade de projectos em curso em que essa temática é central” (Neves, Lima & Borges, 2007, p. 5).

Portugal, que integrou a OCDE desde a sua fundação (em 1961), partilha com os restantes países estes desígnios, procurando dinamizar diversas iniciativas de promoção do livro e da leitura. Dentre elas destacamos:

- 1996: Programa Rede de Bibliotecas Escolares (PRBE) - Ministérios da Educação e da Cultura;
- 1997 - Programa Nacional de Promoção da Leitura - Instituto Português do Livro e das Bibliotecas do Ministério da Cultura (IPLB/MC);
- 2006 - Plano Nacional de Leitura (PNL) - Ministério da Educação, Ministério da Cultura e Gabinete dos Assuntos Parlamentares.

Considerando, tal como Carvalho & Sousa (2011, p. 111), que “os leitores são, em primeira instância, construção da escola,” o Ministério da Educação não tem apenas dinamizado iniciativas de promoção da leitura como também outras ações nesta área. No que diz respeito especificamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, têm sido implementadas diversas formações a professores e técnicos superiores, como é o caso do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), e revistos os normativos legais para o ensino da língua, nomeadamente pela implementação de um novo Programa de Português do Ensino Básico (2009) e de um conjunto de Metas Curriculares para o Português (2012) que procuram nortear o processo de ensino-aprendizagem nesta área através da anualização dos conteúdos/descriptores de desempenho.

A par destas iniciativas, que pretendem identificar e definir os objetivos a alcançar pelos estudantes deste nível de ensino, têm sido ainda introduzidas novas formas de avaliação do seu nível de competência leitora, nomeadamente com a implementação de provas nacionais, as intituladas Provas de Aferição a decorrer de 2001 a 2012 e as Provas Finais que decorreram nos dois últimos anos (2013 e 2014).

Para além destas provas nacionais, Portugal aderiu, em 2011, às provas internacionais do PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), da responsabilidade da *Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA).

O PIRLS que é, de certa forma, decorrente do *IEA Study of Reading Literacy* de 1991 (*How in the World do Students Read?*) iniciou-se em 2001, acontecendo de cinco em cinco anos (o próximo está previsto para 2016), testando, em 48 países, as competências de leitura dos alunos do 4.º ano de escolaridade, assim como as suas atitudes e hábitos.

A avaliação efetuada pelo PIRLS tem um duplo objetivo: averiguar/avaliar o nível de compreensão de leitura literária enquanto experiência do leitor por prazer e a leitura informativa daquele que pretende adquirir e utilizar informação, ou seja, aprender.

Portugal integrou este projeto em 2011, com a participação de cerca 4000 alunos que mostraram o seu desempenho. Uma vez que os resultados do PIRLS são apresentados numa escala de 0-1000 e tem como ponto médio de referência de 500, Portugal obteve 541 pontos, posicionando-se nos 19 países com melhor desempenho em leitura para o 4.º ano.

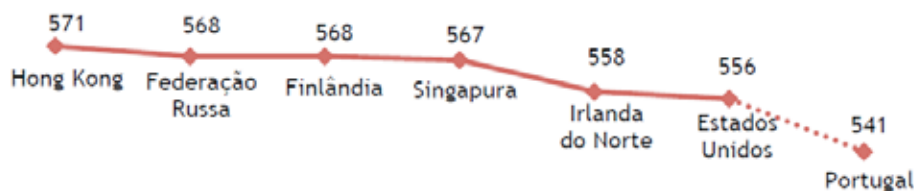


Figura 1 Pontuação dos países com melhor desempenho e de Portugal (ProjAVI – Avaliação Internacional de Alunos, 2012, p. 2)

METODOLOGIA

O presente artigo visa apresentar e discutir a análise efetuada às Metas Curriculares de Português e ao Programa de Português, no que diz respeito à área da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em função dos níveis de desempenho contemplados no PIRLS. Perante os dados obtidos, reflete-se sobre o paralelismo possível entre os documentos nacionais e o estudo internacional, procurando perceber de que forma a escola portuguesa promove os níveis de proficiência na leitura.

Comparando os resultados entre a primeira edição do PIRLS (2001) e a última (2011), verificam-se dois tipos de dados significativos para a maior parte dos países participantes: a maioria dos países melhorou o seu desempenho em leitura e o desempenho das raparigas é, genericamente, melhor que o dos rapazes, onde Portugal não é exceção, neste último dado.

A leitura no teste PIRLS é avaliada em quatro níveis de desempenho, conforme consta da tabela seguinte:

Nível de desempenho	Objetivo
Avançado	Integrar ideias e informação de vários textos para apresentar argumentos e explicações.
Elevado	Fazer inferências e interpretações baseando-se no texto.
Intermédio	Fazer inferências diretas/simples.
Baixo	Localizar e retirar informação explicitamente apresentada no texto.

Quadro 1 Níveis de desempenho de leitura do PIRLS

No PIRLS, o nível de desempenho mais baixo inclui atividades como “(...) identificar a informação necessária ao objetivo da leitura; localizar ideias específicas; encontrar a ideia principal, se explícita; procurar definições; identificar categorias da narrativa como tempo, espaço, entre outras.” (Dionísio, 2014, p. 112). As inferências diretas/simples decorrem da extração de informação presente no texto, relacionando-a com diferentes partes do mesmo. “São exemplos dessas operações: a inferência de relações causais entre acontecimentos, concluir qual a questão principal entre um conjunto de argumentos, determinar os referentes de pronomes, descrever relações entre personagens.” (Dionísio, 2014, p. 113).

Os níveis elevado e avançado, como os próprios nomes indicam, implicam uma compreensão mais ampla e profunda do texto, exigindo a mobilização de conhecimentos prévios e relacionando-os com as informações lidas.

Segundo Maria de Lurdes Dionísio (2014, p. 113), nos textos utilizados no PIRLS para avaliação do nível elevado encontram-se solicitações para “(...) formar imagens mentais, hipotetizar ações alternativas para as personagens, contrastar informação, inferir o tom do texto, reconhecer aplicações concretas da informação do texto. Avaliar a verosimilhança dos eventos narrados, compreender como é que o autor conseguiu o efeito surpresa no final, avaliar se a informação disponibilizada é completa ou suficientemente clara, ou determinar a perspetiva do autor sobre um dado assunto são exemplos de tarefas de análise e avaliação de conteúdo e linguagem” ou seja, pressupõem um nível de compreensão avançado.

Neste sentido, é evidente que os níveis estão estruturados para que a criança efetue o percurso de compreensão do texto/enunciado do sentido explícito para o sentido implícito, culminando na capacidade para produzir juízos de valor literários, i.e. recorrendo à integração e manipulação de informação diferente consoante o interesse e necessidade do leitor. Estes últimos níveis de compreensão, a inferência e a interpretação, são os processos de compreensão que abrangem mais itens de avaliação no PIRLS, como se pode ver na figura 2:



Figura 2 Distribuição dos textos face aos níveis de desempenho/compreensão na leitura implícita (Mullis, Martins, Foy & Drucker, 2012, p. 62)

RESULTADOS

Após uma breve exposição da finalidade e importância do PIRLS, apresentam-se os resultados obtidos na única edição em que Portugal participou.

De facto Portugal, considerando os diferentes níveis de desempenho do PIRLS, apresentou os seguintes resultados:

Nível de desempenho	Desempenho de Portugal
Avançado	9%
Elevado	47%
Intermédio	84%
Baixo	98%

Quadro 2 Desempenho de Portugal no PIRLS nos níveis de desempenho

Como foi visto anteriormente, a média global conseguida pelos estudantes portugueses foi satisfatória, no entanto numa análise mais fina, verifica-se que a percentagem de alunos nos níveis mais baixos – baixo e intermédio – é muito alta (entre os 84% e 98%) e o inverso também se verifica i.e. os níveis mais elevados – elevado e o avançado – obtiveram percentagens mais baixas (entre os 47% e os 9%). Constata-se que, apesar de a média ser considerada positiva, na realidade, os alunos portugueses conseguem concentrar-se e compreender apenas enunciados explícitos e fazer inferências simples e diretas. Verifica-se que dominam maioritariamente o texto explícito em detrimento do implícito e inferencial, não evidenciando por isso capacidade para aceder ao significado de um enunciado mais hermético.

Este desempenho de leitura é significativo tendo, no entanto, margem de progressão, devendo por essa razão ser norteador de atuações do professor que deve impor patamares e exigir o seu cumprimento por parte do estudante.

O Programa de Português para o Ensino Básico (PPEB) apresenta dois objetivos de desenvolvimento estruturais e estruturantes, são eles: ler para apreciar textos variados, i.e. promove a leitura enquanto momento de fruição e ler para aprender (a ler, a obter informação e a organizar o conhecimento), o que equivale a afirmar que pretende desenvolver o nível de literacia dos alunos na medida em que

visa o incremento da capacidade de recolha e manipulação de informação. Vejamos estes objetivos em correspondência aos níveis de desempenho do PIRLS.

Objetivos/ Descritores de desempenho de Leitura	Nível de desempenho			
	Avançado	Elevado	Intermédio	Baixo
Ler para apreciar textos variados	X			
Expressar sentimentos, emoções, opiniões, provocados pela leitura de textos.	X			
Comparar diferentes versões da mesma história.	X			
Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto	X			
Identificar estratégias usadas pelo autor para construir sentido.	X			
Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos.	X			
Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)		X		
Encontrar num enunciado a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar.			X	
Localizar a informação a partir de palavras ou expressões-chave.				X
Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação.		X		

Quadro 3 O Programa de Português para o Ensino Básico e o PIRLS

Como foi referido anteriormente, o PPEB não faz referência ao PIRLS, todavia é evidente que os objetivos de leitura são muito similares.

No programa, fica claro que o professor no processo ensino-aprendizagem deve promover a fruição pelo texto e o prazer de ler. Um aluno que aprecie ler deverá também conseguir expressar os seus sentimentos provocados pelos próprios textos, captar estruturas textuais bem como reagir criticamente a esses textos, i.e. deverá incrementar os seus juízos de valor e espírito crítico. Estes estão precisamente contemplados no nível elevado do teste PIRLS. O objetivo de desenvolvimento “ler para aprender” também corresponde a determinados níveis de desempenho no PIRLS, na medida em que os níveis intermédio e baixo consideram pertinente saber/conseguir encontrar, recolher e organizar informação necessária. Note-se que para que seja possível organizar informação ou conhecimento exige-se que o sujeito seja capaz de classificar e hierarquizar informação o que também requer capacidade inferencial e de estruturação de raciocínio.

As Metas Curriculares do Português, que entraram em vigor para o 4.º ano em 2013-2014, através do despacho n.º 15971/2012 (p. 39853), “identificam os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição. São um meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino, incluindo a produção de materiais didáticos, e constituem-se como referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para as provas finais de ciclo e exames nacionais.”

A tabela que se segue evidencia a implementação, progressiva e obrigatória, das Metas Curriculares do Português no sistema de ensino, o que se poderá revelar significativamente positivo para Portugal na próxima edição do PIRLS, em 2016.

Ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Ano letivo de implementação obrigatória	
	2013-2014	2014-2015
1.º	X	
2.º		X
3.º	X	
4.º	X	

Quadro 4 Anos letivos de implementação das Metas Curriculares de Português

Perante a análise das metas curriculares e dos descritores de desempenho para o 4.º ano, do domínio da leitura, verifica-se que estes correspondem aos níveis de desempenho mais elevados, estabelecidos pelo teste internacional, conforme se observa no quadro seguinte.

Metas Curriculares 4.º ano Leitura	Nível de desempenho			
	Avançado	Elevado	Intermédio	Baixo
9. Organizar os conhecimentos do texto.		x		
1. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em textos narrativos, informativos e descritivos com 400 palavras.		x		
2. Identificar o tema ou assunto do texto (do que trata) e distinguir os subtemas, relacionando-os, de modo a mostrar que compreendeu a organização interna das informações.		x		
3. Realizar ao longo da leitura, oralmente ou por escrito, sínteses parciais (de parágrafos ou secções).	x			
10. Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.	x			
1. Escolher, em tempo limitado, entre diferentes frases escritas, a que contempla informação contida num texto de cerca de 150 palavras, lido anteriormente.	x			
2. Propor e discutir diferentes interpretações, por exemplo sobre as intenções ou sobre os sentimentos da personagem principal, num texto narrativo, tendo em conta as informações apresentadas.	x			
12. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.	x			
1. Procurar informação em suportes de escrita variados, segundo princípios e objetivos de pesquisa previamente definidos.	x			
2. Preencher grelhas de registo, fornecidas pelo professor, tirar notas e identificar palavras-chave que permitam reconstituir a informação.	x			

Quadro 5 Quadro comparativo das Metas Curriculares do 4º ano (Leitura) e dos níveis de desempenho do PIRLS

Uma vez que o domínio da Educação Literária, nas Metas Curriculares, também contempla descritores e objetivos a nível da compreensão da leitura, torna-se pertinente analisar este domínio à luz dos mesmos níveis de desempenho do PIRLS.

Metas Curriculares 4.º ano Educação Literária	Nível de desempenho			
	Avançado	Elevado	Intermédio	Baixo
24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.			X	
5. Fazer inferências (de agente – ação, de causa – efeito, de problema – solução, de lugar e de tempo).			X	
7. Propor alternativas distintas: alterar características das personagens; sugerir um cenário (temporal ou espacial) diferente.	X			
9. Interpretar sentidos da linguagem figurada.		X		
25. Ler para apreciar textos literários.	X			
2. Manifestar sentimentos e ideias suscitados por histórias e poemas ouvidos.	X			
26. Ler em termos pessoais.	X			
2. Apresentar à turma livros lidos, justificando a escolha e recomendando a sua leitura.	X			

Quadro 6 Quadro comparativo das Metas Curriculares do 4.º ano (Educação Literária) e dos níveis de desempenho do PIRLS

As Metas definidas para o domínio da Educação Literária, principalmente no que respeita à leitura e fruição do texto literário, vai ao encontro do que consta no PPEB i.e. deve o aluno aceder a inferências e juízos de valor que promoverão a sua sensibilidade, o seu espírito crítico, a sua capacidade de valoração e a sua cultura geral. Efetivamente este nível de leitura encerra em si mesmo a capacidade que o sujeito tem de entender o mundo e viver nele, podendo eventualmente desejar intervir e modifica-lo.

Em jeito de primeiras conclusões, os diferentes documentos (PPEB, MCP e PIRLS) defendem um sujeito capaz de se informar, capaz de usar essa informação para proativamente agir na vida e pela vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do Programa de Português do Ensino Básico e das Metas Curriculares de Português é possível concluir que os normativos legais que regem atualmente o ensino desta área curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico vão ao encontro das competências leitoras avaliadas através do PIRLS.

Apesar dos normativos estudados serem de utilização e implementação obrigatórias, ficam as questões: serão estes normativos orientadores efetivos das práticas pedagógicas dos professores? Se for o caso, que outras razões podem estar na base de resultados menos positivos?

Em estudos posteriores, seria interessante centrar a atenção nas escolas, nos professores e nos próprios estudantes, procurando delinear tópicos que possam estar a inibir uma correta e completa aprendizagem da leitura a fim de intervir no foco do problema. Com esta alusão não se pretende, de forma alguma, desvirtuar os resultados positivos que os alunos portugueses têm vindo a alcançar em estudos e testes internacionais, acreditando-se, no entanto, que há sempre mais e melhor a fazer.

À escola e a outros intervenientes educativos caberá, portanto, auxiliar os estudantes a explorar as suas potencialidades, indo ao encontro do que se espera de um cidadão consciente e crítico face ao contexto global que o cerca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGE.
- Carvalho, C. & Sousa, O. (2011). Literacia e Ensino da Compreensão na Leitura. *Interacções*, 19, 109-126.
- Despacho n.º 15971/2012 de 14 de Dezembro. *Diário da República n.º 242 - 2.ª Série*. Ministério da Educação e Ciência.
- Dionísio, M. (2014). Avaliações Internacionais da Leitura. E a Literatura? In C. A. Belmiro, F. I. Maciel, M. C. Baptista; A. A. Martins (Orgs.), *Onde está a Literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras* (pp. 100-122). Belo Horizonte: Editora UFMG
- Mullis, I.V.S. & Martin, M.O. (Eds.). (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.; Martin, M.; Foy, P. & Drucker, K. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Neves, J.; Lima, M. & Borges, V. (2007). *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)
- ProjAVI – Avaliação Internacional de Alunos (2012). *PIRLS 2011 – Desempenho em Leitura*. Ministério da Educação e Ciência. Acedido em 12 de Fevereiro, 2015, em <http://static.publico.pt/docs/educacao/PIRLS%202011%20Read%204.pdf>
- Reis, C. (Coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Santos, M. L., Neves, J. S., Lima, M. J., & Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
- Snowling, M. & Hulme, C. (Orgs.) (2013). *A Ciência da Leitura*. Porto Alegre: Penso.

A precariedade laboral dos jovens graduados: contextualização político-educativa

Isabel Ramos, Universidade de Aveiro

Evelyn Santos, Universidade de Aveiro

Daianne Xavier, Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO

Este artigo, baseado numa revisão sistemática de literatura, teve como principal objetivo apresentar uma análise cuidada sobre as políticas educativas e o paradigma educacional atual vivenciado pelos alunos no Ensino Superior ou na precariedade que vivem depois de graduados.

Em função deste objetivo aborda-se também o estado do Ensino Superior em Portugal.

Conclui-se desta análise que o Ensino Superior tem vindo a sofrer profundas transformações, acompanhado de uma crise económica que tem levado os estudantes portugueses a abandonar a formação superior, ou extrema dificuldade na procura de emprego.

Palavras-chave: Ensino superior, políticas educativas, precariedade

ABSTRACT

The purpose of this article, which is based on a systematic revision of literature, is to present a meticulous analysis about educational politics and the current educational paradigm under which the Higher Education students are living in as well as the precariousness that they live in after their graduation.

In response to this same goal, the Higher Education state in Portugal will be approached.

After this analysis we can conclude that the Higher Education has been suffering deep transformations, which are accompanied by an economical crisis that has been leading the Portuguese students to abandon their education or to experience some difficulties in their search for employment.

Keywords: Higher Education, educational politics, precariousness

INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas, as interações transnacionais conheceram uma intensificação dramática, desde os sistemas de produção e das transferências financeiras até à divulgação mundial de informações e imagens através dos meios de comunicação, ou os movimentos em massa de pessoas, quer como turistas ou imigrantes trabalhadores ou refugiados. A extraordinária variedade e profundidade destas interações transnacionais levaram os cientistas sociais e políticos a vê-los como uma rutura com as formas anteriores de interações transfronteiriças através de um novo fenómeno denominado 'globalização'. O termo 'global' refere-se tanto aos processos como aos resultados da globalização (Santos, 2006).

No que toca a Portugal, está atualmente a ser afetado por uma crise que é, na verdade, um entrelaçamento de um conjunto de crises de diversas naturezas e estruturas espaço temporais. A crise financeira de curto prazo e a médio prazo, a crise económica global que se juntou a uma crise política e uma crise cultural e de identidade de longo prazo, coloca Portugal numa situação difícil relativamente ao mundo e à sua própria estrutura de governança e de (re)produção da sociedade.

Nesta altura, a nossa realidade, ressent-se também nos jovens, no desemprego, na crise económica e na precariedade constante de jovens graduados. Vivemos no momento, uma época de assimilação de novas problemáticas, a questão social, as desigualdades ou as solidariedades, à luz de um pensamento crítico, não pode limitar-se a adaptar o que já existe mas temos de romper radicalmente com os conceitos atuais e partir para a construção de novos (Dale, 2004). As questões ligadas ao ensino superior têm sido, nos últimos anos, alvo crescente de debate, quer por parte dos políticos, quer por parte dos educadores e a própria integração dos licenciados no mercado de trabalho não tem passado indiferente a essas preocupações.

Conhecer e analisar os percursos profissionais dos licenciados do ensino superior (Universidades e Politécnicos), as estratégias de gestão de mão-de-obra qualificada das empresas e as suas especificidades setoriais e regionais, bem como, as modalidades de interação entre as universidades e o mercado de trabalho, são contributos relevantes para fornecer informação importante para os educadores, para as empresas e para as instituições do ensino superior e, também, para afinar prioridades e estudar ou renovar políticas educativas e de emprego.

1. A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Os processos hegemónicos de globalização estão a provocar a intensificação da exclusão social e da marginalização de grandes massas de população em todo o mundo. Tais processos estão a ser vistos com resistências, com movimentos populares que tentam combater a exclusão social, abrindo espaços para a participação democrática, para a construção da comunidade, para alternativas às formas dominantes de desenvolvimento e conhecimento, em suma, para fins sociais de exclusão (Neto-Mendes, 2007).

Mas, nas últimas décadas, as transformações sociais, políticas e económicas foram tão acentuadas que, quando refletimos sobre a sociedade no princípio dos anos 70, verificamos que os pontos de contacto com a realidade atual são muito ténues. A situação é idêntica no sistema educativo. A simples constatação destas mudanças basta para justificar as tentativas de reforma do ensino recentemente levadas a cabo em todos os países europeus. Mas estas reformas surgem num momento de desencanto, sendo olhadas com grande ceticismo (Neto-Mendes, 2014).

Ao nível do Estado, há de momento um pacto para o emprego, com a missão da manutenção e criação de emprego. O governo vigente propõe uma uniformização dos trabalhadores, eliminando fossos existentes. O relançamento de estágios profissionais na administração pública, com o objetivo de colmatar a falta de oportunidades dos recém-licenciados, é também uma realidade.

Mais recentemente, o memorando da TROIKA (designação atribuída à equipa composta pelo Fundo Monetário Internacional, Banco Central Europeu e Comissão Europeia) veio resumir as medidas orçamentais que o governo português havia de cumprir tendo em vista a descida do défice público para valores acordados pela União Europeia. No Ensino Superior, tarefas como a qualificação do corpo docente e o objetivo de reduzir para metade a taxa de insucesso são destacadas. Pontos como o aumento de vagas para adultos, aumento das vagas em medicina, fomentação dos Cet's tomam lugar no documento. Atingir o valor médio da União Europeia, respeitante ao investimento em Investigação e Desenvolvimento (I&D), com o objetivo de preparar o país para o futuro, estimulando as parcerias entre as empresas e instituições de ensino, pertencem à rota definida pelo governo para um Portugal científico.

Este é o caminho para contornar a situação precária que grande parte dos jovens portugueses graduados atravessa.

1.1. A Educação e o Mercado de Trabalho em Portugal

Se antes na sociedade se referia à juventude como uma das etapas iniciais do ciclo de vida, hoje, ser jovem é um tempo da vida cada vez mais incerto e diversificado dadas as características complexas onde se inserem: aumento do tempo de dependência financeira dos pais ou adiamento de diversas decisões (morar sozinho, comprar um carro, casar ou ter filhos, entre outros).

Atualmente, a visão que a sociedade tem dos jovens está ligada ao descontentamento dos mesmos, ao ceticismo, ao pragmatismo e, sobretudo, ao individualismo. Os problemas mais sentidos pelos jovens, um pouco por todo o mundo, correspondem à dificuldade de entrada no mercado de trabalho e à crise do emprego (Cachapa, Mendes & Rego, 2012).

Nas sociedades contemporâneas os sistemas que acompanham a mudança para a vida adulta têm vindo a sofrer grandes modificações, não só em função dos contextos socioeconómicos, políticos e culturais particulares de cada país ou região, mas também nas formas como são vivenciados pelos jovens. Por exemplo, pode acontecer os jovens trabalharem antes de terem finalizado os seus estudos, ou retornarem ao sistema de ensino após um período mais ou menos longo na atividade, assim como a permanência em casa dos pais pode não ser um impeditivo para a formação de uma nova família. A transição para a vida adulta pode-se reconhecer esquematicamente quatro grandes factos: a conclusão dos estudos, o acesso ao emprego, a saída de casa dos pais e a formação de uma nova família (Andrade, 2010).

Ao longo das últimas décadas, na Europa, a procura de Ensino Superior tem evoluído também de forma positiva, nos vários países: a par dos objetivos da política pública de ter populações com maiores níveis de educação formal e qualificação, os próprios indivíduos começaram a manifestar maior interesse na participação no sistema educativo, aos vários níveis, devido à perceção dos ganhos privados associados. Por isso, a participação nos vários graus de ensino aumentou de forma significativa, o que também potencia a maior participação no ensino superior (Barroso, 2006). O ensino superior tem, assim, vindo a estar muito ligado ao conceito de desenvolvimento quer a nível individual, quer social. A evolução sentida ao nível da sociedade do conhecimento está associada à maior relevância, social e económica, dos sistemas educativos e de investigação e está fortemente correlacionada com a melhoria da capacidade competitiva da economia.

O mundo do ensino e o mundo do trabalho constituem duas realidades que, infelizmente, não só têm andado ‘de candeias às avessas’, como mantêm, entre si, relações que nem sempre são pacíficas. Ceitil (2006) refere que apesar das diferenças e das distâncias, deveríamos avançar para plataformas de maior articulação entre estes dois universos, o que seria, sem dúvida, reciprocamente vantajoso: as empresas e organizações teriam muito a lucrar se os alunos saídos das universidades fossem detentores das competências que fossem mais necessárias para o seu crescimento e desenvolvimento e as universidades poderiam enriquecer os seus currículos com um maior conhecimento de como o saber se faz substanciar nos contextos da vida prática.

Com base em dados disponíveis no site do Instituto Nacional de Estatística (INE), na prática o desemprego é a realidade de muitos dos alunos saídos das universidades. Para que se entenda, o número de desempregados inscritos nos Centros de Emprego da rede do Instituto do Emprego e Formação Profissional, aumentou de 327.434 em 2000 para 525.827 em 2010 e 641.222 no final de maio de 2012.

À medida que aumentava o número de desempregados e a taxa de desemprego, registaram-se também alterações significativas na composição dos grupos dos desempregados, sobretudo em termos de distribuição por escalões etários e níveis de escolaridade. Em termos de escalões etários, sobressai o aumento particularmente forte do número de desempregados com idades entre os 25 e os 54 anos e, entre estes, os que se encontram no escalão entre os 35 e os 44 anos. Da mesma forma, o efeito do aumento da escolaridade média entre as gerações mais jovens faz-se também sentir ao nível da incidência e evolução do desemprego por níveis de escolaridade que varia consideravelmente entre grupos etários. No ano 2000, a característica mais saliente do desemprego entre os indivíduos mais jovens era, sem dúvida, o desequilíbrio registado entre os que não possuíam nenhum nível de escolaridade completo (18,5%) e todos os restantes (6,6%-8,6%). Em 2010, a situação é totalmente diferente: a taxa de desemprego varia menos com o nível de escolaridade (entre 18,9% no caso dos trabalhadores com ensino secundário e 25,1% no caso dos trabalhadores com o 1.º ou 2.º ciclos do ensino básico) e, sobretudo, verifica-se que a incidência do desemprego entre jovens com ensino superior é agora relativamente elevada (taxa de desemprego igual a 21,1%) (INE). O sentido da evolução registada indica que, no caso dos trabalhadores jovens, ocorreu uma penalização relativa dos trabalhadores com mais qualificações académicas, reflexo, sem dúvida do aumento da oferta num período de contenção da procura.

Mas como contornar tais adversidades? Na verdade, assiste-se a par deste enorme desemprego, num aumento significativo da aposta contínua em formação. Decorrente disto, entende-se por empregabilidade a oportunidade e capacidade, por parte das pessoas, da aquisição de competências que lhes permitam encontrar, manter e enriquecer a sua atividade e mudar de emprego. A empregabilidade significa possibilidades acrescidas ao longo da vida de trabalho isto é, uma “transição bem-sucedida da escola para o primeiro emprego, reentrada no mercado de trabalho a partir de uma situação de desemprego, mobilidade horizontal e vertical entre e dentro de empresas, aptidão para responder a conteúdos e requerimentos de emprego” (Kóvacs, 2002, pp. 82-83).

Kóvacs (2002) aponta que numa economia onde as forças de mercado podem funcionar livremente, as empresas tendem a assumir claramente o seu objetivo, que é produzir lucro para serem competitivas. É este que se torna o principal critério que dita a utilização dos recursos humanos quer em termos quantitativos quer em termos qualitativos. Criam-se empregos, dá-se formação, mudam-se as formas de organização do trabalho e os métodos de gestão, desde que a empresa se torne mais competitiva relativamente aos seus concorrentes.

Em suma, devemos reter que para além da competitividade é importante focar que,

A “reforma do Estado”, cujos contornos são simultaneamente políticos, administrativos e económicos, tem mobilizado a agenda política em Portugal nos últimos anos. A reconfiguração do Estado-Nação (a que não é alheia a crise do Estado Providência) a que assistimos, deve-se, em grande medida, a circunstâncias “externas”, como o avanço da globalização e a integração europeia, mas não podem ser negligenciados os movimentos internos (...). (Neto-Mendes, 2007, p. 10)

De facto, as sociedades encontram-se envolvidas numa grave crise global que coloca em questão as fragilidades do mundo dito como desenvolvido. Esta crise com contornos financeiros e com complicações graves nas economias tem colocado a descoberto várias dificuldades no mundo laboral, colocando em risco inúmeros postos de trabalho. Esta precariedade laboral vai ser vivenciada por diversos atores sociais e os jovens licenciados são apenas um exemplo, alvo de análise neste trabalho.

2. A PRECARIEDADE ATUAL E O PAPEL DAS UNIVERSIDADES

Atualmente conhece-se o papel preponderante que a educação ocupa, quer ao nível das remunerações, quer ao nível das oportunidades de emprego, e como tal, os níveis educativos são essenciais para o esclarecimento da distribuição dos rendimentos e da pobreza (Lemos, 2013). Por outras palavras, pode-se dizer que equidade em educação é um instrumento elementar da equidade social, sendo que o desequilíbrio de resultados escolares acarreta custos sociais e económicos.

As universidades enquanto instituições de ensino superior potenciadoras de novos conhecimentos devem contribuir e ter em conta a importância das redes de formação com vertente tecnológica e uma gestão que se coadune com a atualidade. A Universidade é entendida como uma comunidade de saberes cujo principal objetivo é a transmissão de conhecimentos de vastas áreas e que possam satisfazer os interesses de toda a sociedade. Devem também vocacionar-se os alunos para a investigação científica enquanto ponto de partida para o avanço do saber (Guimarães, Gramkow, Muñoz & Severo, 2004).

Já Solbrenke e Karseth (2006) defendem que as Universidades têm como objetivo educar profissionais para uma responsabilidade moral e social. No entanto, e de acordo com os autores, numa altura em que se verificam constantes mudanças na sociedade, aumento da educação em massa e orientações de mercado cada vez mais fortes, os objetivos tradicionais do ensino superior são desafiados, levando ao aparecimento de soluções orientadas para o mercado e a uma mentalidade cada vez mais competitiva. Assim, tem-se assistido nos últimos anos a mudanças significativas na gestão das Instituições de Ensino Superior, principalmente tendo como referência a orientação para o mercado e as boas práticas do setor privado.

A evolução sentida ao nível da sociedade do conhecimento está associada à maior relevância, social e económica, dos sistemas educativos e de investigação e está fortemente correlacionada com a melhoria da capacidade competitiva da economia. A estratégia definida para a Europa, na Agenda 2000, de basear a competitividade da economia em atividades de conhecimento intensivo, mostra bem a importância do Ensino Superior na consolidação dos sistemas produtivos (Lemos, 2013).

Na atualidade, o sistema de Ensino Superior na Europa procura responder a vários desafios em simultâneo, dando resposta às várias ‘necessidades’ sociais: por um lado, a resposta às necessidades da atividade económica e produtiva, através de desenvolvimentos tecnológicos e inovação; por outro lado, através do ensino e da formação, por via do aumento dos conhecimentos e das competências dos indivíduos. Alguns dos objetivos centrais das instituições do ensino superior estão associadas à preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, de modo a estarem aptos para responder aos requisitos do trabalho e da sociedade mas, no que diz respeito aos conceitos de igualdade e equidade de oportunidades vão além das políticas pré-estabelecidas (Pascueiro, 2009).

Por conseguinte, há algumas soluções imediatas que coadunam a teoria com a prática no Ensino Superior: os estágios curriculares, extracurriculares, profissionais ou estágios de férias. As próprias instituições do Ensino Superior, através de Gabinetes de Estágios e Saídas Profissionais (GESp) – Universidade de Aveiro; de um Departamento de Saídas Profissionais e Empreendedorismo – Universidade do Minho; de um Gabinete de Apoio ao Aluno (GApA) – Universidade Católica Portuguesa ou de Unidades de Inserção na Vida Ativa (UNIVA) – Universidade da Madeira, entre outros, dão a conhecer ofertas de estágios, de empregos e criam parcerias com empresas nacionais e estrangeiras que publicitam entre a comunidade estudantil.

Face à atual precariedade, deve ainda apontar-se as soluções inovadoras que diversas Universidades e Institutos Politécnicos dispõem aos alunos: incubadoras de empresas. Assim, a Incubadora de Empresas da Universidade de Aveiro (IEUA), criada em 1996, tem a missão de incentivar e apoiar a criação, o desenvolvimento e o crescimento sustentado de novas empresas, havendo no momento três edifícios, com gabinetes co-working, espaços partilhados e gabinetes de serviços. No caso do Parque de Ciência e Tecnologia da Universidade do Porto (UPTEC) a incubação divide-se em três fases: a pré-incubação, a incubação e a internacionalização, sendo de esperar neste último passo que a empresa alargue a sua carteira de clientes, ao mesmo tempo que inicia a expansão do seu negócio através da entrada em novos mercados e/ou através do lançamento de novos produtos/serviços, podendo transferir-se para um espaço próprio ou, dentro do próprio UPTEC. Em Lisboa, o Tec Labs, centro de inovação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, fechou o ano de 2013 com €6 milhões faturados e 200 postos de trabalho criados, tendo albergado empresas como Science4you, Biopremier ou Fluid Interactive. A Incubadora D. Dinis é uma entidade de direito privado sem fins lucrativos, constituída em julho de 2004 por iniciativa do Instituto Politécnico de Leiria, da Associação Empresarial da Região de Leiria (NERLEI) e da Câmara Municipal de Leiria, com a colaboração do Instituto Pedro Nunes. Muito orientado para a investigação aplicada, muitos dos núcleos de I&D estão localizados em empresas e outras organizações, ou desenvolvem a sua atividade em estreita ligação com estas, em especial as pequenas e médias empresas (PME's). Muitos outros são os exemplos passando pela Universidade do Minho com a Associação Spinpark - Centro de Incubação de Base Tecnológica ou a Universidade Católica Portuguesa através do Spinlogic.

Ceitel (2006) defende que as universidades, em Portugal, estão em geral, ainda muito longe das ligações que seriam desejáveis em relação ao mundo do trabalho, não só no que diz respeito aos currículos, como, e talvez sobretudo, em relação ao tipo de práticas pedagógicas que desenvolvem no seu seio. Verifica-se, no entanto, que há inovações como as apresentadas anteriormente que propiciam uma pesquisa pró-ativa, uma contestação produtiva das ideias e é justamente nas empresas e nas organizações que a criatividade é mais estimulada, desde que, obviamente, repassada pelo crivo de um pragmatismo determinado pelos imperativos do alcance dos resultados.

CONCLUSÃO

Os efeitos da globalização são reconhecidos, como uma das causas apontadas, para as transformações que hoje se verifica ao nível social e organizacional. Para contornar esta situação entende-se que hoje, nas universidades é necessário um trabalho reflexivo e colaborativo que tenda a ser mais reflexivo com o decorrer do tempo, definindo-se esta estratégia com o intuito de dar resposta às dificuldades de desempenho na profissão.

As respostas a estas questões configuram-se, naturalmente, delicadas. Restam poucas ou nenhuma dúvida que o prestígio de um grupo profissional é tanto mais elevado, quanto mais elitista for a atividade que desempenha. Assim, os fatores que se configuram como uma alternativa ao desemprego passam neste momento pela aposta em estágios sendo que as orientações académicas e técnica sugere que o estágio pedagógico poderá ser entendido como a aplicação da teoria à prática. O apoio ao empreendedorismo, através das incubadoras de empresas, também se revela de grande importância.

É essencial que se analisem as trajetórias dos diplomados do ensino superior de forma a avaliar os cursos de Ensino Superior, as competências adquiridas, assim como as necessidades do mercado de emprego, evitando situações como as que se vivencia em Portugal. Torna-se urgente conhecer os percursos profissionais dos diplomados do Ensino Superior e proceder à sua divulgação, como forma de garantir uma boa comunicação entre as famílias, as instituições e o tecido empresarial. É importante ter presente que as famílias portuguesas investem muito para garantir que os seus filhos possam obter um diploma de ensino superior.

Considera-se, ainda, que os recém-licenciados que procurem emprego devem assumir uma visão generalista, que além dos conhecimentos específicos os faça dominar também outros campos que têm a ver com a vida da empresa; devem ter disposição para atuar em parceria; estar em constante atualização e ter especial atenção para a qualificação e motivação de pessoal. É necessário que tenham uma capacidade integradora, que os faça atuar junto aos seus pares e mesmo intervir sobre assuntos de relacionamento humano e devem ter habilidade para negociar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica*, 28(2), 255-267.
- Barroso, J. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa /Unidade de I&D em Ciências de Educação.
- Cachapa, F., Mendes, M. & Rego, M. (2012). *Novos comportamentos na transição para a vida adulta: impactos da frequência do ensino superior*. VII Congresso Português de Sociologia.
- Ceitel, M. (2006). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Revista Educação e Sociedade*, 25(87), 423-460.
- Guimarães, V., Gramkow, A., Muñoz, E. & Severo, S. (2004). *Cooperação e parcerias interinstitucionais: reflexões sobre o papel da universidade pública*. Florianópolis: Núcleo Interúcleo Interdisciplinar de Estudos da Inovação e do Trabalho. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Kovács, I. (2002). *As Metamorfoses do Emprego: Ilusões e Problemas da Sociedade da Informação*. Oeiras: Celta Editora.
- Lemos, V. (2013). Políticas Públicas de Educação – Equidade e sucesso escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 73, 151-169.
- Neto-Mendes, A. (2007). A participação dos municípios portugueses na educação e a reforma do Estado – elementos para uma reflexão (pp. 1-22). In Benno Sander (Org.). *Por uma Escola de Qualidade para Todos*. Porto Alegre: ANPAE.
- Neto-Mendes, A. (2014). A democracia na organização escolar a partir da experiência portuguesa. *Revista Órbita Pedagógica*, 1(1), 39-54.
- Pascueiro, L. (2009). Breve Contextualização ao Tema da Democratização do Acesso ao Ensino Superior. A presença de novos públicos em contexto universitário. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 31-52.
- Santos, A. (2006). *A globalização. Um processo em desenvolvimento*. Instituto Piaget: Pontos de Vista.
- Solbrekke, T. & Karseth, B. (2006). Professional responsibility - an issue for higher education. *Higher Education*, 52, 95-119.

A Avaliação do Impacto da Formação Pós-Graduada dos Professores

Ana Rita Faria – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

RESUMO

O presente artigo resulta de um trabalho que temos desenvolvido direcionado para a avaliação do impacto da formação pós-graduada (FPG) dos professores. Este estudo surge na sequência de uma investigação mais ampla com o objetivo de avaliar as implicações da FPG de professores nas escolas onde prestam serviço, compreendendo a sua distribuição, caracterização e responsabilidades e as implicações desta formação na melhoria do ensino e da escola. Pretendendo dar continuidade a esta linha de investigação, o estudo aqui apresentado situa-se numa das suas fases previstas implicando a realização de estudos de caso de forma a compreender em profundidade algumas realidades identificadas.

Neste sentido é objetivo central desta investigação estudar o impacto que a frequência de cursos de pós-graduação teve num conjunto de professores do EB e ES situados profissionalmente em dois agrupamentos de escolas em Portugal.

Justificado pela carência de investigação na área e pelo crescimento da frequência da FPG por professores, pretendemos constatar possíveis impactos deste tipo de formação, recorrendo a uma metodologia de cariz qualitativo na qual a análise documental e a entrevista se assumem enquanto técnicas de recolha de dados privilegiadas.

Tratando-se de uma investigação em curso, serão aqui apresentados, além dos fundamentos teóricos que sustentam o estudo e dos procedimentos metodológicos inerentes, alguns resultados preliminares que serão confrontados com os resultados da investigação mais abrangente.

Palavras-chave: Formação Pós-Graduada; Professores; Impacto

ABSTRACT

The article presented results of the work we've been developing focused on the evaluation of the impact of post-graduated training of teachers. This study emerges from a wider investigation with the purpose to evaluate the implications of the teachers post-graduated training in the schools where they teach, understanding their distribution, characterization and responsibilities as well as the implications of this training to improve both Education and School. With the intent to continue this line of research, this study is now in one of his foreseen stages which requires the realisation of case studies to deeply understand some of the identified realities.

In this regard is the main goal of this research to study the impact that attending post-graduated courses had in a group of primary and secondary education teachers professionally situated in two groups of schools in Portugal.

Because there is a lack of research in the area and an increase of the number of teachers who attend to post-graduated courses, we intend to determine possible impacts of this training, using a qualitative methodology in which documentary analysis and interview are the main data collection technics.

As this is an ongoing research, we will present some preliminary results that will be confronted with broader results of this investigation. There will also be presented the theoretical foundations that support the study and the methodological procedures concerned.

Key-words: Post-graduated training; Teachers; Impact

INTRODUÇÃO

Este artigo emerge de um trabalho de reflexão e análise que temos vindo a concretizar no âmbito da realização de uma tese de Doutoramento na área de investigação de Teoria e Desenvolvimento Curricular. Este estudo integra-se num projeto de investigação mais amplo da responsabilidade de duas instituições de ensino superior, coordenado pela Professora Doutora M^a do Céu Roldão, desenvolvido por investigadores nacionais e internacionais, sendo o seu objetivo avaliar as implicações da formação pós-graduada (FPG) de professores nas escolas onde prestam serviço, compreendendo a sua distribuição, caracterização e responsabilidades e as implicações desta formação na melhoria do ensino e, consequentemente, da aprendizagem e da escola. Visando dar continuidade a esta linha de investigação, o presente estudo assume como problema central estudar o impacto da frequência de cursos de pós-graduação – mestrado e doutoramento – num conjunto de professores do ensino básico (EB) e do ensino secundário (ES) situados profissionalmente em dois agrupamentos de escolas em Portugal na área de Lisboa e Vale do Tejo.

Do problema estabelecido emergiram três questões de investigação:

- 1) Quais as mais-valias da FPG para os indivíduos e instituições estudadas?
- 2) Em que se traduzem as mais-valias identificadas?
- 3) Quais as implicações da FPG de professores na melhoria do ensino e da escola?

De modo a orientar a procura de resposta a estas questões, operacionalizámo-las nos seguintes objetivos: 1) traçar o perfil curricular dos diferentes cursos pós-graduados frequentados pelos professores; 2) identificar a forma como os professores mobilizam na escola os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas na FPG; 3) caracterizar as práticas pedagógicas dos sujeitos do estudo e estabelecer a relação possível dessas práticas com a mobilização de conhecimentos consequentes da FPG; 4) analisar o impacto da FPG em três níveis da ação profissional dos professores: na sala de aula (micro-impacto), nas escolas (meso-impacto) e nas práticas investigativas e educativas no seio da comunidade em que se inserem (macro-impacto); 5) avaliar o modo como a escola rentabiliza (ou não) os conhecimentos e as competências desenvolvidas pelos professores na sua FPG. Este estudo visa ainda, em última instância, apresentar um conjunto de recomendações endereçadas às instituições universitárias e às escolas que possam vir a constituir uma base de reflexão na conceção de cursos pós-graduados para professores do EB e ES, no sentido de potenciar o seu impacto nas escolas e da rentabilização, pelos órgãos de gestão, das competências desenvolvidas pelos professores através da FPG.

Como consequência da ausência de estudos que visassem uma avaliação do impacto da FPG frequentada por professores, considerando a escola como o beneficiário mais direto desta formação, surgiu o estudo em extensão por parte das duas instituições de ensino superior envolvidas e é no âmbito deste estudo mais intenso que a investigação aqui apresentada se situa, emergindo da necessidade de elaborar estudos em profundidade para analisar e avaliar os efeitos das diferentes FPG frequentadas de forma mais profunda e próxima dos sujeitos em dois agrupamentos de escolas.

MARCO TEÓRICO

Curriculum e Pedagogia no Ensino Superior

Trazer à discussão o currículo é aludir, certamente, a um dos conceitos de maior sustentação da prática educativa. No entanto muitas são as suas definições, dependendo da forma como cada ator educativo compreende a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem (Peralta, 2005).

Assim, nesta investigação adotámos a definição de currículo como o conjunto de aprendizagens realizadas e competências desenvolvidas pelo aprendente desde que entra até que sai de um processo de ensino-aprendizagem formal, contextualizado historicamente e socialmente. Posicionamo-nos, pois, numa perspetiva que reflete o próprio desenvolvimento curricular e o seu impacto, ou seja, o processo no qual o aluno está ou esteve envolvido e a projeção que é feita do currículo oficial, real e oculto nas diferentes práticas profissionais. Assim, analisar os efeitos da formação sobre os indivíduos que a frequentaram é compreender a importância que o currículo teve para aquelas pessoas e averiguar sobre os potenciais efeitos do currículo no desempenho profissional é “entrar” no currículo dos cursos de FPG, ponderando se e em que medida aquilo que se faz e o modo como se faz poderá ser consequência do próprio currículo.

O ensino superior e a pedagogia do ensino superior em Portugal enquanto objetos de investigação são recentes. Porém, tem-se vindo a testemunhar um crescente interesse neste âmbito, tal como uma maior preocupação por parte das instituições relativamente à qualidade quer do ensino quer da aprendizagem (Vieira, 2005). A pedagogia defendida para o ensino superior é assim aquela que questiona as diferentes políticas e que indaga a sociedade relativamente ao que espera deste nível de ensino. Interrogar a pedagogia do ensino superior obriga a assumi-la como um domínio com múltiplas dimensões e com uma complexidade específica, implicando expectativas e influências de origem diversas (Esteves, 2008).

Sobrevive desta forma a ideia de que o fundamento de uma pedagogia universitária é a existência de um saber para ser ensinado e simultaneamente aprendido (Esteves, 2008), dando-se as alterações desta mesma pedagogia pelo questionamento, sendo a forma desejável, mas também aquela que é possível (Vieira, Silva & Almeida, 2009).

Formação Pós-Graduada

Num olhar transversal sobre a realidade de diferentes países sobressai a ideia de que a procura cada vez mais ascendente do ensino superior espelha o reconhecimento desta formação e as condições financeiras para o fazer, retratando nos casos de uma procura menos acentuada, uma incapacidade social para apostar no futuro e assim uma impossibilidade de progredir (Vieira, Vieira & Cachapa, 2012). A estes fatores, agregados àqueles que são tidos como os princípios da FPG, de que são exemplo a formação de professores o mais consolidada possível e os contributos para o desenvolvimento de pesquisadores de sucesso, aliam-se as implicações que o conhecimento poderá ter para o desenvolvimento de uma sociedade (Cury, 2010). Por falar em sociedade e na sociedade portuguesa a atividade dos professores ao exigir mais de quem a exerce, obriga a uma aposta cada vez maior na formação, formação esta que permita uma atualização de conhecimentos e técnicas (Leite, s.d.). Surge desta forma um crescente investimento na FPG, essencial para o desempenho de funções específicas (Campos, 1995), considerando uma formação de maior qualidade e que transcenda a formação inicial e os campos didáticos a que cada professor se vinculou aquando desta (Leite, 2005).

A oferta de cursos de FPG no domínio da educação data aos anos oitenta, justificando-se a sua procura por diferentes motivos, nomeadamente o interesse em aprofundar conhecimentos advindos da sua formação inicial, a obtenção de um novo grau académico e a progressão na carreira, tal como o desenvolvimento de competências para o desempenho de funções específicas quer enquanto docentes ou outras de natureza educativa (Campos, 1995). Para Cury (2004) a graduação objetiva então um ensino direcionado para uma profissionalização com um papel de destaque no que concerne à inserção profissional, caracterizando-se Portugal, atualmente, pelas alterações no ensino superior, marcadas pela diversidade e por uma maior abertura à sociedade, conduzindo a um maior reconhecimento nacional e internacional (*ibidem*).

Avaliação do Impacto da Formação

A avaliação dos diferentes cursos e do seu impacto é consequência do aumento da oferta formativa e da necessidade de compreender, no que respeita à FPG, como se desenvolve a interação entre a formação, a investigação e as práticas dos professores (Pombo & Costa, 2009).

Com o aumento do investimento quer na criação, quer no desenvolvimento de cursos de mestrado, a avaliação da qualidade da FPG em educação passou a ser alvo de maior cuidado e atenção. Neste seguimento, surgiram planos de avaliação externa e interna destes cursos a nível europeu, sendo múltiplos os fatores responsáveis pelo desenvolvimento desta avaliação (Cruz, Pombo & Costa, 2008).

Naturalmente, todos os projetos de formação visam dar resposta a necessidades específicas, recorrendo a atividades, com o intuito de alcançar os objetivos definidos. Desta forma, é fundamental o estabelecimento dos resultados que se pretende ver atingidos através do cumprimento de diferentes fases da implementação do projeto (Roldão, Costa, Reis, Camacho, Luís & Duarte, 2000). Estas fases vão desde a planificação ao impacto (Pereira & Costa, 2004) e é assim o determinar destes resultados que possibilitaram avaliar o projeto no que respeita à sua eficácia (Roldão *et al*, 2000).

E é precisamente no impacto da formação, enquanto fase, que nos focaremos nesta investigação, assumindo que avaliar o impacto da formação é somente avaliar uma das dimensões contempladas numa avaliação da formação (Pereira & Costa, 2004). Assim, entenderemos como *impacto* as consequências em determinada realidade passíveis de observar, seja direta ou indiretamente, com uma durabilidade significativa e que se assuma como contributo para a modificação dessa mesma realidade (Roldão *et al*, 2000).

Assim, para se proceder a uma avaliação do impacto da formação é fundamental procurar indicadores que revelem os efeitos que determinada formação teve no desenvolvimento e desempenho daqueles que a frequentaram (Pereira & Costa, 2004). Não podemos, pois, esquecer que a avaliação se torna um elemento e uma prática relevante para a melhoria das pessoas, dos programas, das instituições e da sociedade, apelando desta forma a uma discussão ativa sobre os fenómenos (Fernandes, 2010).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada para a investigação em curso é nitidamente de cariz qualitativo, situada no paradigma de investigação interpretativo (Cohen, Manion & Morrison, 2006). Dada a relação estreita entre este estudo particular e o estudo de investigação mais abrangente, já foi efetuado, numa primeira fase, por parte da equipa de investigadores responsáveis, um levantamento à escala nacional de dados sobre os docentes pós-graduados, através da aplicação de questionários. Este levantamento visou compreender a distribuição dos docentes com FPG e as implicações desta formação na melhoria do ensino e da escola, envolvendo dois grupos – diretores/ coordenadores de departamento e professores com cursos de pós-graduação.

De acordo com o plano de trabalho que tem orientado esta investigação, a revisão de literatura assume-se como um momento transversal a grande parte do processo de investigação, enquanto suporte de reflexão, análise e interpretação crítica. Este processo inicia-se com uma leitura e análise dos questionários já aplicados pela equipa do projeto do qual este emerge, seguindo-se a descrição do perfil curricular dos diferentes cursos pós-graduados frequentados pelos professores, recorrendo à análise documental enquanto técnica de recolha de dados, sendo esta definida como a segunda fase da investigação.

A investigação de natureza empírica, fase em que nos situamos neste momento, corresponde à terceira etapa deste estudo que nos permitirá compreender os contributos da FPG nas salas de aula, nas próprias escolas e nas práticas investigativas e educativas na comunidade, considerando as funções desempenhadas por cada professor (e.g. professor, diretor, coordenador), sendo aqui envolvidos os dois agrupamentos de escolas enquanto estudos de caso, permitindo-nos uma compreensão mais próxima e profunda da realidade. Nesta etapa o questionário foi o instrumento utilizado para sinalizar os docentes pós-graduados existentes em todas as escolas dos dois agrupamentos. Identificados os professores com FPG serão realizadas entrevistas semi-diretivas, a professores e a membros das respetivas direções de diferentes níveis (intermédias e de topo), com o objetivo de compreender de que modo os docentes com FPG mobilizam os conhecimentos adquiridos para as diferentes atividades profissionais que realizam em contexto educativo e a nível investigativo, tal como recolher opiniões sobre o currículo da FPG frequentada. Prevê-se também perceber as dificuldades e hiatos inerentes a estas formações com o intuito de, em última análise, constatar os efeitos da FPG para o desenvolvimento de diversas competências (e.g. organizacionais e científicas). Estas técnicas permitir-nos-ão igualmente caracterizar as diferentes práticas pedagógicas, visando a definição de práticas de sucesso.

A recolha de amostras de evidências de desempenho é um aspeto metodológico também contemplado, podendo estas ser documentadas ou descritas pelos próprios professores ou pelos seus pares. Posteriormente, as informações obtidas através dos diferentes procedimentos metodológicos aqui apresentados serão submetidas a uma análise de conteúdo de acordo com os procedimentos defendidos pela literatura da especialidade (e.g. Bogdan & Biklen, 1994; Estrela, 1994).

Na quarta fase ter-se-ão em conta as informações advindas dos momentos anteriores para a elaboração de propostas – quanto à gestão escolar e gestão curricular - quer para as universidades, quer para as escolas, que permitam potenciar o impacto da FPG, considerando a relação entre esta, as práticas em sala de aula, a intervenção nas escolas e as práticas investigativas e educativas na comunidade.

A última fase da investigação decorrente será concretizada através de uma reflexão, articulação e integração dos resultados consequentes das etapas anteriores, visando a definição de conclusões que nos possibilitem compreender qual o impacto da FPG dos professores nos três níveis estabelecidos.

O principal produto desta investigação, e que marcará o findar da mesma, será a apresentação de uma tese de doutoramento ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

RESULTADOS PRELIMINARES

Nesta secção fazemos alusão a alguns dos resultados preliminares da investigação em curso, salientando que poderão até ao findar da investigação sofrer alterações significativas. Aqui serão apresentados os resultados iniciais dos dois estudos de caso, comparando com os resultados existentes da investigação mais abrangente sempre que possível. Para tal, e uma vez que foi garantido o anonimato dos casos aqui em análise, serão identificados como agrupamentos A e B.

Partindo das questões dos questionários aplicados - quer a nível nacional pela equipa de investigadores, quer nos dois agrupamentos enquanto estudos de caso - que nos permitem caracterizar os participantes, destacamos o facto dos professores pós-graduados pertencerem na sua vasta maioria ao quadro de escola ou de agrupamento (82% no agrupamento A e 75% no agrupamento B), informação esta corroborada pelo estudo nacional, tal como acontece com o tempo de serviço destes docentes situados entre os 21 e os 30 anos de carreira.

Quando questionados sobre o grau mais elevado que possuem nos dois agrupamentos de escolas em estudo a pós-graduação - 1º ano curricular do mestrado - assume um lugar de destaque com 50% e 47% respetivamente, seguindo-se dos mestrados com 36% e 42%, ficando o grau de doutor com a percentagem de frequência mais reduzida. Todavia, esta ordem altera-se com os dados nacionais, ocupando aqui o mestrado a posição dianteira das FPG's dos professores com 54%, seguindo-se da pós-graduação com 42% e por fim os doutoramentos com 4%.

Relativamente à área de formação específica na qual se insere o diploma pós-graduado no agrupamento de escolas A 47% dos professores inquiridos têm FPG na área educacional, 33% na área científica disciplinar, 17% fizeram mais do que uma pós-graduação possuindo diplomas em ambas as áreas e 3% dos respondentes não fez qualquer tipo de referência. Já, no agrupamento de escolas B a área científica disciplinar ocupa o lugar dianteiro com 58%, seguindo-se da área educacional com 40% e apenas 2% dos professores que responderam ao inquérito fizeram formação nas duas áreas. No entanto numa perspetiva lata, o estudo mais amplo refere que a nível nacional 66% dos professores com FPG fizeram-na na área educacional e 34% na área científica disciplinar.

No que diz respeito à área específica na qual se insere a pós-graduação na área educacional, a administração e gestão escolar e a supervisão pedagógica são as áreas mais frequentes no agrupamento A, tal como acontece com a avaliação educacional e formação de professores no agrupamento B, conferindo estas áreas os dados resultantes da investigação mais ampla. Porém, no que respeita às áreas de formação específica na qual se insere a pós-graduação na área científica disciplinar não há uma área que se destaque em nenhum dos agrupamentos, tal como acontece nos dados da investigação nacional, pautando-se por uma grande diversidade. Aqui podemos destacar formações que vão desde a história, às didáticas das ciências ou da matemática, passando pela linguística, entre muitas outras.

Indagando, através da realização de entrevistas, os participantes confirmaram os resultados advindos da investigação mais ampla, apontando a melhoria das práticas profissionais, a necessidade de aprofundar conhecimentos e a realização pessoal como os principais motivos que os levaram a frequentar os cursos de pós-graduação. Por sua vez, os efeitos pessoais e contextuais desta formação são sobretudo ao nível da autossatisfação e do aumento dos conhecimentos em detrimento de efeitos ao nível da progressão na carreira, do reconhecimento pelos pares ou mesmo na mudança de funções.

Torna-se neste momento ainda oportuno referir que estes dados carecem da perspetiva das coordenações – diretores de escola e de departamento – tal como das análises descritivas em torno dos efeitos das formações pós-graduadas a nível micro, meso e macro devido ao facto da análise dos mesmos ainda não estar concluída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar os motivos que levam professores a frequentar diferentes cursos de pós-graduação assume-se como fundamento para compreender e indagar as múltiplas dimensões do currículo e das práticas profissionais dos professores. Com a presente investigação pretende-se contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre esta problemática, com base em dados empíricos associados ao retorno do investimento em pós-graduações e ao impacto destas formações nos três níveis estabelecidos: nas salas de aula, nas escolas e nas práticas educativas e investigativas.

Salienta-se, ainda, a importância acrescida do desenvolvimento da presente investigação no domínio da teoria e desenvolvimento curricular associado à formação de professores, contemplando uma visão profunda do impacto do próprio currículo nas diferentes práticas profissionais.

Em suma, pretende-se com este estudo deixar linhas de reflexão sobre os modelos seguidos e a eficácia da FPG quando o alvo dessa formação são profissionais do terreno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. (1995). Formação contínua e pós-graduação de professores em Portugal. In J., Gomez & V. Baptista (Ed.), *Educar, sem fronteiras/Educar Sin fronteras* (pp. 145-160). Universidades de Huelva e Faro.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2006). *Research Methods in Education* (5ª ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Cruz, E., Pombo, L. & Costa, N. (2008). Dez anos (1997-2007) de estudos sobre o impacto de Cursos de Mestrado nas práticas de Professores de Ciências em Portugal. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 8, (1).
- Cury, C. (2004). Graduação/ Pós-Graduação: A busca de uma relação virtuosa. *Educação & Sociedade*, Campinas, 25, (88), 777-793.
- Cury, C. (2010). O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15, (43), 162-201.
- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica no ensino superior. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, (7), 101-110. Acedido em 20 de fevereiro, 2015, em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo7D9PT.pdf>.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In A., Afonso & M., Esteban (Orgs.), *Olhares e interfaces - reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15-44). São Paulo: Cortez Editora.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, 57 (3), 371-389.
- Leite, C. (s.d.). *A Formação de Professores em Portugal e a Declaração de Bolonha*. Acedido em 18 de fevereiro, 2015, em http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA_A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Professores%20em%20Portugal%20Prof.%20Carlinda%20Leite.pdf.
- Peralta, M. (2005). *Currículo: O Plano como Texto – Um estudo sobre a aprendizagem da planificação na formação inicial de professores de alemão*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, G. & Costa, N. (2004). A construção de Conceitos sobre Avaliação do Impacto da Formação: um primeiro passo para a acção. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.). XIIIº Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. *Regulação da Educação e Economia – Organização, Financiamento e Gestão* (pp. 381-387).
- Pombo, L. & Costa, N. (2009). Avaliação de Impacte de Cursos de Mestrado nas Práticas Profissionais de Professores de Ciências – Exemplos de Boas Práticas. *Investigações em Ensino das Ciências*, 14, (1), 83 – 99.

- Roldão, M., Costa, F., Reis, P., Camacho, G., Luís, H. & Duarte, G. (2000). *Avaliação do Impacto da Formação: Um Estudo dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo 1993-1998*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vieira, C., Vieira, I. & Cachapa, F. (2012). Efeitos do processo de Bolonha na procura global pelo Ensino Superior em Portugal. In A., Noutel, E., Brutten, G., Pires & I., Huet (Orgs.), *Ensino Superior: Saberes, Experiências, Desafios* (pp. 39-64). João Pessoa: Ideia.
- Vieira, F. (2005). Transformar a Pedagogia na Universidade? *Currículo sem Fronteiras*, 5, (1), 10-27. Acedido em 20 de fevereiro, 2015, em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/flavia1.pdf>.
- Vieira, F., Silva, J. & Almeida, J. (2009). Transformar a pedagogia na universidade: possibilidades e constrangimentos. In F., Vieira (Org.) (2009). *Transformar a pedagogia na universidade* (1ªed.) (pp.17-35). Santo Tirso: De Facto Editores.

O contributo das TIC na promoção de um envelhecimento ativo em áreas geograficamente desfavorecidas

Paula Cristina Mota Universidade de Aveiro

Maria Potes Barbas Escola Superior de Educação de Santarém

Rui Neves Universidade de Aveiro

RESUMO

O presente artigo insere-se no âmbito de uma investigação-ação de natureza qualitativa, realizada numa área geograficamente desfavorecida, a uma população com idade superior a quarenta e cinco anos, de forma a aferir a importância das TIC na promoção de um envelhecimento ativo.

Dado que um elevado número de população mais idosa não se encontra incluída digitalmente, surgiu o interesse da realização deste estudo como forma de refletir nas medidas de literacia digital e inclusão, desenvolver recursos digitais básicos e reduzir a exclusão digital de idosos e adultos com baixa escolaridade.

Neste sentido, irão ser desenvolvidas ações de formação que contemplam as áreas dos conceitos fundamentais de informática, a pesquisa com o Google, o Facebook para iniciados e o Skype no computador.

Estas formações serão ministradas pela investigadora em parceria com a Rede TIC e Sociedade (RTS) a um grupo de voluntários da União de Freguesias de Seia, São Romão e Lapa dos Dinheiros e consistirá, também, na aplicação de focus group, questionários, observação direta e entrevistas.
Palavras-chave: Literacia Digital, Inclusão, Envelhecimento Ativo.

ABSTRACT

This article is based in a qualitative nature action-research, developed in a geographically disadvantaged area, to a population over forty-five years old, in order to assess the importance of ICT in promoting active aging.

Since a large number of older population is not included digitally, it is interesting to reflect upon digital literacy and inclusion, develop basic digital resources and reduce digital exclusion amongst older people and adults with low education.

In this sense, it will be developed training actions that include the areas of fundamental computer skills, Google search, Facebook and Skype.

This training will be taught by the researcher in partnership with Rede TIC e Sociedade and a group of volunteers from União de Freguesias de Seia, São Romão e Lapa dos Dinheiros and will also consist in the implementation of focus groups, questionnaires, direct observation and interviews.

Keywords: Digital Literacy, Inclusion, Active Ageing

AS TIC NA EUROPA

O aumento da utilização de Internet levou ao desenvolvimento da sociedade de informação, criando novas dimensões de participação social, política e económica, surgindo, o fosso digital como o ponto de distinção entre os que acedem à Internet e aqueles que estão excluídos da sua utilização. O acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) está no centro do fosso digital, que se acentua quando se refere a localização geográfica, as diferenças de conexão de Internet, a idade dos utilizadores e o orçamento familiar (Eurostat, 2013a).

A Declaração Ministerial de Riga (Union, 2006), define as TIC como essenciais à melhoria da qualidade de vida e participação social dos cidadãos. Desta forma, objetivaram-se variadas ações relacionadas com o envelhecimento ativo, a redução do fosso digital de caráter geográfico, a acessibilidade, a literacia e competências digitais, assim como a diversidade cultural (Union, 2006).

De forma a melhorar a difusão das TIC em toda a Europa, a Comissão Europeia adotou a Agenda Digital para a Europa (ADE) como estratégia para o crescimento inclusivo e sustentável no âmbito da Europa 2020, focando sete áreas de intervenção prioritárias, das quais destacamos o reforço de competências de literacia e inclusão digital e a aplicação das TIC no envelhecimento populacional (Commission, 2012; Eurostat, 2013a).

Um dos objetivos da ADE é o aumento da utilização de Internet por parte da população desfavorecida, destacando-se a faixa etária dos 65 aos 74 anos como a que menos uso faz das TIC, seguida da população entre os 55 e 64 anos. As razões apontadas para a não utilização de Internet relacionam-se com a falta de interesse; a falta de competências digitais; o excessivo preço dos equipamentos e do acesso (Commission, 2012, 2013; Eurostat, 2013a).

Neste sentido, é objetivo da UE a redução da taxa de não utilizadores, notando-se Portugal como um dos países que obteve um maior aumento ao nível da utilização regular, o que se verifica, ainda que em menor escala, nos grupos desfavorecidos (Commission, 2013).

AS TIC EM PORTUGAL

Com o acesso à Internet facilitou-se a obtenção de informação e a realização de atividades como: comunicar; consumir média; manter contacto com familiares e amigos; partilhar fotos; e realizar videochamadas com amigos (Eurostat, 2013a, 2014).

Portugal inclui-se no grupo de países que viu subir a taxa de utilização de Internet entre 2009 e 2011 para uma média de utilização de 60% pelo menos uma vez por semana (Eurostat, 2013a), embora esteja entre os países onde se verifica o maior fosso entre ligações de banda larga em áreas urbanas e rurais (Eurostat, 2014). Tendo em conta a ADE e por forma a reforçar o desenvolvimento da sociedade de informação e do conhecimento, em dezembro de 2012 foi aprovada a Agenda Portugal Digital, que pretende atuar em seis áreas de intervenção, destacando-se a melhoria da literacia, qualificação e inclusão digitais (*Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2012*, p. 7308).

Para a sua concretização, são propostas várias medidas como a promoção da inclusão digital; a promoção da utilização das TIC para a inclusão social incluindo aqueles com qualificações educacionais mais baixas e os idosos (*Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2012*, 2012).

Com o propósito de verificar as evoluções e condicionantes surgidas em Portugal para efetivar a literacia e inclusão digitais analisámos diversos documentos. Assim, e seguindo a tendência Europeia, o inquérito Sociedade em Rede 2011 aponta diversas razões para a não utilização de Internet em Portugal, que se coadunam com as razões apontadas a nível europeu (Cardoso, Espanha, Lima, & Paisana, 2012).

No entanto, o documento Sociedade em Rede 2014, refere que o número de acessos tem vindo a aumentar no que diz respeito aos agregados domésticos (Cardoso, Mendonça, Lima, Paisana & Neves, 2014), aumento que se verificou, também, ao nível da utilização regular de Internet (Eurostat, 2013a).

Quando se refere a utilização de Internet em diversas faixas etárias e entre as que foram analisadas no inquérito, o mesmo revelou que quanto mais velha for a pessoa maior probabilidade terá de não utilizar Internet, configurando-se os indivíduos a partir dos 65 anos como os que menos a utilizam.

ENVELHECIMENTO E ENVELHECIMENTO ATIVO

As alterações demográficas na União Europeia (UE) são de extrema importância visto que a tendência populacional será o contínuo envelhecimento devido à quebra dos níveis de fertilidade e ao aumento da longevidade (Eurostat, 2014).

Desta forma, a população europeia está a envelhecer progressivamente, sendo que, em Portugal se encontra um elevado número de população envelhecida em zonas montanhosas, regiões do interior e zonas do centro e norte do país nas regiões fronteiriças. Estas regiões caracterizam-se por serem áreas rurais, relativamente remotas e com pouca densidade populacional (Eurostat, 2013b, 2014; INE, 2011).

No entanto, o aumento da população idosa não pode ser visto como uma ameaça uma vez que estes são capazes de contribuir ativamente para a sociedade através do seu emprego e serviços de voluntariado, nos quais os seus conhecimentos podem ser valorizados e promovidos (Carneiro, Chau, Soares, Fialho, & Sacadura, 2012).

O conceito de envelhecimento ativo tem por base o reconhecimento dos direitos humanos dos idosos e os princípios designados pela UE de independência, participação, dignidade, cuidado e auto realização. Assim, a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracteriza esta fase como um processo de otimização de oportunidades ao nível da saúde, participação e segurança, para a melhoria na qualidade de vida,

participação na sociedade e integração social. Neste contexto, pretende-se a concretização de uma vida saudável e de qualidade enquanto o processo de envelhecimento decorre (Organization, 2002).

Tendo em conta estas informações, Amaro & Gil (2011) referem a importância da promoção da qualidade de vida dos cidadãos mais velhos para que estes possam viver de maneira independente durante mais tempo e sejam apoiados numa contribuição produtiva para a economia.

Outro fator importante neste processo é o ambiente em que as pessoas crescem, vivem, socializam e se relacionam, para que possa proporcionar um estilo de vida saudável, que irá transformar o envelhecimento ativo numa fonte de satisfação e de qualidade (Agudo, Pascual, & Fombona, 2012).

Num quadro de envelhecimento ativo são também de extrema importância as políticas e os programas que promovem a saúde mental e as ligações sociais, assim como aqueles que melhoram o estado de saúde física. A manutenção da independência e da autonomia é um dos objetivos principais da OMS e, desta forma, a interdependência e a solidariedade intergeracional são de extrema importância num contexto de envelhecimento que ocorre em conjunto com outras pessoas e associações (Organization, 2002).

As TIC e os idosos

Os fatores mencionados anteriormente contribuem para que o envelhecimento seja visto como uma etapa de crescimento e enriquecimento pessoal, devendo as TIC ser encaradas como um dos aspetos primordiais numa etapa, para a qual a sociedade tem de estar preparada (Agudo et al., 2012; Jantsch, Machado, Behar, & Lima, 2012).

Em Portugal foram várias as iniciativas relacionadas com a e-inclusão, decorrendo, até 2015, a Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável. Todas as estratégias implementadas a nível nacional tiveram em vista a inclusão de grupos info-excluídos e em risco de exclusão (Amaro & Gil, 2011).

O relatório “Older people, technology and community” da Calouste Gulbenkian Foundation (2010) refere que as tecnologias podem permitir aos idosos a renovação e o desenvolvimento de contactos sociais e a participação ativa na sua comunidade, prevenindo que se tornem isolados socialmente.

De forma a romper com o fosso digital, a UE considera importante o acesso às TIC por todos os cidadãos de forma a possibilitar a participação na sociedade de informação (Eurostat, 2013a).

Apesar ser possível mitigar-se alguns dos efeitos do desfavorecimento económico e social através da Internet nota-se, em pessoas mais idosas, uma taxa de utilização inferior à generalidade da população. Assim um dos objetivos da ADE é a promoção da utilização regular de Internet dos grupos mais desfavorecidos (Commission, 2013).

Motivações e barreiras

Sendo que as competências TIC se tornaram indispensáveis à nossa vida na realização de ações de entretenimento, comunicação e participação social, é necessário adquirir bases para as utilizá-las devidamente. Desta forma é necessário a inclusão de competências digitais para que os cidadãos beneficiem da sociedade de informação e respondam aos seus desafios (Commission, 2013).

Durante o processo de envelhecimento as TIC permitem a criação de programas de treino cognitivo, interatividade, dão segurança aos utilizadores e permitem a utilização de uma grande variedade de estímulos visuais e auditivos. Estes aspetos favorecem a aproximação das pessoas mais idosas aos novos temas da sociedade, o que origina um processo de inclusão social. Assim, o acesso às TIC e à inovação é essencial para evitar o fosso geracional e para que as pessoas mais idosas não se sintam desenquadradas do mundo atual.

No processo de envelhecimento podem contribuir no desenvolvimento de novos laços sociais, novas visões do mundo e novas formas de comunicação e atividades de estímulo cognitivo. Podem ainda permitir o acesso à cultura, à educação e à implicação em atividades de cariz social, sendo, por isso, necessário oferecer formação em competências que requerem a utilização das TIC (Agudo et al., 2012).

Por outro lado, existe ainda o preconceito relacionado com a falta de interesse pelas TIC juntamente com outras condicionantes à sua utilização. Assim, destacamos como barreiras próprias ao uso das TIC aspetos relacionados com a capacidade económica, o declínio de condições de saúde dos utilizadores e

a ausência de capacidades de literacia digital. Notam-se, também, algumas opiniões de carácter pessoal acerca das tecnologias, no que diz respeito às dificuldades que a sua utilização acarretam, assim como a sua complexidade. De realçar ainda o facto de as pessoas mais idosas enunciarem como condicionante a falta de contacto e experiência anterior, enquanto estavam enquadradas no mercado de trabalho, o que torna mais difícil a compreensão da terminologia técnica e a manipulação do rato (Gil, 2011).

As redes sociais

A existência de uma rede social como um grupo de convivência é tida, muitas vezes, como uma família na qual os idosos buscam algum vínculo afetivo, a par de ocupação de algum tempo livre. Desta forma, procuram espaços que permitam a sua participação e escuta e encontram um sentimento de pertença e vínculo social. A utilização de redes sociais digitais pode contribuir para melhorar os níveis de socialização e interação de forma a viabilizar a aproximação a amigos e familiares. Neste sentido, a Internet serve, para um público mais velho, como um veículo que permite a reinserção na sociedade, tornando-se as redes sociais digitais em espaços com o propósito de configurar momentos de apresentação, estabelecer ou manter ligações com outras pessoas (Jantsch et al., 2012).

No que diz respeito à utilização da Internet há atividades que se consideram mais populares entre os utilizadores destacando-se: enviar e ler emails; pesquisar informações; ler jornais e revistas; colocar mensagens em redes sociais. As redes sociais apontam-se como a principal atividade online de muitos cidadãos, surgindo o Facebook como a rede mais popular em todo o mundo. Apesar de ser predominantemente utilizada pelos mais jovens, verificou-se um alargamento de idade dos seus usuários, o que demonstra o nível de profundidade das redes sociais (Commission, 2013).

Tendo em conta estes aspetos, o Facebook surge como um espaço de partilha, encontro, interação e discussão de temas e ideias com tónica comum, que se desenvolve num ambiente informal e que pode servir como uma forma de quebrar o isolamento, auxiliando na socialização e interação ativa com outras pessoas (Jantsch et al., 2012).

A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O propósito deste projeto visa estudar as potencialidades das TIC enquanto ferramentas no combate à exclusão e promotoras de inclusão do público geograficamente desfavorecido, em Seia, distrito da Guarda. Pretende-se, assim, a redução do fosso digital através da aquisição ou desenvolvimento de competências digitais. Desta forma está a ser implementada formação a trinta e sete voluntários, dezanove do género masculino e dezoito do género feminino, acima dos quarenta e cinco anos, desempregados e reformados, com o apoio do Município de Seia, da União das Freguesias de Seia, São Romão e Lapa dos Dinheiros e com o projeto RT S. A divulgação da ação realizou-se através da distribuição de flyers, afixação de cartazes e informação no Facebook. A ação irá incidir em quatro módulos distintos: conceitos fundamentais de Internet; pesquisar com o Google; o Facebook para iniciados; e o Skype no computador, tendo uma duração prevista de quatro meses. Os voluntários foram divididos em dois grupos de trabalho e foram, até ao momento, realizados dois focus group que tiveram em conta os critérios de inclusão e exclusão do estudo, e registados em áudio e vídeo para posterior análise (Juan & Roussos, 2010).

Foi aplicado um inquérito por questionário, meio rápido e eficiente para a obtenção de dados numa investigação (Coutinho, 2013; González, 2007), para aferição de características sociodemográficas.

Outro instrumento a ser aplicado é a observação participante, tida como uma forma de recolha de informação através do contacto direto com uma situação, o que permite uma visão mais completa da realidade (Aires, 2011), cuja informação está a ser colocada num diário de bordo.

Utilizar-se-á, também, a entrevista, para obter esclarecimentos adicionais que podem gerar nova informação. Estas devem ser gravadas e transcritas para posterior análise e interpretação (Coutinho, 2013).

Pretende-se obter respostas às seguintes questões de investigação:

- i) De que forma podem as TIC contribuir para melhorar a inclusão do público geograficamente desfavorecido?
- ii) Quais os contributos das TIC na promoção de um envelhecimento ativo?
- iii) O desenvolvimento de formações em TIC contribui na redução do fosso digital?

De forma a encontrar resposta às questões enunciadas foram delineados os seguintes objetivos:

Identificar as motivações e as barreiras do público-alvo e do meio envolvente relativamente à utilização das TIC; aferir a experiência dos participantes na área das TIC; aferir de que forma a participação na formação e a utilização das TIC pode contribuir para inclusão do público-alvo; identificar se a utilização das TIC contribui na promoção de um envelhecimento ativo e de que forma; identificar se as soluções de formação apresentadas contribuíram para a aquisição/ desenvolvimento de competências digitais do público-alvo; explorar se a utilização das TIC para fins comunicativos fomenta a interação (social, familiar e intergeracional). O desenvolvimento dos trabalhos encontra-se descrito na tabela 1.

Tabela 1: Desenvolvimento da investigação-ação

Ciclo	Momentos	Duração	Ações a desenvolver
1º	Planificação	Julho a setembro 2014	Análise documental para revisão de literatura e planificação das ações de formação
	Ação	Agosto a outubro 2014	Redação dos guiões de formação com base nos conteúdos RTS e dos instrumentos de avaliação
	Reflexão	Outubro e novembro 2014	Processo de análise e validação do material e consequente readaptação ao público-alvo
	Ação	Dezembro 2014 janeiro 2015	Elaboração da última versão dos guiões e instrumentos de avaliação (4 versões). Visita à instituição de acolhimento
2º	Ação	Fevereiro a abril 2015	Realização de sessões de focus group e inquéritos por questionário. Desenvolvimento da ação (“conceitos fundamentais de informática” e “pesquisar com o Google”)
	Reflexão	Fevereiro a abril 2015	Através das notas de campo refletir sobre a aplicação da formação e exploração dos conteúdos
	Ação	Abril a junho 2015	Desenvolvimento dos módulos “O Facebook para iniciados” e “Skype no computador”
3º	Reflexão e análise	Julho 2015 a junho 2016	Avaliação do desenvolvimento da ação e da exploração dos conteúdos Aplicação de inquéritos por questionário. Realização de entrevistas semiestruturadas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização dos focus group constatou-se que os participantes consideram importante a realização de ações direcionadas à utilização das TIC, dado que esta é uma forma rápida de se aceder à informação, manter contacto entre familiares e amigos e encetar novos conhecimentos. Referem que há pouca divulgação deste tipo de medidas por parte das autarquias e que os elevados preços dos equipamentos e da internet são um entrave à sua utilização. No entanto, encontram-se motivados para a frequência deste tipo de ações dado que é uma forma de aprender, estar informado e relacionar-se socialmente. Consideram ainda que as TIC são benéficas na aproximação da família distante, embora seja causa de afastamento na família nuclear, o que pode ser prejudicial.

Do inquérito sociodemográfico aferiu-se que a média de idades varia entre os quarenta e cinco e os setenta e oito anos, e que ao nível de habilitações predomina o primeiro ciclo do ensino básico. Verificou-se que nove participantes não têm internet em casa, um não sabe e vinte e sete possuem ligação. Quanto à sua utilização catorze nunca utilizaram, dez já utilizaram mas por alguma razão deixaram de usar e treze utilizam atualmente. Quanto à realização de formações em TIC anteriores a esta, vinte e sete nunca frequentaram e dez já frequentaram algum tipo de formação relacionada com computadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo, S., Pascual, M., & Fombona, J. (2012). Usos de las herramientas digitales entre las personas mayores. *Comunicar*, 20(39), 1–10. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=11343478&AN=83234915&h=wqCeRAFHxI3y/fmhUAizMJ3zhtwbn48Y6zh3ezIpLYrJsXk-DGGvMUSMkfd5ULHoozIo9P27UT4N35xh4lC5Paw==&crl=c>
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. (U. Aberta, Ed.). Retrieved from <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>
- Amaro, F., & Gil, H. (2011). ICT for Elderly People: «Yes, They Can!». *2011 E-CASE & E-Tech International Conference, 2003*, 3792–3803. Retrieved from <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/820>
- Cardoso, G., Espanha, R., Lima, T., & Paisana, M. (2012). *Sociedade em Rede. A Internet em Portugal 2012*. Lisboa. Retrieved from <http://www.obercom.pt/client/?newsId=548&fileName=sociedadeRede2012.pdf>
- Carneiro, R., Chau, F., Soares, C., Fialho, J., & Sacadura, M. (2012). *O Envelhecimento da População: Dependência, Ativação e Qualidade*. CEPCEP, Lisboa. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:O+Envelhecimento+da+Popula+o+:+Depend+ncia+,+Ativa+o+e+Qualidade#o>
- Commission, E. (2012). *Digital Agenda for Europe Scoreboard 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from http://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KKAH12001ENN-PDFWEB_1.pdf
- Commission, E. (2013). *Digital Agenda Scoreboard 2013*. Brussels. Retrieved from http://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/DAE_SCOREBOARD_2013_SWD_2013_217_FINAL.pdf
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. 2ª edição. Coimbra: Almedina
- Eurostat. (2013a). *Eurostat Regional Yearbook 2013 - Information Society*. eurostat regional yearbook. Retrieved from http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-HA-13-001-08/EN/KS-HA-13-001-08-EN.PDF
- Eurostat. (2013b). *Eurostat Regional Yearbook 2013 - population*. eurostat regional yearbook. Retrieved from http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-HA-13-001-02/EN/KS-HA-13-001-02-EN.PDF
- Eurostat. (2014). *Eurostat regional yearbook 2014* (pp. 1–334). doi:10.2785/54659
- Foundation, C. G. (2010). *older people, technology and community: the potential of technology to help older people renew or develop social contacts and to actively engage in their communities*. London. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Older+people+,+technology+and+community+the+potential+of+technology+to+help+older+people+renew+or+develop+social+contacts+and+to+actively+engage+in+their+communities#1>
- Gil, H. T. (2011). A Formação dos Idosos em TIC : Uma « emergência » da sociedade da informação Elderly training on ICT : An « emergency » of the information society O Processo de Envelhecimento Global O mundo está a assistir a uma importante transformação demográfica no qu. *Inovação Na Educação Com TIC*, (2008), 28–38. Retrieved from <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/813>
- González, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. (CIDE, Ed.). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Retrieved from <http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=2PzYqIa1C6UC&oi=fnd&pg=PA5&dq=La+investigaci%C3%B3n+en+la+pr%C3%A1ctica+educativa:+Gu%C3%ADa+metodol%C3%B3gica+de+investigaci%C3%B3n+para+el+diagn%C3%B3stico+y+evaluaci%C3%B3n+en+los+centros+docentes&ots=gN6o7k4oyh&sig=dghlf6z3sYNNU2wJbyaGL6QvyZw>
- INE. (2011). *censos 2011 resultados definitivos região centro*. Lisboa. Retrieved from http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacoes

- INE. (2013). *estatísticas demográficas 2012*. Lisboa. Retrieved from http://ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=151772777&PUBLICACOESmodo=2
- Jantsch, A., Machado, L., Behar, P., & Lima, J. de. (2012). As Redes Sociais ea Qualidade de Vida: os Idosos na Era Digital. *IEEE-RITA*, 7. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:As+Redes+ Sociais+e+a+Qualidade+de+ Vida:+os+Idosos+na+Era+Digital#3>
- Juan, S., & Roussos, A. (2010). El focus group como técnica de investigación cualitativa. *Documento de Trabajo N° 256*, 9, 1–12.
- Organization, W. H. (2002). *Active ageing: a policy framework*. *Advances in gerontology= Uspekhi gerontologii* Retrieved from <http://europepmc.org/abstract/MED/12820516>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2012 (2012). Diário da República, 1.ª série - N.º 252 - 31 de dezembro de 2012. Retrieved from <http://dre.pt/pdfs-dip/2012/12/25200/0730707319.pdf>
- Union, E. (2006). *Riga Ministerial Declaration ICT for an inclusive society* (pp. 1–7). Brussels. Retrieved from http://www.age-platform.eu/images/stories/EInclusion_Riga_20060611.pdf

Aprender em colaboração com o uso das TIC na educação pré-escolar

Sónia Pacheco (UIED)

RESUMO

Pretende-se com o presente artigo refletir sobre como a utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação pode servir para incentivar e promover o trabalho colaborativo entre pares na educação pré-escolar. Através do recurso a observação não participante das ações de crianças dos 3 aos 6 anos de um jardim-de-infância com os suportes tecnológicos disponíveis nas salas de atividades e a entrevistas semidirectas às docentes titulares de grupo, foram recolhidos dados que nos ajudam a compreender e a inferir sobre a importância do trabalho colaborativo entre pares nestas idades com influência na socialização e nas aprendizagens educativas nas diferentes áreas de conteúdo.

A análise dos dados ajuda a concluir que as ações com recurso às TIC contribuem, entre outros, para a construção do conhecimento individual e coletivo, para um aperfeiçoamento e aprofundamento do trabalho colaborativo e para um investimento na socialização. Através de sugestões de ação, de contributos verbais e não-verbais em grande ou pequeno grupo e de situações de tutoria entre pares, é possível afirmar que o processo de ensino e aprendizagem pode ser potenciado e aperfeiçoado com o recurso diário e natural às novas tecnologias num jardim de infância.

Palavras-chave: Aprender em colaboração; Pré-escolar; TIC

ABSTRACT

The aim of this paper reflect on how the use of new information and communication technologies can serve to encourage and promote collaborative work among peers in preschool education. Through non-participant observation of children from 3 to 6 years of a kindergarten using technological supports available in the activity rooms and interviews to the teachers of these groups, were collected data to help us understand and infer the importance of collaborative work between peers at this age with influence on socialization and educational learning in the different content areas.

Data analysis helps to conclude that the actions using ICT contribute, among others, for the construction of individual and collective knowledge, for an improvement and strengthening of collaborative work and an investment in socialization. Through action suggestions of verbal and nonverbal contributions large or small group tutoring and peer situations it can be said that the process of teaching and learning can be enhanced and improved with daily and natural use of new technologies in kindergarten.

Keywords: Learning in collaboration; Preschool; ICT

INTRODUÇÃO

A implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação pré-escolar é um desafio que decorre, não só devido às características deste nível de ensino como em função das idades das crianças que o frequentam, dos 3 aos 6 anos.

O panorama português, no que à educação pré-escolar diz respeito, regista pouco investimento no parque informático ou em projetos que visem a implementação e utilização das TIC desde estas idades. Um dos projetos mais recentes, o Plano Tecnológico de Educação (PTE) abrangia apenas o ensino obrigatório e não previa nenhuma *e.iniciativa* para a educação pré-escolar.

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a utilização das TIC no ensino pré-escolar de modo a compreender se este uso pode incentivar e promover o trabalho colaborativo entre pares e a efetivar aprendizagens em diferentes áreas. De referir que a recolha de dados foi concretizada através de registos em vídeo de observações não participantes em contexto de sala de atividades de um jardim de infância que faz parte da rede de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) do concelho de Lisboa.

O quadro teórico que fundamenta o nosso artigo recorre a autores como Clements e Nastasi (2010) e Papert (1993) que se referem ao uso do computador como catalisador das interações sociais ou ainda a Short, Harste e Burke (1996) e Goodman e Martens (2007) que sublinham a importância de aprender em comunidade. Recorremos ainda a relatórios técnicos sobre o impacto de programas como o KidSmart Early Learning.

AS TIC E A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: O CENÁRIO PORTUGUÊS

A educação pré-escolar tem características muito próprias que a diferenciam dos níveis de ensino seguintes, começando desde logo por não fazer parte da escolaridade obrigatória. Podemos ainda referir, como diferenças evidentes, o ambiente educativo que é organizado por áreas de trabalho, o documento orientador de práticas pedagógicas, mais precisamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) ou as avaliações periódicas de cariz qualitativo. O fator lúdico é predominante nas atividades propostas devido essencialmente às particularidades da faixa etária que abrange.

A educação pré-escolar não tem tido uma grande atenção por parte dos decisores políticos que promova projetos ou planos que possam ajudar a aprofundar e aperfeiçoar o trabalho desenvolvido neste nível de ensino no que diz respeito à utilização e implementação das TIC. Com exceção do protocolo com a IBM, que fornece estações de trabalho KidSmart Early Learning a jardins-de-infância que se enquadrem nos critérios definidos na rede TEIP e a algumas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) situadas em comunidades desfavorecidas, o que reduz circunstancialmente os estabelecimentos abrangidos a nível nacional.

Programas TIC

O programa KidSmart que pretende “Aumentar valor à educação através da promoção da integração das TIC no planeamento e organização global dos processos de ensino e de aprendizagem da Educação Pré-Escolar” (Ministério da Educação e Companhia IBM Portuguesa, 2008, p. 8) é um excelente exemplo de integração das TIC na educação pré-escolar revelando boas práticas que se têm vindo a desenvolver desde a sua implementação em 2003.

No panorama nacional, e no que diz respeito a projetos que englobem a educação pré-escolar, encontramos referência ao Projeto Kinderet - Educative Technologies in Kindergarten Context, cofinanciado pela Comissão Europeia e integrado no programa Leonardo da Vinci. Este projeto foi realizado numa parceria com a Escola Superior de Educação de Beja e a Universidade de Cambridge no Reino Unido e concretizou-se entre 2002 e 2005 e pretendia analisar e identificar necessidades no âmbito do uso das TIC no ensino pré-escolar de modo a desenvolver um modelo de formação contínua mais adequado a essas mesmas necessidades e enquadrado na realidade escolar portuguesa. Deste projeto resultou o documento de trabalho *As TIC na Primeira-Infância: Manual para formadores* (Carioca et al., 2005).

Ainda no âmbito de projetos e estudos concretizados em Portugal sobre o ensino pré-escolar e as TIC, encontramos o NetInfância que fez uma análise dos estudos que se focaram no uso das tecnologias de informação e comunicação neste nível de ensino e que se desenvolveram durante uma licenciatura em Educação de Infância. Segundo Figueiredo e Gonçalves, “A análise orientou-se por preocupações relativas à produção de conhecimentos por professores e à necessidade de estudos que apoiem a decisão sobre a utilização das TIC na educação pré-escolar” (2010, p.139).

Metas de aprendizagem e as TIC

O Ministério da Educação e Ciência define em cada ano letivo as metas de aprendizagem para cada nível de ensino. No caso específico da educação pré-escolar, as metas de aprendizagem descrevem uma base de trabalho comum para todos os educadores de infância na preparação e implementação de diferentes oportunidades educativas a desenvolver com crianças entre os 3 e os 6 anos. Estas metas não têm um carácter limitativo e são cumulativas com as diferentes oportunidades educativas desenvolvidas e projetadas, quer pelo educador de infância, quer pelos alunos num processo de educação ao longo da vida. Entre outras áreas de trabalho, as metas de aprendizagem debruçam-se sobre as TIC como uma exigência da sociedade atual na qual as crianças mantêm contacto com suportes digitais, tecnológicos e informáticos desde a mais tenra idade interagindo com os seus pares e adultos.

No caso específico das TIC, as metas de aprendizagem foram organizadas segundo quatro áreas de competência, nomeadamente, a Informação, a Comunicação, a Produção e a Segurança.

Relativamente à Segurança, encontramos metas que implicam o conhecimento por parte das crianças das regras para a utilização dos diferentes equipamentos a que têm acesso nas salas de atividades, assim como do cuidado e responsabilização a ter para com os mesmos.

A Produção está diretamente relacionada com a utilização das diferentes ferramentas digitais que impliquem produtos que incluam som, texto ou imagens e que permita às crianças expressarem-se livremente utilizando essas mesmas ferramentas. As duas últimas competências definidas no documento das Metas de Aprendizagem, a Comunicação e a Informação reforçam a importância da socialização, da partilha entre pares e a utilização da comunicação em rede, que permitem, o fortalecimento da reciprocidade entre pares ou mesmo escolas e a possibilidade de recolher, selecionar e procurar informação a partir da *WorldWideWeb*.

Este documento, que nos fornece algumas orientações definidas pela tutela e que se atribuem aos jardins-de-infância da rede pública do Ministério da Educação e Ciência, cria algumas expectativas sobre o apetrechamento tecnológico das salas de educação pré-escolar e os programas que aí possam estar a ser desenvolvidos. Contudo, após uma revisão da literatura com base em relatórios técnicos nacionais e internacionais (ANACOM-KPMG, 2009; Carneiro, Queiroz e Melo, Lis, & Xavier de Carvalho, 2010) que analisam o panorama português no que diz respeito ao apetrechamento e utilização das TIC em contexto educativo, deparamo-nos com um foco dos mesmos na escolaridade obrigatória o que se reflete de igual modo nos programas e projetos que se promovem nas escolas portuguesas com um maior e mais diversificado investimento a partir do 1º ciclo de ensino básico.

COLABORAÇÃO, PARTILHA E SOCIALIZAÇÃO

A socialização e a partilha entre pares são duas áreas suscetíveis de serem trabalhadas e aprofundadas através da implementação e utilização de suportes tecnológicos em sala de aula. Esta possibilidade é reforçada no Relatório de Avaliação do programa KidSmart Early Learning (Ministério da Educação & Companhia IBM Portuguesa, 2008) que sublinha a importância das trocas e das interações que se desenvolvem, quer entre pares, quer entre o utilizador e o *hardware* ou *software*.

As TIC surgem como um recurso pedagógico que possibilitam e fomentam oportunidades educativas que ajudam o indivíduo a desenvolver-se no domínio cognitivo e social e a construir ativamente o seu processo educativo. Segundo este relatório, o investimento efetuado em parceria pelo Ministério da Educação e a Companhia IBM Portuguesa, facilitou a formação técnica e didática dos docentes e a disponibilização de rede às escolas abrangidas pelo programa, tarefa do primeiro parceiro, e a cederência e instalação de estações de trabalho KidSmart pelos jardins-de-infância, inculcada ao segundo parceiro deste programa.

Verificou-se que a utilização das TIC em contexto pré-escolar e que abrange os primeiros níveis do processo educativo ajudam as crianças a desenvolver uma série de competências, como por exemplo, a resolução de problemas, a tomada de decisões, entre outras, que podem ser aplicadas nas diferentes áreas de desenvolvimento e de conteúdo e podem ajudar ainda a consolidar novas competências e conhecimentos (Ministério da Educação & Companhia IBM Portuguesa, 2008, p.8).

METODOLOGIA

O presente artigo é parte de um estudo desenvolvido no âmbito da realização de uma tese de doutoramento em Ciências de Educação cujo *corpus* é constituído por 25 alunos do ensino pré-escolar (dos 3 aos 6 anos) a frequentar duas salas de atividades de um jardim-de-infância no concelho de Lisboa. Este estabelecimento educativo possui suportes informáticos, nomeadamente, um *desktop* com impressora e colunas de som e uma estação de trabalho KidSmart Early Learning. O jardim-de-infância pertence à rede do Ministério da Educação e Ciência das escolas TEIP, que abrange comunidades de risco.

Efetuaram-se 14 momentos de observações não participantes concretizados entre novembro de 2011 e março de 2012 que permitiram registar as interações das crianças com o suporte informático, com o texto multimédia e entre pares e adultos. É a partir deste registo que se efetuam inferências relativas à possibilidade de se aprender em colaboração com a utilização das TIC e sobre as aprendizagens que podem ser concretizadas nas diferentes áreas de conteúdo.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Aprender em Colaboração com as TIC

As salas de atividades observadas registam trabalho colaborativo não só quando as crianças estão a utilizar os suportes informáticos, mas também quando trabalham em grande grupo. Focando-nos por agora no segundo momento, o trabalho de grande grupo, registamos que em ambas as salas observadas aprender é um processo ativo, na qual os contributos individuais são valorizados e reconhecidos como essenciais em momentos de *brainstorming* entre pares e adultos. Este poderá ser um bom exemplo do que Tim O’Keefe considera ser uma “learning community that is our classroom” (Short, Harste & Burke, 1996, p.65).

A disposição das áreas de trabalho, os objetos que delas fazem parte e a própria rotina estão organizadas de modo a que as crianças ajam numa comunidade democrática, com respeito pelos outros e onde adultos e pares valorizam os contributos e experiências de todos. É esta valorização e colaboração que ajuda à construção de um conhecimento coletivo e, consequentemente, individual dos elementos dos grupos.

No decorrer das observações, conseguimos identificar a socialização como uma área na qual se verificam aprendizagens importantes e relevantes para o desenvolvimento das crianças e para a construção ativa do conhecimento individual e coletivo.

No que diz respeito à socialização, as crianças que utilizam o suporte digital em contexto de sala de atividades aprendem a: esperar pela sua vez na utilização do computador e do rato; a partilhar informação relevante para a obtenção de resultados com sucesso na prossecução da tarefa ou jogo que estão a realizar; a solicitar ajuda aos seus pares que com eles partilham aquele momento digital e tecnológico (quer na utilização do próprio equipamento, na seleção do *software*, ou até na interpretação do texto multimédia com os seus diferentes ícones); a trocar dúvidas e a passar em conjunto por situações de insucesso. Verificou-se que essas situações de insucesso não promovem frustração nas crianças, pelo contrário permitem o desenvolvimento de um *brainstorming* com os pares como tentativa de alcançar o sucesso na tarefa que estão a desempenhar. As crianças por tentativa e erro tentam ter sucesso e definem um objetivo competitivo consigo próprias no decorrer dos diferentes passos/tarefas a cumprir num determinado jogo.

Num dos momentos de observação conseguimos registar estas interações entre pares e as estratégias nomeadas anteriormente:

Na sala A estão duas crianças a trabalhar na área do computador, uma menina de 6 anos e um menino de 5 anos. O jogo que escolheram fazer é o Tangram, que implica encaixar diferentes figuras geométricas numa figura pré-definida pelo software. As crianças que agem neste jogo têm de resolver um problema principal: encaixar as figuras geométricas umas nas outras.

Estas duas crianças já estavam a jogar este jogo há algum tempo sempre alternando a vez de jogar sem qualquer tipo de conflito. A menina R revela uma postura de liderança e o menino U, uma postura de observador-aprendiz-ator.

É a vez do menino U jogar. Este arrasta as figuras geométricas para a figura pré-definida mas não está a obter sucesso no desempenho da sua tarefa. A menina R tenta ajudar ao dar indicações dos passos que o menino tem de dar para conseguir concluir a tarefa: “Agora carregas neste e pões aqui”- primeiro aponta com o dedo indicador a figura certa e percorre o percurso que a mesma terá de fazer para chegar ao local certo. Como o menino não consegue a menina coloca a sua mão por cima da mão do menino que segura o rato e ajuda-o a arrastar a figura para o sítio certo.

O menino insiste e persiste na atividade conseguindo por fim alcançar sucesso na tarefa proposta.

Registo de 01.03.2012

Este é dos exemplos registados como uma situação de interajuda, de troca de ideias, de partilha de experiências através da utilização do *hardware* e dos diferentes *softwares*, de resolução de problemas e de trabalho colaborativo entre pares. São vários os autores que referem a influência do uso do computador como catalisador das interações sociais (Clements & Nastasi, 2010; Papert, 1993) e fomentador do trabalho colaborativo na resolução de problemas o que, por sua vez, será potenciador do desenvolvimento cognitivo e educacional das crianças. Segundo Clements e Nastasi “Os computadores têm também o potencial de reforçar o desenvolvimento das competências sociais, competência percebida e motivação para a *efectância*”(2010, p.601).

Mantendo-nos ainda com a menina de 6 anos e o menino de 5, com características muito diferentes um do outro, sendo que a menina era uma líder na tomada de decisões, na manipulação do *hardware* e do *software*, no sucesso que obtinha no desempenho das várias tarefas que lhe eram propostas. O menino, mais novo, revelava menos conhecimentos e agilidade na manipulação do *hardware* e *software*, com comportamentos passivos, era observador, aprendiz e por fim ator perante as tarefas propostas, apesar de nem sempre obter sucesso na prossecução das mesmas. A menina manteve uma postura de *scaffolding* (Vygotsky, 1993), sugerindo, apoiando e valorizando o desempenho do menino, que se traduzia em explicações de funcionamento, verbalização de estratégias, identificação de erros e sugestões de mudanças, etc.. Esta postura teve repercussões efetivas no desempenho e sucesso do menino nas tarefas propostas tendo sido o mesmo reforçado, valorizado e divulgado pela menina para a educadora e os restantes elementos do grupo, ou seja “The knowledge from each expands the knowledge of all” (Goodman & Martens, 2007, p. XI).

O menino U está a tentar terminar um jogo de correspondência e sequência de números. Revela alguma dificuldade mas persiste na atividade sempre com a menina a observar e depois de esta lhe ter explicado o jogo e demonstrado como se fazia. O menino faz uma sequência completa sem ajuda e diz “Ganhei”. A menina que o estava a observar sorri, volta-se para trás, chama a educadora e diz em voz alta: “O U fez tão rápido”. Outros meninos na sala comentam em conjunto com a educadora: “Foi? Boa!”

O menino U sorri e mostra satisfação.

Registo de 01.03.2012

A menina conseguiu apoiar o desempenho do menino e este conseguiu construir conhecimento com base no seu apoio, ter sucesso na tarefa e ser reconhecido e valorizado pelos restantes membros do grupo de crianças e pela educadora. As vivências, experiências e a própria pré-história da criança, no que diz respeito aos conhecimentos construídos e às aprendizagens consolidadas, quando são partilhadas em grupo e os contributos valorizados possibilitam, não só uma construção individual de novos conhecimentos, mas também a construção do conhecimento coletivo do grupo.

O trabalho de pares na área do computador é valorizado e incentivado pelas docentes. Verificou-se através das observações que as interações e partilha de equipamentos ajudam a consolidar algumas regras sociais e a aprofundar competências sociais, como por exemplo, alternar a vez de jogar, partilhar equipamento, dúvidas, respeitar opiniões e resolver problemas em conjunto, uma vez que não se registaram conflitos enquanto as crianças estavam a trabalhar no computador.

Apesar de as educadoras terem definido como limite máximo duas crianças a trabalhar em conjunto no computador, raramente o número se mantém. São várias as crianças que se vão aproximando, observam o desempenho dos colegas nas tarefas, efetuam sugestões de concretização ou constroem narrativas e interpretações dos textos que estão a ser trabalhados pelas duas crianças que estão efetivamente a manipular o equipamento e o *software*.

CONCLUSÃO

Vivemos numa sociedade de informação e conhecimento que exige de cada um dos cidadãos uma participação crítica e criativa respeitando e consolidando as regras de viver em democracia. Trabalhar e aprender com o outro é uma necessidade que precisa de ser consolidada de modo a que as sociedades e os indivíduos se mantenham em constante crescimento e aprendizagem.

As observações efetuadas em contexto de sala de atividades e o registo do dito das docentes permitem-nos afirmar que o uso diário das TIC pelas crianças contribui para a construção do conhecimento individual e do conhecimento dos pares e do coletivo do grupo, através de sugestões de ação, dos contributos em grande grupo e das situações de tutoria entre pares e das próprias características do software.

A partilha de experiências e de conhecimentos que se verifica, quer quando as crianças estão a usar o computador, quer quando estão a trabalhar nas restantes áreas das salas de atividades confirmam que o processo de ensino e aprendizagem só pode ser potenciado e aperfeiçoado com o uso diário das TIC. Existe um registo de ações de interajuda entre pares, no que diz respeito à construção de conhecimento a partir dessas mesmas interações com o objetivo de concluir tarefas, resolver problemas e procurar um sentido para o que as rodeia, respondendo às suas necessidades, interesses e experiências enquanto crianças atores num cenário informático e de multimédia. Nestas interações, as crianças melhoram a sua capacidade linguística alargando o vocabulário, melhorando a construção frásica e conseguindo complexificar a associação de ideias no seu discurso oral. É também a partir destas interações que as crianças podem tornar-se mais hábeis e flexíveis no manuseamento dos diferentes suportes tecnológicos, como o rato e o teclado, na identificação e cruzamento de informações sobre as letras do nome próprio promovendo deste modo a predição de palavras e textos.

Os contactos que as crianças mantêm desde muito cedo, e com grande frequência, com suportes tecnológicos obrigam a uma atualização da escola. O aproveitamento e a utilização natural destes recursos tecnológicos, aproxima a escola dos interesses das crianças e das suas necessidades mantendo-se atual numa sociedade de informação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANACOM – KPMG. (2009) *Estudo sobre a adesão e o impacto das e.iniciativas. Relatório Final*. Acessado em: <<http://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=1000836>>
- Carneiro, R., Queiroz e Melo, R., Lopes, H., Lis, C. & Xavier de Carvalho, L. (2010). *Observatório do Plano Tecnológico da Educação*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE); OPTE.
- Carioca, V., Siraj-Blatchford, J., Samuelsson, I.P., Sheridan, S., Esparteiro, B., Saúde, S., Passarinho, A., Espírito Santo, A., Nuez, R. & Genova, K. (2005). *As TIC na primeira-infância: Manual para formadores*. Kinderet Publication.
- Clements, D. H. & Nastasi, B. K. (2010). Os Meios Electrónicos de Comunicação e a Educação de Infância. In B. Spodek (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 561-619). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Figueiredo, M.P. & Gonçalves, N. (2010). Conhecimento profissional específico sobre as TIC na educação pré-escolar: o projecto NetInfância. In A.J. Osório & M.M. Pinto, *Infância no Digital* (pp. 139-153). Arca Comum.
- Goodman, Y. M. & Martens, P. (2007). *Critical Issues in early literacy: research and pedagogy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc..
- Ministério da Educação & Companhia IBM Portuguesa. (2008). *Relatório de Avaliação – KidSmart Early Learning Programm*. Lisboa: DGIDC/ERTE/PTE.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- O’Keefe, T. (1996). Teachers as Kidwatchers. In K. Short, J. C. Harste & C. Burke, *Creating Classrooms for Authors and Inquirers* (pp. 229-250). Portsmouth: Heinemann.
- Pacheco, S. (2013). *A Textualidade e as TIC no Ensino Pré-Escolar: a Interpretação de Texto e as Narrativas Digitais*. Tese de Doutoramento (não publicada). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.

Papert, S. (1993). *Mindstorms: children, computers and powerful ideas*. N.Y: The Persus Books Group.

Vygotsky, L.S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

<<http://www.kidsmartearlylearning.org/PO>>

<<http://netinfancia.blogspot.pt>>

<<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>>

Impacto da implementação do modelo EduLab em Matemática e Ciências Naturais numa turma do 5º ano do Ensino Básico

Ana Oliveira, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro

Lúcia Pombo, Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CI-DTFF), Departamento de Educação, Universidade de Aveiro

RESUMO

Este artigo tem por base o projeto de doutoramento em Multimédia em Educação da primeira autora, cuja investigação pretende avaliar o impacto da implementação do modelo EduLab do Agrupamento de Escolas de Gafanha da Nazaré (Aveiro) nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais numa turma do 5º ano de escolaridade. O modelo EduLab pressupõe a criação de laboratórios de educação apetrechados de tecnologia, utilizada de forma integrada, pedagógica e motivadora. Através da formação de professores como forma de incentivo à adoção de formatos pedagógicos e de atuação que se traduzem em práticas de ensino inovadoras, o modelo EduLab pretende promover a literacia digital e o desenvolvimento de saberes e competências dos docentes e dos alunos. Trata-se de um estudo de caso que procura identificar as conceções dos docentes sobre o contributo das tecnologias no processo educativo, caracterizar as estratégias de ensino desenvolvidas com recurso às tecnologias e avaliar o impacto do modelo EduLab na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: “EduLab”; inovação; flipped classroom; aprendizagem colaborativa.

ABSTRACT

This article is based on the Multimedia in Education PhD project, from the first author, whose investigation intends to evaluate the impact of the Agrupamento de Escolas de Gafanha da Nazaré's (Aveiro) EduLab model implementation on Maths and Natural Sciences subjects in a 5th grade class.

EduLab model assumes creation of educational laboratories, filled with technology, used in an integrated, pedagogical and motivating way. Through teachers formation as an encouragement to the adoption of pedagogical and action formats, which result in innovative teaching methods, EduLab model intends to promote the digital literacy and the students' and teachers' knowledge and competences development. This is a case study that seeks to identify the conceptions teachers have on the technologies contribute into the educational process, characterize the teaching strategies that were developed using technologies and evaluate the impact of EduLab model in the teaching and learning process improvement.

Keywords: “EduLab”; innovation; flipped classroom; collaborative learning.

1. INTRODUÇÃO

A investigação demonstra que as Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC) reúnem um conjunto de potencialidades, pelo que a sua integração em contexto educativo não deve ser descuidada. O reconhecimento destas potencialidades fez com que, nos últimos anos, se tenham implementado diversos programas de incentivo à integração das TIC na educação.

O modelo “EduLab” apresenta-se como um novo modelo educativo que, através das tecnologias, procura dar resposta às necessidades e interesses das novas gerações. Os EduLabs constituem salas de aula apetrechadas de tecnologia, utilizadas de forma integrada, pedagógica e motivadora, procurando, através das potencialidades que lhes são reconhecidas, aumentar a qualidade do processo educativo. Este modelo vai muito para além do apetrechamento das escolas com tecnologia pois através da adoção de formatos pedagógicos e de atuação que se traduzem em práticas de ensino inovadoras, como o trabalho colaborativo e a metodologia *flipped classroom*, pretende promover a literacia digital e o desenvolvimento de saberes e competências dos educandos, proporcionando um processo de ensino e de aprendizagem dinâmico e mais eficiente.

Este estudo, inserido no projeto de doutoramento em Multimédia em Educação de uma das autoras, está integrado no projeto AGIRE (Apoio à Gestão Integrada da Rede Escolar), uma parceria entre o Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e o consórcio E-xample, que acompanha a implementação de um EduLab no Agrupamento de Escolas de Gafanha da Nazaré (AEGN), em Aveiro, com professores de várias áreas disciplinares do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos), perfazendo um total de 5 turmas e 14 professores envolvidos, procurando otimizar as tecnologias disponíveis e os formatos pedagógicos e de atuação. O EduLab do AEGN constitui um projeto-piloto que pretende, através da integração das tecnologias no processo educativo acompanhada de formação aos docentes (um curso de formação mais tecnológico, com 15 horas e uma oficina de formação de longa duração, com 64 horas, mais pedagógica) (Carlos, Pombo & Loureiro, 2014), construir uma escola mais eficiente, contribuindo para a otimização do ensino e da aprendizagem, impulsionando a inclusão digital de todos os envolvidos. No âmbito do projeto, o EduLab considerado está equipado com quadro interativo na sala de aula das disciplinas/turmas envolvidas e disponibiliza aos alunos e professores *tablets*, manuais escolares em formato digital (no *tablet*), *software* de gestão de sala de aula e recursos educativos digitais.

Nesta investigação pretende-se avaliar o impacto da implementação deste EduLab, apenas em duas disciplinas do 5º ano de escolaridade (Matemática e Ciências Naturais) procurando investigar se as tecnologias nele existentes, acompanhadas de formação especializada aos professores, contribuem para o desenvolvimento e implementação de práticas de ensino inovadoras.

Neste artigo apresenta-se um breve enquadramento teórico onde se focam os conceitos fundamentais da investigação, assim como a metodologia adotada, com destaque para os objetivos de investigação, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados considerados e as fases do estudo. Apresentam-se ainda alguns resultados preliminares.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para além de serem muito do agrado da generalidade dos alunos, as tecnologias permitem apoiar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas, como o pensamento crítico, a comunicação e a investigação (BECTA, 2007; Jonassen, 2007; Ponte, 2002). O impacto positivo que têm ao nível da motivação e da concentração traduz-se em efeitos positivos sobre o comportamento e a aprendizagem, tornando-a mais ativa, significativa e duradoura (Balanskat, Blamire & Kefala, 2006; Jonassen, 2007).

O reconhecimento das potencialidades das TIC fez com que, nos últimos anos, se tenham implementado vários programas de promoção da integração das TIC no processo educativo. Neste âmbito, atualmente, está em curso o desenvolvimento de um novo modelo de incentivo à integração das tecnologias na educação, o modelo “EduLab”.

Os EduLabs, cuja designação surge da combinação das palavras “educação” e “laboratório”, apresentam-se como salas de aula apetrechadas de equipamento tecnológico e material didático digital, de utilização fácil e atrativa. Associados a formatos pedagógicos e de atuação adequados, visam proporcionar um processo de ensino e de aprendizagem dinâmico e mais eficiente, a partir do envolvimento de alunos, professores e pais.

Este modelo pretende aproveitar o trabalho desenvolvido nos últimos anos através da implementação de projetos neste domínio e testar novas tecnologias, em termos de usabilidade, eficácia e potencial transformador do processo de ensino e de aprendizagem. Mais do que apetrechar as escolas de tecnologia, como aconteceu com muitos projetos implementados até aqui, o modelo “EduLab”, através do acompanhamento e avaliação frequente do impacto das estratégias pedagógicas associadas, pretende determinar a capacidade que as tecnologias terão para promover a literacia digital da comunidade envolvida e a melhoria do processo educativo, com o desenvolvimento de saberes e competências dos educandos.

Prensky (2005) afirma que, mesmo que esteja garantido o acesso à tecnologia na sala de aula, esta não é condição suficiente para que os docentes a integrem na sua prática de ensino. É necessário que os professores estejam predispostos para tal, colocando as tecnologias ao serviço de um processo educativo com maior qualidade, o que implica uma mudança nas práticas letivas e a adoção de práticas de ensino que se ajustem a este novo modelo, que preconiza a promoção de práticas de ensino e de aprendizagem inovadoras como a aprendizagem colaborativa e a metodologia de *flipped classroom*.

A aprendizagem colaborativa pauta-se pelo envolvimento e participação de todos os alunos de forma a atingir um objetivo comum, onde está patente a autonomia, a reflexão e a participação ativa

(Seabra, 2013). Romanó (2003) salienta que os ambientes colaborativos de aprendizagem reúnem inúmeras vantagens para os alunos, já que promove o desenvolvimento das competências sociais, do pensamento crítico e da comunicação. Para além disso, a interação promovida diminui sentimentos de isolamento e aumenta a autoconfiança, a autoestima e a integração no grupo, fortalecendo sentimentos de solidariedade e respeito mútuo. Por ter uma forte componente de trabalho em grupo, os alunos são responsáveis pela sua aprendizagem, mas também pela dos seus pares, o que transforma a aprendizagem numa atividade social, fomentando um maior interesse e satisfação no trabalho. Necessariamente, a dinâmica de trabalho de grupo permite alcançar objetivos qualitativamente mais ricos em conteúdo, já que abarcam o contributo de diferentes elementos.

Atualmente são muitas as ferramentas tecnológicas que possibilitam e facilitam uma aprendizagem baseada na colaboração. O paradigma da web 2.0 pressupõe que os utilizadores da Internet, de meros consumidores de informação, passem a assumir-se como criadores e colaboradores, tornando-se participantes mais ativos na criação de uma inteligência plural e partilhada (Coutinho, 2009).

O conceito “*flipped classroom*”, ou sala de aula invertida, surgiu em 2007 quando Bergmann e Sams, preocupados com elevado número de alunos que não assistia às suas aulas, decidiram utilizar o vídeo, distribuído *online*, como suporte à aprendizagem em casa (Bergmann & Sams, 2012; Tucker, 2012). De acordo com Bergmann, Overmyer e Wilie (2011), esta designação prende-se com o facto das atividades que geralmente são realizadas na aula, por exemplo a exposição de um tema, passarem a ser feitas em casa, através da exploração de um vídeo ou de outro recurso criado ou adaptado pelo professor, e aquilo a que usualmente se designa por trabalho de casa passar a constituir o trabalho da aula.

Ao inverter as tarefas que usualmente são feitas na sala de aula e em casa, a metodologia de *flipped classroom* permite aumentar, na sala de aula, a interação e o tempo de contacto personalizado e individualizado entre alunos e professores. O professor deixa de se assumir como um mero transmissor de conhecimentos, para passar a ser um orientador, fazendo com que os alunos se responsabilizem pela sua própria aprendizagem. Na sala de aula, o professor está ao lado dos alunos, conversa com eles, esclarece dúvidas e conceções erróneas, privilegiando o trabalho colaborativo, a resolução de problemas e o debate de questões relacionadas com os conteúdos “trabalhados” em casa (Bergmann, Overmyer & Wilie, 2011; Bergmann & Sams, 2012; Tucker, 2012).

Para Fulton (2012), a metodologia de *flipped classroom* promove o pensamento e a aprendizagem dentro e fora da sala de aula e apresenta vantagens tanto para os alunos como para os professores. Para além do uso das tecnologias ser muito do seu agrado, os alunos assumem um papel ativo na sua aprendizagem que pode ser feita ao seu ritmo. Através dos trabalhos de casa, os professores têm uma perceção das dificuldades dos alunos e dos seus estilos de aprendizagem e podem utilizar a aula para ir ao encontro dessas dificuldades e estilos de aprendizagem de forma mais eficaz e criativa.

3. METODOLOGIA

A revisão da literatura efetuada permite afirmar que a integração das tecnologias em contexto educativo tem um impacto positivo no processo de aprendizagem e que propicia mudanças nas práticas letivas (Oliveira, Ramalho & Pombo, 2015).

Nesta investigação pretende-se avaliar o impacto da implementação de um EduLab no ensino básico, procurando averiguar se as tecnologias nele existentes contribuem para o desenvolvimento e implementação de práticas de ensino inovadoras. Deste modo, este estudo pretende dar resposta à questão de investigação: “De que forma a implementação do modelo EduLab contribui para o desenvolvimento de práticas de ensino inovadoras?”.

Através da recolha e do tratamento de dados que sustentam os objetivos de investigação, pretende-se avaliar a pertinência do modelo EduLab para o processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo com um conjunto de informações que apoiem a integração das tecnologias em contexto educativo.

A investigação assenta em cinco fases distintas, mas complementares.

A primeira fase, que decorreu entre Maio e Julho de 2014, consistiu no planeamento e desenho da investigação e englobou a definição das questões e dos objetivos da investigação, o estabelecimento do quadro teórico de referência e o enquadramento metodológico.

Na segunda fase, que ocorreu em Setembro e Outubro de 2014, fez-se o levantamento das conceções e das práticas dos docentes do AEGN envolvidos no EduLab sobre a utilização das tecnologias em contexto educativo, através da aplicação de um inquérito por questionário.

A terceira fase desta investigação, a decorrer entre Outubro de 2014 e Junho de 2015, consiste no acompanhamento da implementação de estratégias de ensino com apoio das tecnologias no próprio EduLab, através de observação não participante com registo em grelhas de observação.

Paralelamente, entre Outubro de 2014 e Julho de 2015, realiza-se a quarta fase do estudo, em que se pretende fazer a avaliação do impacto da implementação do modelo EduLab e suas implicações no processo educativo. Neste sentido, prevê-se o recurso a um leque abrangente de instrumentos, nomeadamente grelhas de observação, inquérito por questionário e inquérito por entrevista, cujos dados serão tratados através de análise conteúdo e análise estatística.

Esta investigação culmina com a conceção de um modelo de boas práticas para um ensino assente no modelo EduLab que, apesar de decorrer com maior intensidade entre Junho e Outubro de 2015, utiliza os dados recolhidos e tratados nas fases anteriormente descritas.

Para além das fases descritas, há duas outras fases que são transversais às restantes e que se prolongam durante toda a investigação: a reflexão sobre processos de construção de conhecimento da área da integração das tecnologias em contexto educativo e a revisão da literatura e respetiva redação da tese.

Este estudo, de natureza mista, assenta no paradigma interpretativo e na metodologia de estudo de caso. O quadro 1 apresenta, para os objetivos definidos, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e respetivas técnicas de análise adotadas.

Quadro 1. Resumo dos instrumentos de recolha e das técnicas de análise de dados em função dos objetivos da investigação

Quadro de investigação: De que forma a implementação do modelo EduLab contribui para o desenvolvimento de práticas de ensino inovadoras?			
Objetivos	Instrumentos de recolha de dados	Técnicas de análise de dados	Calendarização
Identificar as estratégias dos docentes de ALECS em relação ao EduLab sobre o contributo das tecnologias no processo educativo	Inquérito por questionário inicial Inquérito por entrevista inicial	Análise estatística Análise de conteúdo	Setembro e Outubro de 2014
Caracterizar as estratégias de ensino desenvolvidas nos espaços de tecnologias implementadas pelos docentes do ALECS em relação ao EduLab	Grelhas de observação	Análise de conteúdo	Outubro de 2014 e Junho de 2015
Analisar o impacto do modelo EduLab na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem	Inquérito por questionário final Inquérito por entrevista final Grelhas de observação	Análise estatística Análise de conteúdo	Outubro de 2014 e Junho de 2015
Conceber um modelo de boas práticas e recomendações para um ensino assente no modelo EduLab	Inquérito por questionário final Inquérito por entrevista final Grelhas de observação	Análise estatística Análise de conteúdo	Junho e Outubro de 2015

4. RESULTADOS PRELIMINARES

Os recursos tecnológicos adotados têm sido variados e adequados aos objetivos das aulas. Em todas as aulas é utilizado o computador, o projetor e o *tablet*, através do qual os alunos acedem ao manual digital, a apresentações e a fichas/guiões de trabalho. Sempre que se considera pertinente, o quadro é utilizado de forma interativa e são utilizados *softwares* que apoiam a exploração de conteúdos disciplinares específicos, como o *GeoGebra*.

As estratégias implementadas nas aulas com recurso às tecnologias referidas têm sido diversificadas e vão ao encontro dos objetivos definidos pelo docente. Destaca-se a exposição de conteúdos por parte do professor, a pesquisa por parte dos alunos no manual digital, em recursos disponibilizados pelo professor e na internet e a resolução de fichas e propostas de trabalho, individualmente ou de forma colaborativa.

Tanto o professor como os alunos têm acesso a um *software* de gestão da sala de aula, *Mythware e-learning*, que é utilizado frequentemente nas aulas para enviar e receber ficheiros de apoio à aprendizagem. No entanto, as vantagens deste *software* vão para além desta funcionalidade já que também permite ao professor acompanhar o trabalho que está a ser desenvolvido por cada aluno individualmente no seu *tablet* e elaborar questionários com respostas de diferentes tipologias (resposta única, resposta múltipla, alternativa, lacunas e resposta aberta), com correção e *feedback* imediato. Este *software* permite ainda a interação entre alunos e professores através de salas de conversação e fóruns.

Os recursos educativos digitais marcam também presença nas aulas em questão. Todos os alunos têm acesso a um conjunto vasto de recursos da *Plataforma 20* do grupo editorial *Leya* que apoiam tanto o trabalho desenvolvido na sala de aula como em casa.

Apesar de alguma distração pontual, regista-se o desenvolvimento de competências digitais e específicas da disciplina, bem como da autonomia e das capacidades de trabalho colaborativo entre os alunos.

Constata-se que há um maior domínio de ferramentas tecnológicas por parte do professor das disciplinas em questão, bem como a preocupação com a implementação de estratégias diversificadas e a seleção de recursos tecnológicos variados e adequados aos objetivos da aula. Apesar do professor referir que a utilização das tecnologias e respetivas estratégias acarreta acréscimo de trabalho de preparação de aulas, reconhece que as tecnologias constituem uma mais-valia em todo o processo educativo, salientando que seria muito vantajoso que este projeto estivesse também a ser implementado com as restantes turmas.

Apesar da implementação de práticas de ensino inovadoras tendo por base o modelo EduLab ainda estar em curso, assim como a respetiva avaliação do impacto destas no processo educativo, os resultados obtidos até ao momento permitem afirmar que o processo de ensino e aprendizagem beneficia com a metodologia de *flipped classroom* e com o trabalho colaborativo.

A metodologia de *flipped classroom* tem sido uma prática frequente nas aulas de Ciências Naturais. Em casa, os alunos visionam pequenos vídeos sugeridos pelo professor e na aula realizam-se debates e tarefas de aplicação dos conteúdos explorados nos vídeos. Inicialmente, verificou-se que os alunos visionavam os vídeos com um caráter meramente lúdico, não retendo a informação mais relevante. No entanto, progressivamente verifica-se que os alunos manifestam maior facilidade na aplicação dos conteúdos e que esta metodologia possibilita que na aula se “ganhe” mais tempo para o esclarecimento de dúvidas, a consolidação de conhecimentos, o debate e a partilha de ideias e a realização de trabalhos de forma colaborativa. Claramente, através desta metodologia, o aluno é responsabilizado pela sua aprendizagem e o professor deixa de se assumir como um mero transmissor de conhecimentos para passar a ser um orientador do processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho colaborativo tem marcado presença de forma muito frequente tanto nas aulas de Matemática como de Ciências Naturais. Mediante orientação do professor, os alunos participam quer na realização de pequenas propostas de trabalho quer na concretização de projetos em grupo. Inicialmente, as tarefas propostas eram realizadas, essencialmente, de forma cooperativa, isto é, apenas alguns elementos do grupo realizavam o trabalho solicitado ou então os alunos procediam à divisão de tarefas sem que houvesse espaço à discussão de cada uma das tarefas realizadas individualmente. Progressivamente, verifica-se que os alunos se envolvem ativamente na realização das tarefas do grupo, partilhando tarefas, bem como as suas ideias e opiniões.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo EduLab pretende assumir-se como um novo modelo de ensino pensado em conjunto com os professores e os alunos que ambiciona testar novas tecnologias, em termos de usabilidade, eficácia e potencial transformador do processo de ensino e de aprendizagem. O que lhe confere originalidade, caráter inovador e o distingue dos projetos semelhantes outrora implementados é o facto de este modelo colocar o foco não só na integração das tecnologias na sala de aula mas também na formação e acompanhamento dos professores e na avaliação dos decorrentes impactos, otimizando as tecnologias e os formatos pedagógicos. Para além disso, pretende-se incentivar, através da formação aos docentes, a adoção de formatos pedagógicos e de atuação que se traduzam em práticas de ensino por si só inovadoras, como a metodologia de *flipped classroom* e o trabalho colaborativo. Tendo em conta os objetivos definidos, esta investigação irá identificar e caracterizar um conjunto de estratégias de ensino desenvolvidas com recurso às tecnologias incluídas no EduLab considerado. Espera-se que as tecnologias disponíveis, quando otimizadas e acompanhadas de formatos pedagógicos e de atuação adequados, se revelem uma mais-valia em todo o processo de ensino e de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, eficaz e motivador, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Através da recolha e do tratamento de dados que sustentem os objetivos delineados e permitam responder à questão de investigação, espera-se obter um conjunto de factos que demonstrem o impacto positivo de um ensino assente no modelo EduLab, e a partir disso conceber um “modelo” de boas práticas que, depois de divulgado, possa constituir um suporte à implementação destas estratégias por outros docentes e noutros agrupamentos de escolas.

Nesta fase do projeto, destaca-se a implementação gradual de estratégias que recorrem às tecnologias e a diversificação progressiva de recursos tecnológicos. É importante salientar que a formação e o acompanhamento dos professores tem tido um papel fulcral e assume-se como um relevante motor do projeto. Há, no entanto, alguns aspetos que carecem de melhoria, nomeadamente o funcionamento de alguns recursos e equipamentos e o acesso dos alunos aos recursos em casa, facto que compromete a implementação de estratégias de ensino inovadoras.

Assim, os resultados obtidos até ao momento permitem afirmar, ainda que de forma muito genérica, que a utilização das tecnologias, desde que adequadas e associadas a estratégias que vão ao encontro dos objetivos da aula, têm um impacto positivo no processo educativo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Acedido a 18 de junho em http://colceti.colfinder.org/sites/default/files/ict_impact_report_o.pdf
- BECTA (British Educational Communications and Technology Agency) (2007). *The impact of ICT in schools – a landscape review*. Acedido a 16 de junho de 2014 em http://dera.ioe.ac.uk/1627/1/becta_2007_landscapeimpactreview_report.pdf
- Bergmann, J., Overmyer, J. & Wilie, B. (2011). The Flipped Class: Myths vs. Reality. *The Daily Riff*. Acedido a 18 de junho de 2014 em <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). How the flipped classroom is radically transforming learning. *The Daily Riff*. Acedido a 18 de junho de 2014 em <http://www.thedailyriff.com/articles/how-the-flipped-classroom-is-radically-transforming-learning-536.php>
- Carlos, V.; Pombo, L.; Loureiro, M.J. (2014). Desenvolvimento profissional docente e comunidades online. Conceção de uma Oficina de Formação no EduLab do AEGN (projeto AGIRE). In G.L. Miranda, M.E. Monteiro, P. Brás (Orgs). *Aprendizagem Online, Proceedings of the III Congresso Internacional das TIC na Educação (ticEduca2014)*, (pp.734-741), Lisbon, 14 -16 November. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (ISBN: 978-989-8753-07-6) <http://ticeduca2014.ie.ul.pt> DOI: 10.13140/2.1.1633.7601
- Coutinho, C. (2009). Tecnologias Web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de Português. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2 (1). Acedido a 18 de junho de 2014 em <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/46/54>
- Documentação interna do Projeto AGIRE.
- Fulton, K. (2012). Upside Down and Inside Out: Flip Your Classroom to Improve Student Learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12-17. Acedido a 18 de junho de 2014 em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982840.pdf>
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A., Ramalho, F., Pombo, L., (2015). “Impacto da implementação do modelo EduLab no 2º ciclo do Ensino Básico”. Congresso Nacional “Tablets na Educação - A Educação Móvel”, Organizado pela Direção Geral da Educação, Centro de Competências TIC da Universidade de Aveiro e o Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Universidade de Aveiro, 31 Janeiro.
- Ponte, J. P. (2002). *As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores*. Acedido a 17 de junho em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4202/1/02-Ponte%20%28TIC%20INAFOP%29.pdf>
- Prensky, M. (2005). Shaping Tech for the Classroom: 21st-century schools need 21st-century technology. *Edutopia*. Acedido a 19 de junho de 2014 em <http://www.edutopia.org/adopt-and-adapt>

- Romanó, R. S. (2003). Ambiente Virtuais para a Aprendizagem Colaborativa no Ensino fundamental. *ATHENA, Revista Científica de Educação*, 2(2), 73-88. Acedido a 18 de junho de 2014 em <http://www.faculdadeexpoente.edu.br/upload/noticiasarquivos/1204057841.pdf#page=73>
- Seabra, C. (2013). *As redes sociais e a aprendizagem da matemática baseada na resolução de problemas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Área de especialização em Tecnologia Educativa, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Portugal.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *EducationNext*, 12(1), 82-83. Acedido a 17 de junho de 2014 em http://educationnext.org/files/ednext_20121_BTucker.pdf

Perspetivas e mudanças dos professores entre correntes pedagógicas

Luís Filipe Barbeiro, ESECS-IPL, NIDE

RESUMO

As perspetivas dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem são construídas com os contributos de teorias pedagógicas apreendidas na formação e com os resultados que vão sendo alcançados através da própria experiência. As duas componentes podem conjugar-se, uma vez que as teorias pretendem projetar-se para a prática. No presente estudo, procurámos conhecer qual o relevo de estratégias pedagógicas associadas a diferentes teorias, no início de um projeto de formação orientado para a pedagogia genológica e qual a mudança nas perspetivas dos professores associadas a esse processo de formação, que incluiu a componente teórica e de concretização da pedagogia. Os resultados, tendo por base inquéritos por questionário e entrevistas de explicitação, mostram que a situação inicial se caracteriza por uma conjugação ou coexistência de perspetivas em paralelo. No final, a pedagogia genológica tornou-se saliente, sobretudo devido aos resultados alcançados através da concretização de estratégias desta pedagogia.

Palavras-chave: Pedagogia genológica, ensino-aprendizagem, papel do professor, apoio, autonomia.

ABSTRACT

Teachers build up their perspectives on the teaching-learning process based on pedagogical theories apprehended through teacher training courses and based on the results of their own experience. Both components may combine, since theories are aimed to influence teachers' practice. In the current study, we sought to know which was the prominence of particular pedagogical strategies, associated to different theories, at the beginning of a teacher-training project aimed to implement genre-based pedagogy. Another objective was to apprehend the change in teachers' perspectives associated with this process of training, which included theoretical basis and classroom implementation. The results, based on questionnaire surveys and explanation interviews, show that the initial situation presented a combination or coexistence of parallel perspectives. In the end, genre pedagogy became prominent, mainly due to the results achieved through implementation.

Key words: Genre pedagogy, teaching-learning, teacher's role, support, autonomy.

INTRODUÇÃO

A imagem dos pêndulos de Newton, exercendo a sua força a partir de posições diferentes contra um corpo ou pêndulo central que ou fica imobilizado ou transmite essa força a outros, pode ilustrar a posição do professor que recebe o impacto de uma pluralidade de correntes e propostas pedagógicas. Podemos pensar que a posição que o professor ocupa é precisamente essa posição central no mecanismo dos pêndulos. Na verdade, as correntes pedagógicas têm precisamente como objetivo influenciar a ação do professor junto das crianças para promover o desenvolvimento da aprendizagem. Ainda mais no âmago da formulação da teoria pedagógica encontra-se a própria criança, mas essa é uma posição a alcançar por intermédio da ação do professor.

Esta posição central (apenas virtual) entre teorias pode projetar-se para o diagrama que Rose e Martin (2012) reelaboram, a partir do diagrama apresentado por Bernstein (1990). No diagrama de Bernstein (Fig. 1), encontram-se dois eixos de mudança com os respetivos polos. O eixo vertical apresenta como polos opostos a dimensão intraindividual (relações internas ao indivíduo) e a dimensão intergruppal (relações entre os grupos sociais). Neste eixo, segundo o próprio Bernstein, a teoria situada no polo intraindividual, para alcançar a mudança correspondente à aprendizagem, procuraria estabelecer e proporcionar as condições para a mudança no próprio indivíduo. As teorias situadas no polo intergruppal “would be concerned to explain the conditions for changes in the relation between social groups” (Bernstein 1990: 213-14). O eixo horizontal coloca em contraste as dimensões de aquisição e de transmissão. No caso das teorias que enfatizam a lógica de aquisição, o aprendente é chamado a participar numa prática ou situação que promova a aprendizagem de forma implícita, através precisamente dessa

participação. No caso da lógica de transmissão, a ênfase é colocada na explicitação pelo transmissor do que deve ser aprendido, através de um discurso que procura ser eficiente.

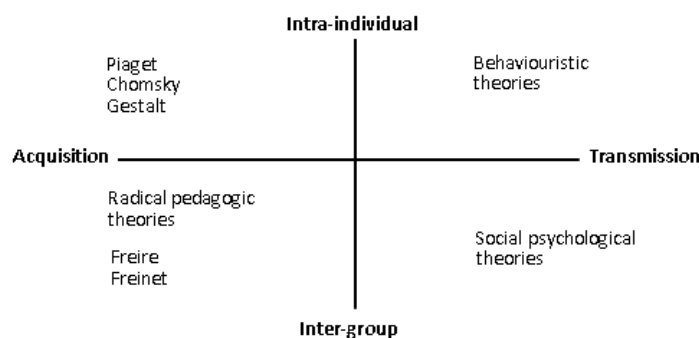


Fig. 1. Teorias, eixos e dimensões pedagógicas (Bernstein, 1990)

Rose e Martin (2012) situam a corrente pedagógica em que se integram, a denominada pedagogia genológica ou pedagogia baseada em género (textual), no quadrante inferior direito (Fig. 2), correspondente ao espaço ocupado pelas teorias sociopsicológicas. O contraste estabelece-se, no eixo vertical, com as pedagogias tradicionais e behaviouristas, com as teorias críticas, no eixo horizontal, e com as pedagogias progressistas/construtivistas, nos eixos horizontal e vertical.

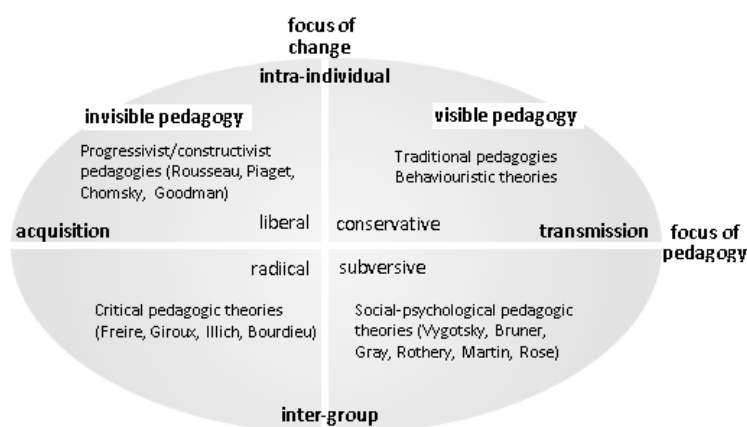


Fig. 2. Tipos de pedagogias (Rose e Martin, 2012)

A pedagogia genológica, tal como perspectivada pelos próprios proponentes, é considerada como uma pedagogia «visível», na vertente de ensino, e «subversiva» na vertente social. A linguagem, designadamente no seu modo escrito, encontra-se no cerne desta pedagogia, pois constitui o instrumento, o recurso privilegiado da aprendizagem escolar, implicando esta o domínio de géneros/objetos textuais (Rose & Martin, 2012; Gouveia, 2013, 2014). Enquanto pedagogia visível, enfatiza a transmissão explícita do conhecimento acerca desse recurso/objeto, com o propósito de possibilitar a sua apropriação por parte dos grupos desfavorecidos, que, habitualmente, ficam à margem das potencialidades que ele apresenta. Nessa vertente social, pretende alargar a todos a distribuição dos recursos semióticos, usar a educação em literacia para facultar esse acesso. Para isso, serve-se das estratégias de explicitação/transmissão, enquadradas numa perspectiva social — ou seja, recupera o potencial da instrução explícita, colocando-a ao serviço da mudança social, promovendo, por meio de estratégias de apoio explícito em interação, o «empoderamento» dos que habitualmente, socialmente, não têm acesso ao poder da literacia:

Despite this pedagogic focus on transmission, our focus on guidance through interaction and our social semiotic perspective contrasts with the individual focus and cognitivist perspective of traditional and behaviourist pedagogies. Where critical pedagogic theories consider that empowerment lies with critiquing hegemonic discourses, our aim is rather to redistribute semiotic resources through literacy education. (Rose & Martin, 2012:318)

Este foco no ensino explícito contrasta com as designadas correntes pedagógicas progressistas ou construtivistas, no que diz respeito ao papel atribuído ao professor. Enquanto estas correntes apontam para um papel que tem como orientação ser o de facilitador, no sentido de facultar “opportunities for individual students to acquire knowledge and construct meaning through their own activities, and through discussion, reflection and the sharing of ideas with other learners with minimal corrective intervention (...)” (Rose & Martin, 2012:319), a pedagogia genológica acentua o papel interventivo do professor na interação com o aluno, para alcançar a aprendizagem pretendida.

As estratégias propostas, designadamente por Rose (2012), têm por base o princípio da “orientação através da interação em contexto de experiência partilhada” — “guidance through interaction in the context of shared experience” (Martin, 1999). Este princípio, inspirado na interação adulto-criança que se encontra de forma natural no meio que rodeia esta última, projeta-se para as estratégias pedagógicas. O professor assume um papel próprio, que é o de apoiar a criança, para que obtenha êxito nas tarefas, o de servir de modelo, o de proceder a elaborações que proporcionem o alargamento e o aprofundamento da aprendizagem. Deste modo, adequando o apoio ao ponto de partida dos alunos, a pedagogia visa que todos os alunos atinjam o sucesso na realização das tarefas de aprendizagem (Rose, 2012). Nas palavras de D. Rose, “(...) successfully accomplishing a task depends on the learner being adequately prepared in some way” (Rose, 2012:5).

A ênfase dada ao apoio para a realização das tarefas, o qual é integrado na interação, aproxima esta pedagogia de outras do mesmo quadrante, como é o caso das perspetivas de Vygotsky (designadamente por meio do conceito de “zona de desenvolvimento proximal”) e de Bruner (por meio da noção de *scaffolding*, “andaimização” ou escoramento).

O aluno também desempenha um papel ativo na interação, não se limitando a ser mero espetador ou ouvinte perante as explicitações do professor. Ele é chamado a mobilizar o seu conhecimento prévio, realiza as tarefas que correspondem à aprendizagem e participa nas elaborações, podendo contribuir com as suas vivências, estabelecendo a relação com o conhecimento em foco.

As teorias sociopsicológicas, designadamente através dos autores referidos, Vygotsky e Bruner, têm feito um percurso de progressiva influência na educação (Kozulin, 2004; Marlow, 2012). Contudo, as correntes construtivistas/progressistas têm marcado as perspetivas sobre a aprendizagem e as práticas de formação de professores nas últimas décadas, nas diversas áreas (Siegel, 1978; Dangel, 2011; Silva, 2011; Savasci & Berlin, 2012; Cleaver & Ballantyne, 2014; Kablan & Kaya, 2014; López-Íñiguez, Pozo & Dios, 2014).

Para se ser professor, não tem de se fazer a adesão a qualquer *-ismo* ou teoria pedagógica. Apesar disso, as correntes pedagógicas desempenham um papel nas práticas e nas perspetivas dos professores. Elas devem orientar as atividades, dar pistas para a prática a desenvolver e dar suporte, fundamentação, ou consistência às práticas e ao discurso que as expressa e lhes atribui significado.

No contexto de uma ação de formação baseada na pedagogia genológica, de acordo com as propostas da pedagogia genológica, considerando os contrastes com as outras pedagogias, designadamente o contraste maior com a pedagogia construtivista, colocámo-nos algumas questões relativas ao encontro (confronto) com essas pedagogias, à (eventual) mudança por parte dos professores e à gestão discursiva dessa mudança. Entre as questões, surgem: como se situam face à pluralidade de perspetivas pedagógicas? Quais as estratégias que privilegiam para promover a aprendizagem? Como gerem a mudança trazida pela formação que alarga, no campo da teoria e da prática, as perspetivas e estratégias pedagógicas?

METODOLOGIA

A metodologia adotada no presente estudo, de forma mais relevante, mobiliza a análise de indicadores quantitativos, complementados com elementos advindos de uma análise qualitativa, que aqui não será explicitada, devido a razões de limitação da extensão do texto. Os indicadores quantitativos foram obtidos a partir de um inquérito por questionário, focado no grau de identificação dos professores participantes com determinadas posições pedagógicas gerais (o questionário incluiu também uma componente específica respeitante ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, que, pelas mesmas razões, não será aqui analisada). Estão em contraste os graus de identificação manifestados, no início do ano letivo, antes do programa de formação, e em julho, no final do ano letivo, após o programa de formação orientado para a pedagogia genológica, que incluiu a componente de concretização de estratégias em aula.

Para esclarecer e complementar as respostas, foi realizada uma entrevista de explicitação com cada professor, para cada uma das aplicações do questionário. Da análise qualitativa do discurso produzido, que não estará em foco neste texto, surgem, no entanto, elementos para a interpretação dos resultados do questionário.

Instrumentos

O questionário *Perspetivas pedagógicas* encontrava-se organizado em duas partes: uma parte A, relativa a perspetivas sobre processo de aprendizagem, em geral, e uma parte B, respeitante às metodologias da ação, adotadas pelos professores, em relação à condução da interação com os alunos e, como foco específico, em relação ao ensino da leitura e da escrita. Neste texto, iremos focar-nos na análise das respostas da parte A.

Esta parte apresentava primeiramente afirmações em relação às quais era solicitada a indicação do grau de concordância do professor, numa escala de Likert de sete graus, desde *Concordo totalmente* a *Discordo totalmente*. As afirmações aproximavam-se das posições contrastantes quanto aos eixos anteriormente referidos, designadamente segundo as posições da pedagogia genológica e da pedagogia construtivista. Os exemplos 1. e 2. ilustram esse contraste: 1. “*Os alunos devem ter a oportunidade de fazer a descoberta do conhecimento, por si próprios, antes do apoio ou intervenção do professor.*”; 2. “*O professor deve apoiar previamente a realização de cada tarefa, a fim de que todos os alunos a consigam realizar com sucesso.*” No total, eram apresentadas oito afirmações, para obter o grau de concordância, sendo quatro orientadas pela pedagogia genológica e quatro orientadas por posições pedagógicas construtivistas.

O contraste era colocado ainda em maior evidência num outro tipo de questão que apresentava em paralelo, ou seja, aos pares, duas afirmações de orientação contrária, solicitando-se ao professor a atribuição a cada uma de uma valoração, na escala de 1 a 5, conforme a relevância dada. Por exemplo: “a. *A estratégia de aprendizagem mais efetiva é a que tem por base a condução das tarefas assegurando que o aluno alcança o sucesso.*”, vs. “b. *A estratégia de aprendizagem mais efetiva é a que tem por base as tentativas e erros dos alunos, complementadas pelo feedback dos professores.*” Nesta questão, eram apresentados cinco pares de afirmações.

Após o preenchimento do questionário por cada professor, seguiu-se a entrevista de explicitação. Nesta, o professor era convidado a explicitar, a justificar ou fundamentar as respostas que tinha assinalado em cada um dos itens. A entrevista de explicitação foi registada em áudio e posteriormente transcrita.

Participantes

O estudo envolveu sete participantes, que constituíram a equipa que aplicou nas suas turmas as propostas do programa *Ler para Aprender*, um programa desenvolvido segundo a pedagogia genológica. A preparação para a concretização das propostas na turma foi realizada por meio de uma oficina de formação que se desenrolou ao longo do ano letivo, entre setembro e julho, a acompanhar o desenvolvimento do projeto. Dois dos professores lecionavam no primeiro ciclo do ensino básico (A e B) e cinco no segundo ciclo, na disciplina de Português (C, D, F e G, no 5.º ano e E, no sexto ano). Cinco participantes (A a E) eram professores já com uma larga experiência (entre 18 e 28 anos) e dois (F, G) eram formandos que concluíam, no segundo ciclo, o segundo ano da formação no âmbito do mestrado em professores do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, tendo realizado no ano anterior a prática pedagógica no primeiro ciclo. O número reduzido de participantes aqui considerados permitirá apresentar os resultados de forma discriminada.

Análise

A análise quantitativa teve por base a valoração atribuída, de acordo com as escalas. Assim, na escala de sete graus de concordância, foi considerado o valor 3, para cada extremo da escala e, de forma decrescente, os valores 2 e 1, para os graus seguintes. Ao ponto central (*Não concordo nem discordo*) foi conferido o valor zero. Conforme a afirmação (de orientação construtivista ou genológica) e a metade da escala da posição assinalada, a resposta e a pontuação foram associadas a cada uma das pedagogias. Por conseguinte, em resultado desta análise, surge como indicador a valoração (soma e média) correspondente ao grau de concordância atribuído.

Em relação aos pares de afirmações contrastantes, o indicador é constituído pela soma e média da valoração atribuída, na escala de 1 a 5, às duas vertentes de afirmações consideradas, segundo a sua orientação construtivista ou genológica.

A recolha de dados e a sua análise inseriram-se na preocupação em conhecer este grupo de professores, participantes no projeto e na formação, a fim de caracterizar o seu ponto de partida e de avaliar mudanças fomentadas por essa participação. Assim, o alcance dos resultados é fundamentalmente interno ao projeto e ao grupo de participantes, em relação ao qual há a consciência de que constitui um grupo reduzido e não aleatório, que não permite a generalização dos resultados e conclusões. Apesar de não se pretender alcançar essa generalização (face ao caráter não aleatório da amostra e ao número reduzido de participantes), para ponderar a força dos eventuais contrastes, realizou-se, na dimensão quantitativa, a análise estatística dos resultados obtidos, com recurso ao SPSS, por meio da aplicação do teste *t* de amostras emparelhadas (após verificação das condições estatísticas de distribuição exigidas, apesar da dimensão reduzida da amostra).

O discurso de explicitação foi objeto de análise qualitativa, que permite delimitar o alcance e encontrar fatores que conduziram à opção por determinada resposta no questionário. Os fatores advindos da análise qualitativa serão aqui apenas mobilizados para complementar os resultados quantitativos, não havendo espaço para a explicitação e discussão da diversidade de vertentes das respostas obtidas.

RESULTADOS

Em relação à escala de concordância com as afirmações associadas às perspetivas pedagógicas em contraste, a orientação construtivista (Constr.) e a orientação genológica (Genol.), os resultados são apresentados no quadro seguinte.

Quadro 1 – Identificação com as perspetivas pedagógicas

Suj.	Início		Final	
	Constr.	Genol.	Constr.	Genol.
A	10	10	4	15
B	9	12	6	14
C	3	11	0	22
D	8	8	9	8
E	6	13	0	19
F	8	3	3	14
G	13	3	2	11
Soma (média)	57 (8,1)	60 (8,6)	24 (3,4)	103 (14,7)

No início do projeto, antes de se iniciar a ação de formação, os resultados mostram um relativo equilíbrio quanto ao peso que as afirmações ligadas às duas pedagogias recebem. Este equilíbrio é confirmado pela análise estatística, que não evidencia diferenças significativas ($t_{(6)} = -0,339$, $p = 0,746$). O que poderá ser salientado é o facto de alguns professores efetivos (A a E) apresentarem um grau de identificação assinalável com as afirmações associadas à pedagogia genológica, que se situam a um nível até ligeiramente superior ao obtido pelas posições construtivistas. Pelo contrário, no caso dos participantes mais novos (F e G), ainda formandos, ao nível elevado de identificação com as perspetivas construtivistas corresponde uma reduzida identificação com as posições associadas à pedagogia genológica.

O discurso de explicitação revela como fundamento do paralelismo entre as duas perspetivas encontrado nas respostas, sobretudo, a necessidade de atender à diversidade e complexidade das situações ou casos concretos. Em relação às perspetivas construtivistas, emerge a valorização dos eixos da autonomia e descoberta pelo próprio aluno. Por seu turno, em relação às afirmações de orientação genológica, emerge o facto de o apoio do professor poder melhorar o desempenho, ficando em aberto a questão da conquista efetiva da autonomia por parte do aluno.

No final do programa, as diferenças de pontuação quanto à identificação entre as duas perspectivas acentuam-se significativamente. A perspectiva genológica distancia-se, em termos globais, o que só não acontece com um dos professores efetivos (D). Os dois professores-formandos aderem claramente às posições genológicas e invertem as perspectivas anteriores. Em termos estatísticos, as diferenças passam a ser significativas, quer quanto ao contraste entre as duas pedagogias ($t_{(6)}=-3,958$, $p=0,007$), quer quanto ao contraste entre os dois momentos, para cada uma das pedagogias — construtivista: $t_{(6)}=3,386$, $p=0,015$), genológica: $t_{(6)}=-3,136$, $p=0,020$).

O discurso de explicitação atribui às situações de aprendizagem concretizadas nas aulas a adesão manifestada. Por parte do professor D, que implementou a pedagogia menos vezes, encontra-se sobretudo o reafirmar dos eixos ligados à descoberta, autonomia e criatividade, que não estiveram em evidência nas suas aplicações da pedagogia.

No quadro seguinte, apresentam-se os resultados respeitantes à relevância atribuída às afirmações contrastantes, organizadas em pares.

Quadro 2 Contrastes entre pares de afirmações

Suj	Início		Final	
	Const.	Genol.	Const.	Genol.
A	9	17	5	20
B	12	16	5	19
C	9	18	4	20
D	11	16	8	18
E	13	17	5	20
F	16	10	8	17
G	12	11	7	16
Soma (média)	82 (11,7)	105 (15)	42 (6)	130 (18,6)

Os resultados apresentados no quadro 2 estão globalmente em conformidade com os apresentados no quadro anterior. Antes do início do projeto/ação de formação, as duas perspectivas não apresentam contrastes significativos, enquanto no final do projeto esses contrastes se evidenciam de forma acentuada. No início do projeto, as afirmações associadas à perspectiva genológica recebe também a atribuição de uma relevância tendencialmente superior (contudo, esse contraste não surge como estatisticamente significativo: $t_{(6)}=-1,666$, $p=0,147$). No final do projeto, o afastamento nos resultados acentua-se quanto à relevância atribuída pelos professores participantes (surgindo como estatisticamente significativos: $t_{(6)}=-10,724$, $p=0,000$, para o contraste entre as duas pedagogias; $t_{(6)}=7,655$, $p=0,000$, para o contraste entre os dois momentos, para a pedagogia construtivista, e $t_{(6)}=-5,213$, $p=0,002$, no caso da pedagogia genológica).

No caso dos aspetos em foco nesta questão, o professor D acompanha, *grosso modo*, o movimento de diminuição da valoração atribuída às afirmações associadas à pedagogia construtivista e de reforço da relevância atribuída à perspectiva genológica.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Os resultados obtidos na questão relativa ao grau de concordância fazem emergir perspectivas paralelas nas posições dos professores: a concordância com afirmações associadas à perspectiva construtivista, como é o caso da autonomia e descoberta e da diferenciação, é compatibilizada com a concordância igualmente com posições que realçam o apoio do professor à realização das tarefas e o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de forma alargada. Este paralelismo é visível sobretudo no caso dos professores com larga experiência, o que remete, como fundamento, para a diversidade e complexidade de situações e de casos a que o professor tem de dar resposta. Há, assim, também abertura para a diversidade de estratégias. Por parte dos professores-formandos, que ainda não detêm esse manancial de vivências e que estão ainda próximos temporalmente das informações teóricas recebidas, emerge a predominância da pedagogia construtivista.

As estratégias enfatizadas pela perspectiva genológica, apesar de esta constituir, em si, uma abordagem nova para este grupo de professores, encontram, portanto, eco nas perspectivas construídas pelos professores a partir da sua experiência. Essas estratégias juntam-se ao rumo traçado por outras teorias sociopsicológicas para poderem alcançar a mudança.

Tal mudança torna-se notória nas respostas e no discurso de explicitação apresentado nas entrevistas. Tal não significa o abandono, por completo, de estratégias associadas a outras perspectivas, mas a atribuição de um relevo significativamente maior às perspectivas e estratégias genológicas, após o desafio encontrado nos seus objetivos e após a experiência da sua concretização nas aulas. Este acréscimo significativo não é universal. Alguns polos, como o da descoberta, o da criatividade e o da autonomia, tomados numa perspectiva imediata, continuam a ser invocados por alguns professores. Na sua perspectiva, nem sempre se vislumbra algo imediatamente correspondente na abordagem genológica. Esta perspectiva manifestou-se, sobretudo, no caso de um professor em que a aplicação foi levada menos longe, com menor número de concretizações com os alunos em sala de aula. O alargamento de recursos e a capacitação alcançada através do trabalho com os textos, mesmo quando constituem modelos, podem ser também um percurso, mais consolidado, para alcançar a criatividade. Por sua vez, a autonomia é perspectivada, pela abordagem genológica, como objetivo a alcançar no final de cada ciclo de aprendizagem, após o trabalho com os textos e após a escrita de novos textos, apoiada pelo professor no âmbito do grupo.

Em conclusão, o estudo realizado aponta para que as perspectivas dos professores, advindas das teorias pedagógicas, sejam marcadas pelo sincretismo e pela combinação de propostas de diversas correntes, para fazer face à diversidade de situações e complexidade dos desafios. Por meio da formação, algumas propostas, como aconteceu, no caso deste estudo, com a pedagogia genológica, podem adquirir um maior relevo, quando dão instrumentos de resposta a preocupações que emergem da experiência. Nesse caso, a mudança pode evidenciar-se, através da adoção desses instrumentos ou estratégias pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bemstein, B. (1990). *Class, Codes and Control IV. The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Dangel, J. R. (2011). An Analysis of Research on Constructivist Teacher Education. In *Education*, 17(2). Acedido em 28 de fevereiro, em <http://ineducation.ca/ineducation/article/view/85/361>.
- Cleaver, D., & Ballantyne, J. (2014). Teachers' Views of Constructivist Theory. *International Journal of Music Education*, 32(2), 228-241.
- Gouveia, C. A. M. (2013). A Escola como Sistema de Géneros: Conhecimento, Aprendizagem e Transversalidade. In M. H. M. Mateus & L. Solla (Orgs.). *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação* (pp. 441-461). Lisboa: ILTEC / Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouveia, C. A. M. (2014). A Compreensão Leitora como Base Instrumental do Ensino da Produção Escrita. In W. R. Silva, J. S. dos Santos & M. A. Melo (Eds.), *Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico* (pp. 203-231). São Paulo: Pontes.
- Kablan, Z., & Kaya, S. (2014). Preservice Teachers' Constructivist Teaching Scores Based on Their Learning Styles. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12), 66-77.
- Kozulin, A. (2004). Vygotsky's Theory in the Classroom: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 19 (1), 3-7.
- López-Íñiguez, G., Pozo, J. I., & Dios, M. J. (2014). The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning, and evaluation. *Psychology of Music*, 42(2) 157-176.
- Marlow E. (2012). Recent Leaders in American Education. *College Student Journal*, 46(1), 174- 177.
- Martin, J. (1999). Mentoring Semogenesis: 'Genre-based' Literacy Pedagogy. In: F. Christie (ed.). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*. London: Continuum.

- Rose, D. (2012). *Reading to Learn: Accelerating Learning and Closing the Gap. Teacher Training Books and DVDs*. Sydney: Reading to Learn.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Savasci, F., & Berlin, D. (2012). Science Teacher Beliefs and Classroom Practice Related to Constructivism in Different School Settings. *Journal of Science Teacher Education*, 23, 65-86.
- Sigel, I. (1978). Constructivism and Teacher Education. *The Elementary School Journal*. 78(5), 332-338.
- Silva, C. (2011). *Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional*. Tese de doutoramento. Braga: U. Minho.

A interação criança/objeto de transição no momento da sesta: uma experiência em creche

Tatiana Henriques – Instituto Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Isabel Simões Dias – Instituto Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV), Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (NIDE), Grupo Projeto Creche (GPC)

RESUMO

O estudo da interação da criança com os objetos nos primeiros anos tem suscitado a atenção de diversos investigadores (Cordeiro, 2010, Simão, 2013, Dias & Conceição, 2014). O presente estudo qualitativo, de cunho descritivo e exploratório, teve como objetivo identificar e descrever o tipo de interação que predominava entre uma criança de 15 meses e o(s) seus objetos(s) de transição, no momento da sesta, na creche. Recolhendo os dados através de gravações de vídeo, encontraram-se categorias de análise que permitiram organizar os dados levantados. Os resultados revelaram que a criança em estudo interagiu predominantemente com os seus objetos de transição (fralda e chupeta) não-verbalmente (através tato, do paladar e do olhar), reforçando a ideia da criança pequena como um ser competente que encontra formas diversificadas de interação com os objetos para se situar no mundo que a rodeia. Palavras-chave: Criança; objeto de transição; interação

ABSTRACT

The study of the interaction of the kid with the object in the first years of live has attracted the attention of many researchers (Cordeiro, 2010, Simão, 2013, Dias & Conceição, 2014). The present qualitative study, descriptive and exploratory, aimed to identify and describe the type of interaction that prevailed between a 15 months old child and their transitional objects, in nap time, in the nursery. Through recording video data was found analysis categories that allowed arrange collected data. The results revealed that the child in study interacted predominantly with their transition objects (diaper and pacifier) non-verbally (through touch, taste and look), reinforcing the idea of the young child as a competent be finding ways diversified interaction with objects to be located in the world that surrounds it.

Keywords: Children; transitional object; interaction

INTRODUÇÃO

De acordo com Bee e Boyd (2011), Monteiro e Ferreira (2009) e Palangana (2001), no estágio sensório-motor (dos 0 aos 24 meses), a criança desenvolve a capacidade de distinguir o que é dela e dos outros e adquire a compreensão de que o objeto se conserva mesmo quando não está ao alcance da sua visão. Aprimorando a capacidade de pensar sobre o objeto mesmo quando não o consegue visualizar, necessita, contudo, de o experimentar (seja através da interação tátil ou da observação) para o assimilar e integrar em novos esquemas de ação. Conforme Fonseca (2008, p. 83), este processo de conhecimento sensorial e motor revela-se como um “ (...) processo indispensável para que a criança possua o seu conhecimento e compreenda a sua função”. Descobrendo os objetos através dos cinco sentidos, a criança dá-lhes significado e situa-se no seu mundo físico e social (Dias, Correia & Marcelino, 2009; Correia & Dias, 2012).

O tato será o sentido mais utilizado pela criança para explorar o seu mundo físico e social (Montagu, 1988; Muniz, 2012). Segundo Davis (1979) e Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga (2011), através da visão, a criança segue objetos (enquanto os agarra como forma de auxílio para a sua manipulação), ajudando o adulto a identificar os seus objetos de interesse (Davis, 1979). De acordo com Nascimento (2007) e Wilson e Hockenberry (2014), a criança até aos 3 anos socorrem-se do paladar e do olfato para relembrar situações já vividas, colocando na boca os objetos para os conhecer e satisfazer a sua necessidade exploratória.

Para Goularte (2010), a criança pequena também interage com os objetos através da fala. Para Sim-Sim, Silva e Nunes (2008 p.15), mesmo antes de articular palavras, a criança “(...) interage vocalmente através de um conjunto de produções sonoras, tais como o choro, o riso, o palreio e a lalação, (...)”. Estes sons, designados por sons indefinidos por Azevedo (1998), revelam o sentir da criança face ao objeto em exploração.

No leque de objetos de interação da criança, insere-se o objeto de transição, definido por Dias e Conceição (2014) como qualquer objeto escolhido pela criança (uma almofada, um boneco de peluche, uma fralda ou uma chupeta) que tem como função transmitir proteção, conforto e segurança. Para Santos (1999), o objeto de transição capacita a criança para situações precoces de separação e para Zatz, Zatz e Halaban (2007) e Hales, Yudofsky e Gabbard (2008) é uma representação simbólica da mãe. Simão (2013), Levisky (2000) e Costa (2011) defendem que o objeto de transição é a ponte entre o que é considerado pela criança confortável/familiar (o Eu) e o assustador/não-familiar (o não-Eu).

Usado durante momentos considerados de *stress* (Simão, 2013), o objeto de transição assume um papel de destaque no momento da sesta, levando a criança a sentir-se segura (Dias & Conceição, 2014) e a aceitar este momento de separação do adulto de referência (Cordeiro, 2010). Zatz e Halahan (2007) e Dias e Conceição (2014) defendem que a criança deverá ter o seu objeto de transição no momento da sesta, devendo o adulto ser facilitador desta interação.

A chupeta, um dos objetos de transição preferidos das crianças pequenas, tem suscitado polémica entre os estudiosos. Biasotto-Gonzalez, Gonzalez e Tosato (2005), Sudo (2012) desaprovam o seu uso no momento da sesta e Gonçalves (2003) e Domingues (2011) são favoráveis à sua utilização argumentando que há crianças com maior necessidade de sucção do que outras.

Valorizando o objeto de transição como indutor do sono e considerando as diferentes formas de interação da criança com os objetos – interação verbal e não-verbal (Neto, Gauer & Furtado, 2003) – este estudo visa refletir sobre o objeto de transição, identificando e descrevendo as formas de interação da criança pequena com o(s) seu(s) objeto(s) de transição no momento da sesta, em contexto de creche.

METODOLOGIA

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar (ESECS/IPL, ano letivo 2014/2015), realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da região centro de Portugal, observou-se a existência de objetos de transição no momento da sesta como tranquilizadores e indutores do sono da criança pequena. Refletindo sobre o objeto de transição em contexto de creche e questionando o tipo de interações da criança pequena com o(s) seu(s) objeto(s) de transição, procurou-se compreender este fenómeno recorrendo-se a uma metodologia qualitativa, descritiva e de índole exploratória (Feteira, 2012). Os dados foram, também, representados em percentagens para ilustrar e auxiliar a sua visualização.

Participantes

Participou neste estudo uma criança do género feminino (C.), com 15 meses (em outubro de 2014) que frequentava a sala de 1 e 2 anos de uma creche da região centro de Portugal. Os dados prévios da observação em contexto de Prática de Ensino Supervisionada revelavam que usava uma chupeta e uma fralda de rosto durante a sesta, que só usava estes objetos para dormir e que só ficava tranquila, no catre, quando os tinha junto de si. Em termos de desenvolvimento, a C. interagia facilmente com os objetos da sala (por exemplo, livros, legos) e com os adultos presentes na sala de atividades. Explorava os objetos da sala através dos cinco sentidos, ainda que predominasse o paladar. Em termos linguísticos, C. comunicava através de sons definidos como por exemplo “oh”, “ah” e vários sons indefinidos.

Instrumentos de recolha e análise de dados

Para a realização deste estudo, optou-se pela observação direta através do registo videográfico. Os dados recolhidos por esta via foram corroborados por registos fotográficos e notas de campo.

Os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise de conteúdo, numa tentativa de “(...) reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.” (Moraes, 1999, p.8). As categorias de análise definidas foram a interação não-verbal e verbal com os objetos de transição. Como subcategorias da categoria interação não-verbal, considerou-se a i) interação através do tato; ii) interação através do paladar e iii) interação através do olhar. No que se refere às subcategorias da interação verbal, considerou-se a i) interação através de sons indefinidos e ii) interação através de palavras.

No que se refere à interação através do tato, consideraram-se todas as interações da criança com o objeto e todas as interações que o adulto induziu a criança a estabelecer com o objeto (por exemplo, quando o adulto coloca o objeto em contacto com a pele da C.). As interações através do paladar incluíram o contato bucal da criança com o objeto (com ou sem a colaboração do adulto) e as interações através do olhar, as evidências do olhar da criança para com o objeto de transição.

Nas interações através de sons indefinidos, consideraram-se as gargalhadas, as lalações e os palreios sempre que a criança olhava os objetos de transição. Por fim, nas interações através de palavras consideraram-se todas as palavras que a criança dizia sempre que olhava para os objetos de transição.

Procedimento

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche do Mestrado em Educação Pré-Escolar (ESECS/IPL), no ano letivo 2014/2015, foi sendo observado que havia crianças que se socorriam dos seus objetos de transição para adormecer e que as interações que realizavam com estes objetos era muito diversificada. Face a esta situação, definiram-se os objetivos do estudo e a metodologia (participantes, instrumentos de recolha de dados, procedimentos) a seguir. Solicitou-se autorização superior e, com a anuência de todos os intervenientes, delineou-se o cronograma de recolha de dados (data e horas). Assim, ficou definido que os dados seriam recolhidos através de vídeo, observação direta e notas de campo nos dias 24,25,6 de Novembro e 1,2,3,9,10 de Dezembro de 2014, das 12h15 às 12h20, aproximadamente. Realizaram-se, assim, 8 observações¹.

Considerando que os dados foram recolhidos em contexto de Prática de Ensino Supervisionado, importa referir que nos dias 24 de Novembro, 1, 9 e 10 de Dezembro a criança em estudo foi deitada pela estudante-investigadora (que interagiu com a criança, colocando-lhe a fralda na cara e a chupeta na boca) e nos dias 25 e 26 de Novembro, 2 e 3 de Dezembro de 2014, quem deitou a criança foi a educadora orientadora (nestes dias estudante-investigadora interagiu com a criança em estudo ora abanando a chupeta ora colocando-lhe a fralda de rosto em cima dela).

Recolhidos os dados das 8 observações, houve necessidade de os transcrever e organizar em categorias de análise, por dia de observação. Da análise qualitativa dos dados, resultaram frequências e percentagens, conforme ponto seguinte.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados revelaram que a criança em estudo, no momento da sesta, interagiu com dois objetos de transição: a chupeta e a fralda de rosto.

Numa primeira etapa de análise, os dados foram agrupados de acordo com a tipologia de interação da criança C. com os dois objetos de transição (chupeta e fralda) e, numa segunda fase, organizados por interação da criança com cada um dos objetos de transição (Gráfico 2).

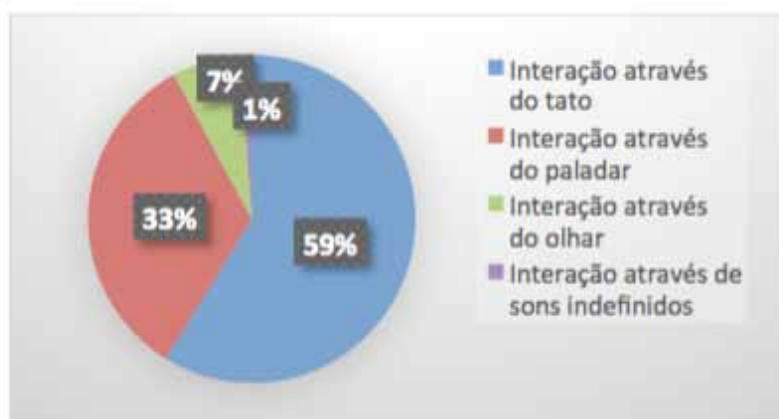


Gráfico 1- Interação da criança C. com a fralda e a chupeta nos 8 momentos de observação

Os dados do gráfico 1 revelam que, maioritariamente, a criança interagiu com a fralda e com a chupeta não verbalmente. Interagiu através do tato (59%), apoiando Montagu, (1988) e Muniz (2012) quando afirmam que é através do tato que a criança explora o mundo que a circunda. A interação com os objetos de transição através do paladar (33%) surge a seguir, corroborando a necessidade da criança em conhecer os objetos levando-os à boca (Wilson & Hockenberry, 2014). Para Nascimento (2007) e Dias e Conceição (2014), esta forma de interação contribuirá para que a criança se sinta segura e protegida uma vez que a induzirá a revisitar situações já vividas.

No momento da sesta, nas oito observações realizadas, a criança C. interagiu com os dois objetos de transição através do olhar (7%). Davis (1979) e Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga (2011) defendem que a criança pequena usa a visão para seguir um objeto, agarrando-o e apropriando-se das suas características.

As evidências de interação através de sons indefinidos (1%), corroboram os dados de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), quando afirmam que as crianças pequenas usam sons indiferenciados para interagir.

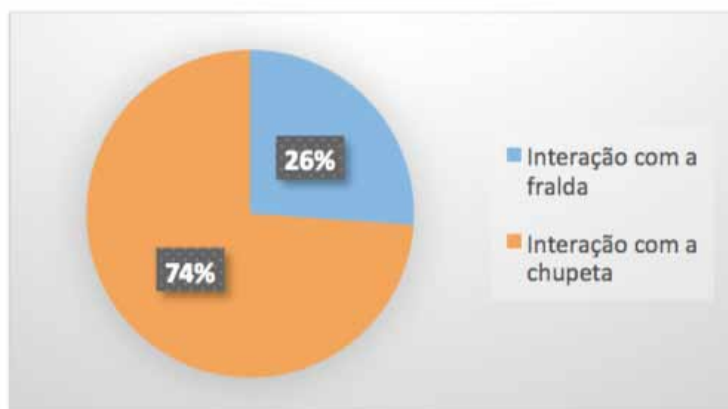


Gráfico 2- Interação da criança C. por objeto de transição nas 8 observações

Os dados do gráfico 2 revelam que a criança C., nos 8 momentos de observação, interagiu, predominantemente, com a chupeta (74%). A chupeta como objeto de transição que dá segurança à criança é defendida por Gonçalves (2003) e Domingues (2011). A interação com a fralda surge em menor percentagem (26%). A fralda é, de acordo com Dias e Conceição (2014), um dos objetos de transição eleitos pelas crianças pequenas.

Querendo saber quais as formas de interação com cada um dos objetos, identificámos a interação através do tato e do paladar com a chupeta como as tipologias de interação mais visíveis (gráfico 3).



Gráfico 3– Percentagem de evidências por subcategorias com cada objeto de transição²

² As percentagens estão arredondadas às unidades por esse motivo, existe um valor de 0% que aparece representado a laranja, esse valor corresponde às interações através do paladar com a fralda, o que significa que existiram mas não foram significativas, ou seja o seu valor foi inferior a 0,5%

Os dados do gráfico 3 revelam que a criança em estudo interagiu com a fralda através do tato (25%), do paladar (1%) e do olhar (1%). Com a chupeta, as interações surgiram através do tato (34%), do paladar (33%), do olhar (6%) e de sons indefinidos (1%). De acordo com Dias e colaboradores (2009) e Correia e Dias (2012), a criança pequena desenvolve-se e aprende através dos sentidos. Interagindo verbal e não verbalmente (Neto, Gauer & Furtado, 2003) com o seu objeto de transição (Dias & Conceição, 2014; Fonseca, 2008), a criança em estudo optou por conhecer o seu mundo físico mais imediato através do tato (Montagu, 1988; Muniz, 2012) e do paladar. Nascimento (2007) e Wilson e Hockenberry (2014), defendem que a criança até aos 3 anos se socorre do paladar para satisfazer a sua necessidade exploratória. Ao explorar os objetos, a criança vai compreendendo a sua função (Fonseca, 2008) e aprendendo a sentir-se segura no mundo em que está inserida (Cordeiro, 2010).

CONCLUSÃO

As crianças pequenas interagem com os objetos de forma verbal e não-verbal (Neto *et al.*, 2003). Valorizando o objeto de transição como indutor do sono e considerando as diferentes formas de interação da criança com os objetos, este estudo visou refletir sobre o objeto de transição e sobre as formas de interação da criança pequena com o(s) seu(s) objeto(s) de transição no momento da sesta, em contexto de creche. Os dados levantados evidenciam o predomínio de interações não-verbais (através do tato, do paladar e do olhar) em detrimento de interações verbais (através de sons indefinidos e/ou através de palavras). Considerando a idade cronológica da criança em estudo (15 meses), estes dados reforçam a ideia da criança pequena como um ser competente que encontra formas diversificadas para conhecer e se situar no mundo que a rodeia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, Â. M. (1998). *Desenvolvimento Linguístico da Criança em Idade Pré-Escolar e Estimulação no Contexto Familiar*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Bee, H., & Boyd, D. (2011). *A Criança em Desenvolvimento*, (12.^aEd.). Brasil: artmed.
- Biasotto-Gonzalez, D., Gonzalez, T., & Tosato, J. (2005). Presença de desconforto na articulação temporomandibular relacionada ao uso da chupeta. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, 71(3), 365-368.
- Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga. (2011). *Brincar: Aprendizagem para a Vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança. Do 1 aos 5 anos*, (5^a ed). Lisboa: Esfera dos Livros.
- Correia, S., & Dias, I. (2012). Aprendizagem na infância - processos e estratégias. *Conferência internacional - Investigação, Práticas e Contextos de Educação* (pp. 265-270). IPL: ESECS.
- Costa, A. (2011). *Adaptação da criança à escola., Estratégias e desafios na Educação-Pré Escolar*. Portugal: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Davis, F. (1979). *A comunicação não-verbal*. São Paulo : Summus.
- Dias, I. S., Correia, S., & Marcelino, P. (2009). A primeira infância na formação inicial de educadores. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 740-750). Braga: Universidade do Minho.
- Dias, I., & Conceição, S. (2014). O objeto de transição: um estudo em contexto de creche. *Revista zero-a-seis*, 16(30), 203-216.
- Domingues, M. (2011). O uso da chupeta: risco ou benefício? *Revista Nursing*, n.º 270, 8-10.
- Feteira, S. (2012). *Os números racionais, na sua representação por frações, nos primeiros anos de escolaridade*. Portugal: I. P. Leiria.
- Fonseca, V. (2008). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Goularte, R. S. (2010). Interação, interacionismos: situando o interacionismo sociodiscursivo. *II Seminário Nacional de Linguagem, Cultura e educação* (pp. 1-15). Rio Grande.: Anais do II Seminário Nacional de Linguagem.
- Hales, R., Yudofsky, S., & Gabbard, G. O. (2008). *Tratado de Psiquiatria Clínica* (5.^aed.). Porto Alegre: Artmed.

- Levisky, D. (2000). *Adolescência e Violência, (3ª edição)*. Brasil: Casa do Psicólogo.
- Montagu, A. (1988). *Tocar: o significado humano da pele*. São Paulo: Summus.
- Monteiro, M. M., & Ferreira, P. T. (2009). *Ser Humano (1.ª parte) Psicologia B. 12.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação, 22(37)*, 7-32.
- Muniz, I. (2012). *A neurociência e as emoções do ato de aprender : quem não sabe sorrir, dançar e brincar não deve ensinar*. Italuna: Via Litterarum.
- Nascimento, A. B. (2007). Paladar: um sentido enaltecido e condenado. Em A. B. Nascimento, *Comida: prazeres, gozos e transgressões (2 ed.)* (pp. 45-50). Salvador: EDUFBA.
- Neto, Gauer, & Furtado. (2003). *Psiquiatria para estudantes de medicina*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Palangana, I. C. (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky a relevância do social (3.ª Edição)*. São Paulo: Summus.
- Santos, M. (1999). *A constituição do mundo psíquico na concepção winnicottiana: uma contribuição à clínica das psicoses*,. Obtido de SCIELO - Psicologia: Reflexão e Crítica: acessado em Outubro 19, 2014, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0102-79721999000300005
- Simão, A. (2013). *O objecto transicional – Uma meta-análise do conceito e uma revisão da literatura*. Portugal: ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da educação.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1990). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Sudo, A. (2012). *Amamentação e uso de mamadeiras e chupetas: o que dizem os estudos qualitativos?* Brasil.: Universidade Federal Fluminense-Instituto de Saúde da comunidade.
- Wilson, D., & Hockenberry, M. (2014). *Wong´s Fundamentos: Enfermagem Pediátrica (9 ed.)*. Rio Janeiro: Elsevier.
- Zatz, S., Zatz, A., & Halaban, S. (2006). *Brinca comigo!: tudo sobre brincar e os brinquedos*. São Paulo: Marco Zero.

O Ensino e a Aprendizagem da Escrita: práticas na formação profissional¹

Sara Milheirão, EFTA – Escola de Formação Profissional em Turismo de Aveiro

RESUMO

Dada a importância que a escrita ocupa na sociedade atual, urge refletir sobre o seu ensino e aprendizagem e apontar algumas linhas orientadoras que possam conduzir a uma operacionalização efetiva da escrita em sala de aula e ao sucesso dos aprendentes.

Assim, o estudo realizado centrou-se na competência da escrita, pretendendo verificar se o seu ensino, partindo de tipologias textuais, potencia aprendizagens significativas.

O trabalho desenvolvido incidu sobre o ensino e a aprendizagem da escrita em língua materna na formação profissional e reporta-se, concretamente, a uma modalidade de discurso: o texto narrativo. Este estudo pretendeu verificar a funcionalidade deste tipo de abordagem em adultos que frequentaram cursos de formação profissional, procurando verificar se o nível de proficiência escrita evoluiu.

Os resultados obtidos demonstraram que, efetivamente, ocorreram aprendizagens significativas, contribuindo para tal o contexto em que o processo de ensino e de aprendizagem teve lugar.

Palavras-Chave: ensino; aprendizagem; escrita.

ABSTRACT

Given the importance that writing plays in today's society, it is urgent to reflect on its teaching and learning and point out some guidelines that can lead to an effective operation of writing in the classroom and to the success of learners.

Thus, the present study focused on the skill of writing, intending to check if its teaching, starting from text types, strengthens meaningful learning.

The work developed focused on the teaching and learning of writing in mother tongue in vocational training and reports, specifically, to a form of speech: the narrative text. This study aimed to verify the functionality of this kind of approach in adults who took vocational courses, trying to verify whether the level of writing proficiency evolved.

The results showed that, indeed, there was significant learning, contributing to such the context in which the process of teaching and learning took place.

Keywords: teaching; learning; writing.

INTRODUÇÃO

O domínio da escrita reveste-se de grande importância na sociedade atual; no entanto, nem sempre se tem dado a merecida atenção ao seu ensino e aprendizagem em contexto escolar. Constituído-se como uma das maiores dificuldades dos aprendentes, é necessário repensar o processo de ensino e aprendizagem da competência escrita, encarando-a como passível de ser aprendida e ensinada.

Existem estudos desenvolvidos recentemente que apresentam a escrita como processo, contemplando três fases distintas: planificação, textualização e revisão. A Didática da Escrita (DE) deve focar a sua atenção na componente processual do ato de escrever, pois afigura-se como o trilho certo para alcançar resultados promissores.

É essencial que o professor se consciencialize da necessidade de criar momentos específicos de escrita para que os aprendentes possam vir a dominar a competência, pois é ao escrever que o aprendente se depara com as dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem.

¹ O artigo resume parte do relatório de mestrado, com o mesmo título, orientado por Ana Maria Machado e defendido em 8 de outubro de 2014, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apesar de terem ocorrido mudanças significativas nos conteúdos programáticos no ensino regular, a produção escrita não tem grande relevância nas atividades desenvolvidas na sala de aula, o que facilmente se verifica se tivermos em atenção o tempo que se dedica ao seu ensino e aprendizagem.

Na Educação e Formação de Adultos (EFA), o fator *tempo* não pode constituir uma ameaça para o cumprimento dos objetivos, pois esta competência tem momentos específicos para ser trabalhada, estando sempre presente ao longo da abordagem das restantes.

Na atualidade, com a evolução tecnológica e com os meios audiovisuais que os jovens/adultos têm à sua disposição, o acesso ao texto escrito fica cada vez mais relegado para segundo plano. Com efeito, e como refere Carvalho, na escola, a transmissão e aquisição de conhecimento através da imagem tem vindo a ganhar lugar de destaque, porém a reprodução desse conhecimento é feita através da verbalização oral, e só em momentos de avaliação formal essa reprodução surge pela via escrita (1999, p.90).

Não obstante as mudanças programáticas ocorridas, continua a existir necessidade de uma renovação pedagógica da DE, como defende Amor (1994), dado o fraco domínio e motivação dos aprendentes para a prática desta competência. Se o aprendente escrever um texto conhecendo o seu destinatário e sabendo qual a sua finalidade, será possível “fazê-lo tomar consciência de que tanto o conteúdo do seu texto como a linguagem que utiliza dependem das suas intenções enquanto escrevente e das imagens que possui dos seus leitores” (Pereira, 2000, p.374). Neste sentido, há quem defenda a “incorporação na aula de língua de uma multiplicidade de fontes recetoras da escrita dos alunos” e “a importância de se estabelecerem exercícios de (re)escrita orientados por uma situação comunicativa autêntica” (Pereira, 2000, p.374).

Por outro lado, é indispensável que as atenções no ensino da escrita se centrem no processo de escrita e não só no produto final, pois a este estão inerentes operações especializadas e complexas. Segundo Barbeiro, os últimos estudos sobre a competência da escrita tendem a deslocar a atenção do produto para o processo (2000, p.65).

No que concerne a dimensão processual da escrita, os modelos que descrevem o processo têm em comum o facto de encararem a escrita como uma atividade de resolução de problemas e uma atividade orientada para um fim. Esta conceção funcional da escrita não é consensual em todos os domínios, mas os vários autores convergem na distinção das etapas do processo de escrita, nomeadamente a fase de pré-escrita, de escrita e de pós-escrita.

Como refere Carvalho, “a linguagem escrita reveste-se de características muito próprias” (1990, p.129), considerando que quando se fala em ensino da escrita, a questão das tipologias textuais tem de ser colocada, pois revela ser de grande importância (2002, p.89), considerando-se que a exposição a tipologias textuais favorece a consciência do modelo a usar/reproduzir e propicia o fator imitação que hoje se valoriza pouco.

APRESENTAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO DESENVOLVIDO

O estudo apresentado foi aplicado num grupo formação da tipologia 6.1. – Formação para a Inclusão. Dadas as características e a autonomia do formador, optou-se pela abordagem do texto narrativo, pois a narração é uma tarefa diária, logo a correção dos enunciados deve ser prioritária, ao mesmo tempo que os efeitos da aprendizagem podem ter uma maior e imediata visibilidade.

Definida a tipologia textual, decidiu-se abordar o conto de autor. Esta escolha esteve em consonância com o lugar da Literatura nos Referenciais de formação do nível básico da EFA, onde o texto narrativo ocupa lugar de destaque. Depois de consultadas as sugestões de leitura para a EFA, que constam no Plano Nacional de Leitura, optou-se por Eça de Queirós, Miguel Torga, Vergílio Ferreira e Mário de Carvalho. Pretendeu-se, deste modo, dar a conhecer autores portugueses de épocas literárias distintas, para que pudessem contactar com estéticas diferentes.

Analisando um conto de cada escritor, no âmbito de uma DE, pretendeu-se mostrar de que forma a produção escrita dos formandos, tendo a literatura como ponto de partida, poderia sofrer alterações em termos de progressão e/ou aperfeiçoamento ao longo da implementação de uma Sequência Didática (SD). Ao longo do estudo, não se trabalhou a diversidade em termos de produção escrita, mas somente a progressão.

As tarefas foram realizadas em pequenos grupos, constituídos por dois/três elementos, pois os formandos possuíam baixas habilitações, evidenciando dificuldades na expressão e compreensão, oral e escrita, acrescendo o facto de manifestarem uma baixa autoestima, demonstrando pouca confiança em si e naquilo que sabem. Acreditou-se que o trabalho em pequenos grupos potenciaria a sua motivação e desenvolveria o gosto pela tarefa. Para a opção tomada contribuiu também o facto de as vantagens do trabalho de pares em atividades de escrita se encontrarem documentadas em estudos. De acordo com Barbeiro, a escrita em grupo “potencia o aparecimento de alternativas, a consideração de novas relações, pois coloca em conjunto uma pluralidade de pontos de vista” e “permite a descoberta da variedade de perspetivas e de soluções que confluem para a construção do texto” (2000, p.71-74).

Este estudo procurou articular as mais recentes conclusões sobre a DE com a implementação de uma SD centrada na escrita no contexto do ensino de adultos. Esta metodologia aparece documentada como potenciadora de aprendizagens significativas em termos de competência da escrita, considerando-se que contribui de forma significativa para “preparar os alunos para um crescente domínio de produção de textos” (Pereira & Cardoso, 2013).

De acordo com Pereira, a SD “corresponde, pois, a um ciclo de lições organizadas para se trabalhar em profundidade um determinado género textual”, tendo “como alvo tipos de textos produzidos em contextos sociais autênticos: textos que realmente explicam, que narram, que convencem” (2000, p.87).

Pode-se considerar que o modelo da SD promove e potencia o conhecimento do género em análise, levando os formandos a adquirir estratégias que lhes vão permitir produzir géneros textuais diferentes com alguma autonomia.

Segundo Pereira, para que se possa aprender a escrever “um determinado género textual é necessário pôr os alunos em contato com um *corpus* textual do mesmo tipo e, assim, deve favorecer-se a leitura de textos produzidos em situações similares às que lhes são propostas” (1999, p.93).

Ao longo da SD, os adultos tiveram oportunidade de contactar, manusear, analisar quatro contos de autor de épocas e estéticas diferentes, para assim se apropriarem da especificidade da tipologia textual, observando o modo de construção dos textos, trabalhando de forma articulada a compreensão e a produção textual.

Ainda de acordo com Pereira, o desenvolvimento de uma SD deve conter três fases: pré-texto, que se constitui como a situação inicial, onde se elabora um primeiro texto escrito; trabalho sobre os problemas de escrita evidenciados, através de ateliês de aprendizagem sobre pontos específicos e, por último, elaboração de uma produção final, que consistirá na escrita de “um texto do mesmo género daquele que foi trabalhado na sequência, pondo sempre em prática o que aprenderam nos módulos da SD”, permitindo verificar a evolução (1999, p.93-95).

A SD é uma metodologia que “para além de racionalizar o ensino da escrita em língua materna, facilita, de facto, a aprendizagem da produção de textos escritos, sobretudo em alunos com dificuldades” (Pereira, 2000, p.94).

ESTUDO EMPÍRICO: IMPLEMENTAÇÃO DA SD

O estudo realizado teve como público-alvo um grupo de adultos constituído por dezasseis indivíduos, com idades compreendidas entre os 20 e os 57 anos. Relativamente às qualificações académicas, tratava-se de um grupo heterógeno: havia elementos com o 3.º ano de escolaridade, uma formanda com 10.º ano de escolaridade e uma formanda búlgara que concluiu no seu país o equivalente ao ES português.

O objetivo do estudo foi verificar se o ensino da escrita a partir de uma única tipologia textual (o texto narrativo) favorece/facilita a aprendizagem desta competência, em adultos que estiveram algum tempo afastados do meio escolar e que evidenciam dificuldades de compreensão e de expressão, oral e escrita, assim como objetivar as progressões efetuadas.

No início da SD, realizou-se uma produção escrita para aferir as dificuldades evidenciadas pelos formandos, verificar o seu nível de proficiência escritural e traçar os conteúdos prioritários a trabalhar. A produção inicial incidiu sobre o conto “A aia”, de Eça de Queirós. Dado o nível de escolaridade e as competências culturais dos formandos, explorou-se o conceito da palavra “aia” antes de iniciarem a atividade, antevendo e dissipando dificuldades lexicais e conceptuais. Para tal, tiveram oportunidade de ler e comentar oralmente o poema “Retrato de uma Fidalga de Lisboa”, de Maria Teresa Horta.

Foi explorado o conceito de fidalga, evidenciando o seu modo de vida por oposição ao de aia/ama, assim como a identificação do estatuto social de cada uma e a época histórica em que as personagens se movimentavam, para entenderem a dependência fidalga/ama.

De seguida, forneceu-se aos formandos o enunciado da produção escrita, onde constava o título “A aia” e os três parágrafos iniciais do conto, solicitando-lhes que escrevessem, em pares, um texto com 150-200 palavras, que desse continuidade à história narrada. Não foi prestada qualquer informação sobre autor, época, conto, porque se pretendia testar capacidades várias.

Os conteúdos prioritários a trabalhar definiram-se tendo por base as dificuldades detetadas nesta produção: pontuação, conjugação verbal, estrutura da narrativa, discurso direto/indireto e coesão/coerência textuais.

Inicialmente, as estratégias utilizadas e as operações realizadas incidiram a nível setorial e numa fase mais avançada da SD houve uma intervenção mais global, a nível do texto. Uma vez que os formandos apresentavam em alguns casos lacunas de base, foi importante fazer esta abordagem específica como forma de superá-las.

Deu-se início ao estudo da análise do texto isolando os componentes do texto narrativo e distinguindo a informação nuclear da complementar. Desta forma, os formandos contactaram com o que poderiam ser os “ingredientes” do texto e os mecanismos de gestão do conteúdo: amplificação, redução, repetição, substituição, precisão, supressão, entre outros. Por outro lado, pretendeu-se proporcionar-lhes a visualização da forma como o texto é construído, explorando-o parágrafo a parágrafo, fazendo o levantamento de indicadores espaciais e temporais, das marcas textuais correspondentes à caracterização das personagens e da forma como a ação progride. A visualização da composição progressiva do texto permitiu-lhes ganhar consciência da estrutura narrativa. Posteriormente, distribuiu-se uma ficha informativa com a sistematização das características do texto narrativo.

Seguidamente, iniciou-se a interpretação do texto, com o auxílio de um guião de leitura. Abordaram-se questões de organização de sequências narrativas, ação, tempo, espaço, personagem, nomeadamente a caracterização e identificação das sequências descritivas presentes no conto.

A prática da escrita esteve sempre presente através de pequenas respostas construídas com base nas informações do texto e de respostas que exigiam textos mais longos e complexos, com o objetivo de desenvolver e/ou aperfeiçoar a competência escrita, tentando sempre sensibilizá-los para o processo de escrita, pois verificou-se que a fase da planificação era descurada, passando de imediato à textualização e sem se deterem na revisão final.

Para a correção dos problemas de pontuação elaborou-se uma ficha informativa seguida de exercícios. Da ficha constavam exercícios de preenchimento de espaços, mas também de revisão de texto. Depois de praticarem exercícios de dificuldade básica, procederam à correção dos erros de pontuação assinalados nas produções iniciais.

O segundo texto estudado foi o conto “Jesus”, de Miguel Torga. A leitura em voz alta foi consideravelmente melhor quer na expressividade quer no respeito pelos sinais de pontuação. A interpretação do texto fez-se a partir de uma ficha de orientação de leitura de teor simples, atentando particularmente na combinação de sequências narrativas e descritivas. A ficha compreendeu questões de resposta rápida e outras que exigiam estruturação de pensamento e do texto escrito.

De seguida, solicitou-se a identificação das formas verbais do texto. Dadas as dificuldades evidenciadas, forneceu-se uma ficha informativa sobre o verbo e as subclasses, a utilização dos tempos e modos e um quadro-síntese com um exemplo de cada conjugação. A sua exploração foi seguida da realização de exercícios de forma a proporcionar ao grupo a consolidação dos conhecimentos.

Para terminar o estudo do conto, procedeu-se à leitura do poema “Segredo” do mesmo autor, realizando-se um estudo comparativo entre a temática apresentada. Esta atividade proporcionou o contacto com outra tipologia textual, pretendendo estimular outro tipo de leituras. No âmbito deste estudo intertextual foi solicitado aos formandos que realizassem uma atividade de produção escrita, que consistiu na redação de um texto que estabelecesse uma relação entre o conto e o poema, referindo o assunto, narrador/sujeito poético, as palavras do menino em discurso direto no conto e no primeiro verso do poema e a atitude do menino e do sujeito poético perante a descoberta. No

momento em que esta atividade teve lugar, alguns elementos do grupo procuraram discutir com os seus colegas as ideias a integrar na produção escrita, o que denota evolução na preocupação com a fase de pré-escrita.

Relativamente a este conto, salienta-se que o grupo criou tal empatia com o texto que solicitou a leitura de outros contos de Torga. Embora esta tarefa não estivesse considerada na SD, acedeu-se ao pedido, entendido como um primeiro passo do despertar para a leitura de textos literários.

Para concluir o segundo momento da SD, foi solicitada a produção de um texto que reproduzisse um possível diálogo entre o menino e os pais no momento em que tiveram consciência do perigo que o filho corria.

No terceiro momento, estudou-se o conto “A Galinha”, de Vergílio Ferreira. Depois dos momentos de leitura, seguiu-se a análise do texto pelos formandos de forma autónoma. Com alguma dificuldade, o exercício foi levado a cabo oralmente com a participação da maioria dos elementos. Os aprendentes foram questionados acerca do desenvolvimento da ação, tendo em conta a progressão da narrativa e os elementos que para tal concorrem. Foi visível que a maioria do grupo conseguia distinguir informação essencial da acessória. O roteiro de leitura do conto incidiu sobre aspetos como a delimitação dos momentos principais da narrativa, o sentido global do texto, a caracterização das personagens e o narrador.

Os exercícios de escrita realizados limitaram-se às respostas às questões do roteiro e à transformação de frases do texto, por exemplo, através da alteração da pessoa gramatical com todas as mudanças que daí advêm. Foram trabalhadas questões estruturais em termos de frase, mas também atividades que implicaram domínio técnico do texto narrativo. O conteúdo gramatical abordado foi a passagem do discurso direto para discurso indireto, realizando-se exercícios presentes numa ficha e outros a partir do texto.

No último momento da SD, estudou-se o conto “*In Excelsum*”, de Mário de Carvalho. Na exploração do texto foi visível maior autonomia por parte do grupo. Depois da leitura, teve lugar a desmontagem dos elementos relacionados com a dinâmica textual, explorando-se questões relacionadas com a personagem, os seus sentimentos e o seu comportamento, mas também com a ação, especificamente a organização das sequências narrativas. Esta abordagem teve como objetivo a preparação da atividade final de produção escrita.

Para concluir a SD, procedeu-se à abordagem de um tópico fundamental para o sucesso das produções escritas a realizar: coerência e coesão textuais. Explicaram-se os conceitos e os seus princípios, ilustrando a teoria com exemplos escritos no quadro. De seguida, foi fornecida uma ficha-síntese, com conceitos, exemplos e uma tabela com conetores discursivos, com indicação da sua função. Foram realizados exercícios e para concluir foi solicitado aos formandos que assinalassem no texto os conetores discursivos, para verificarem a aplicabilidade do conteúdo abordado, comentando-se o valor de cada um.

Finalmente, teve lugar a produção escrita, onde se pediu aos formandos que imaginassem que estavam num elevador e que este, em vez de parar no andar em que pretendiam sair, continuava a subir descontroladamente. Além do relato do episódio, tinham de descrever as suas possíveis reações. Este texto deveria ter no máximo 200 palavras e foram fornecidas, por escrito, indicações aos grupos de trabalho, no sentido de recordar as três fases do processo de escrita e as possíveis tarefas a ter em conta em cada um delas. Pensando no papel social da escrita foram informados que estes textos iriam ser publicados no *site* da entidade formadora ou no livro de contos do grupo, superando-se assim o caráter artificial das atividades de escrita realizadas em contexto de sala.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os formandos apresentaram nas produções iniciais alguma consciência narrativa, mas redação deficiente. Exemplo disso é o facto de somente um grupo ter obtido nota inferior a dez valores no item de avaliação “adequação à tipologia e estrutura textual”. Não se revelaram muito originais e criativos, sendo que dos sete grupos de trabalho três não obtiveram nota positiva neste item. O mesmo resultado verificou-se no ponto “relato de sentimentos/acontecimentos pertinentes”, onde, regra geral, sentiram dificuldades. À exceção de um grupo, todos respeitaram o tema e as indicações fornecidas. No que concerne o limite de palavras, a maioria cumpriu este requisito, não se tendo verificado somente em dois grupos.

As maiores dificuldades observaram-se no registo linguístico adequado e no uso de vocabulário variado, na correção gramatical, que compreende a construção frásica, os conectores discursivos, as concordâncias e a flexão verbal, na ortografia, na acentuação, na pontuação e no uso de maiúsculas e, por último, na marcação de períodos e parágrafos.

Os formandos compreenderam as tarefas solicitadas, mas manifestaram dificuldades na textualização. Estas dificuldades vão além da coesão e coerência textuais. Alguns grupos não resolveram questões importantes que o texto exigia, exemplo disso foi a forma como resolveram o problema explícito - a morte do rei e o perigo que o seu frágil filho corria.

Na realização do exercício de aperfeiçoamento de texto verificaram-se melhorias. Esta versão também sofreu alguma alteração de conteúdo, denotando alguma compreensão da matriz textual.

Depois de setenta horas de trabalho em torno do aperfeiçoamento da competência escritural, teve lugar a produção final que constituiu um momento formal de avaliação e os resultados alcançados foram francamente positivos. O grupo melhorou substancialmente em relação às produções iniciais e essa melhoria verificou-se em todos os itens contemplados na avaliação. No entanto, ainda manifestaram dificuldades, sobretudo nos tópicos assinalados inicialmente como mais críticos. De forma geral, o grupo captou a especificidade do texto narrativo e enriqueceu a sua estrutura a nível micro e macroestrutural. Verifica-se em alguns casos a utilização de conectores interfrásicos bem-sucedida e a narração dos factos de forma sequencial. Alguns grupos ficaram demasiadamente “presos” ao “texto mentor”, outros conseguiram partir dele e preconizar uma evolução significativa do enredo. Nenhuma das produções deixou o final da narrativa em aberto.

Pereira e Graça (2012, p.277) referem que “a evolução registada pelos alunos parece reduzida, porém, se for uma aprendizagem «segura», no sentido de uma apropriação autêntica, então este pouco pode ser bastante”.

BALANÇO FINAL

De acordo com a globalidade dos resultados, acredita-se que o objetivo da SD foi atingido, verificando-se que o ensino da escrita, partindo de uma tipologia textual, favorece a sua aprendizagem.

Para Dolz, citado por Pereira e Graça, “[n]ada é tão complexo quanto conseguir suscitar o gosto e a motivação para a escrita. Entretanto, as formas de trabalho escolar podem contribuir para isso” (2012, p.274). O grupo apresentava alguma motivação para a frequência da ação, manifestando simpatia pelo módulo e vontade de aprender. Foi, no entanto, necessário captar aqueles que menos recetivos estavam para o ensino e a aprendizagem do Português. Partindo da especificidade do texto escrito e das dificuldades que surgem no momento de produção, procurou-se estruturar “módulos” que não fossem demasiadamente fáceis nem difíceis, para que os formandos se mantivessem motivados.

Segundo Cassany, citado por Carvalho (2002, p.91) devemos falar em “ensinar a escrever narrativas, ensinar a escrever descrições, ensinar a escrever cartas” e não somente falar em ensinar a escrever. Na verdade, partindo de um conjunto de textos narrativos, através da leitura, da análise de diferenças, semelhanças e constâncias, da familiaridade com o texto, os formandos aprenderam as especificidades da tipologia, reproduzindo o modelo.

Poder-se-ia ter trabalhado com grupos diferenciados, juntando os elementos de acordo com a sua escolaridade, trabalhando assim no nível mais básico, de forma mais insistente, a gramática de frase. Outra possibilidade poderia ter passado por, na fase de produção final, ter proposto rumos diferenciados, de acordo com o grau de proficiência escritural. Na fase inicial, acredita-se que a escrita de pares foi a estratégia mais eficaz, já que os formandos puderam partilhar ideias, conhecimentos e auxiliar os que manifestavam maiores lacunas, mas, na fase final, de forma a aferir melhor a evolução/progressão de cada elemento, teria sido mais profícuo realizar a tarefa individualmente.

Crê-se que o estudo implementado contribuiu significativamente para o aperfeiçoamento da competência escrita dos formandos, motivando-os para a leitura e escrita. Partindo dos seus conhecimentos prévios, possibilitou-lhes a apreensão das características de uma tipologia textual de forma gradual, permitindo a planificação de atividades que facilitaram a exploração de vários textos da

mesma tipologia, praticando a escrita na sua dimensão processual antes de lhes ter sido proposta a produção final com carácter avaliativo.

Finalmente, destacam-se três ideias lançadas por Pereira e Graça: os professores têm de se consciencializar que é necessário dar tempo para a escrita, “não só para o acto de escrever como também para o próprio acto de ensinar”. Note-se que os resultados descritos foram obtidos em cerca de setenta horas de formação. Considera-se de extrema utilidade atividades que possibilitem a leitura “com olhos de escrever”, salientando-se o exercício de desconstrução textual como potenciador de apropriação da tipologia em estudo e, por último, é necessário insistir no trabalho dos “pontos críticos” do texto, pois estes poderão ser importantes para a compreensão e/ou domínio de determinada tipologia textual (2012, p.278).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor, E. (1994). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. F. (2000). *Profundidade do processo de escrita*. In: Educação & Comunicação. Acedido em 16 de julho de 2007 em <http://www.esel.ipleiria.pt/files/f1018.1.pdf>
- Carvalho, J. B. (1999). A expressão escrita, factor de sucesso escolar. In *Português propostas para o futuro 1 – Transversalidades*. Lisboa: APP.
- Carvalho, J. B. (2002). Tipologias do escrito: a sua aprendizagem da escrita na aula de língua materna, *II Jornadas científico-pedagógicas de Português* (p.89-99). Coimbra: Almedina.
- Pereira, L. Á. (1999). Para um ensino da escrita regulado pela avaliação. In: *Atas do 3.º Encontro Nacional de Professores de Português – Português, propostas para o futuro* (pp. 87-101). Lisboa: APP.
- Pereira, L. Á. (2000). *Escrever em Português: Didácticas e práticas*. Lisboa: Edições Asa.
- Pereira, L. Á. & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. *IV Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita – O ensino da escrita. O ensino de diferentes géneros textuais* (p.33-65). Aveiro: UA Editora.
- Pereira, L. Á. & Graça, L. (2012). O trabalho com a escrita na escola: modos de (des)envolvimento e propostas de didatização nos 1.ºs ciclos de ensino. *EXEDRA Revista Científica ESEC*, 272-283.

Descoberta das características das folhas pelas crianças de Jardim de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico na caixa de luz

Liliana Jorge - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Clarinda Barata - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

RESUMO

As caixas de luz são um material pedagógico valorizado no modelo pedagógico Reggio Emilia, fazendo parte do ambiente físico das instituições que o seguem. Ao termos contactado com este material junto de uma criança com NEE, surgiu a curiosidade de implementar algumas propostas pedagógicas junto das restantes crianças e mais tarde no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

O presente artigo resulta de uma investigação levada a cabo que implicou a aplicação de propostas pedagógicas, dando-se aqui relevo à proposta pedagógica que visava exploração das propriedades da luz ao incidir em folhas opacas, translúcidas e transparentes na caixa de luz.

A investigação é de carácter qualitativo, tendo sido realizado um estudo múltiplo ou comparativo, envolvendo dois grupos de crianças: um em contexto de Jardim de Infância e outro em contexto de 1.º CEB, norteadas pela questão: “Qual o contributo da caixa de luz no desenvolvimento global das crianças em contexto educativo?”.

Podemos destacar que os dados revelam que as propostas pedagógicas parecem ter contribuído para o desenvolvimento global das crianças, uma vez que tiveram a oportunidade de fazer novas descobertas/aprendizagens relativas às características dos materiais, interagiram socialmente cooperando entre si e partilhando ideias, como também realizaram algumas representações de outros objetos a partir dos materiais que se encontravam a manipular.

Palavras-chave: aprendizagens, caixa de luz, desenvolvimento global da criança, proposta pedagógica.

ABSTRACT

The light boxes are a valued teaching materials in Reggio Emilia pedagogical model. They are part of the physical environment of the institutions that follow it. After contact with this material in a child with NEE, the curiosity to implement some educational proposals with other children of this context and in the context of 1st Cycle of Basic Education (CEB) emerged.

This article results from a research that involved the application of pedagogical proposals. Here we report the educational proposal to the exploration of opaque, translucent and transparent film on the light box.

The research is qualitative. We conducted a multiple or comparative study involving two groups of children: one in the context of kindergarten and the other in the context of 1st CEB. The research question was: “What is the contribution of the light box in the overall development of children in an educational context?”.

We emphasize that the data show that the pedagogical proposals appear to have contributed to the overall development of children, once had the opportunity to make new discoveries / learning outcomes related to the characteristics of materials, interacted socially cooperating and sharing ideas, but also performed some representations of other objects from the materials that were to manipulate.

Key words: learning, light box, child’s overall development, pedagogical proposal.

1. INTRODUÇÃO

As caixas de luz são um material pedagógico pouco comum entre nós, sendo estas apenas utilizadas, no sistema educativo português, como auxiliar de desenho. No modelo pedagógico Reggio Emilia, as caixas ou mesas de luz são bastante valorizadas, fazendo parte do ambiente físico das insti-

tuições que seguem este modelo, estimulando assim a aprendizagem cooperativa, a interação social e a comunicação entre as crianças, os educadores de infância, os pais e as comunidades (Lino, 2007).

Este estudo emergiu na sequência de uma experiência em Jardim de Infância (JI), com uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que utilizava a caixa de luz, a qual foi apresentando progressos a nível físico, ao nível da fixação do olhar, entre outros aspetos. A curiosidade sobre este material pedagógico (até então para nós desconhecido) foi imediata, tentando perceber que efeitos teriam no desenvolvimento global das outras crianças, para além da criança com NEE.

No presente artigo relata-se, portanto, um estudo realizado com uma caixa de luz, onde as crianças tiveram a oportunidade de explorar materiais opacos, translúcidos e transparentes face à incidência da luz. Foram criadas e implementadas três propostas pedagógicas embora aqui se dê especial destaque à proposta referente à exploração de folhas opacas, translúcidas e transparentes realizada nos contextos de JI e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para a concretização do estudo considerou-se de grande relevância a realização de uma pesquisa acerca do: desenvolvimento das crianças nas idades em estudo, modelo pedagógico Reggio Emilia e das suas características, bem como, perceber o fenómeno da luz e as suas propriedades.

Desenvolvimento das crianças entre os 2 e os 6 anos de idade

As crianças participantes no estudo, que pertenciam aos contextos de JI e 1.º CEB, apresentavam idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos e entre os 5 e 6 anos de idade, respetivamente. Segundo Piaget (1993), as crianças encontravam-se no estágio pré-operatório.

Este estágio caracteriza-se pela capacidade que a criança tem de classificar, pela compreensão do número, pela compreensão causa e efeito, bem como, pela compreensão de identidades (Papalia, Olds & Feldman, 2004). Este estágio subdivide-se em dois subestágios: o estágio pré-conceptual (2 aos 4 anos) e o estágio do pensamento intuitivo (4 aos 7 anos). No estágio do pensamento intuitivo é característico a criança apresentar alguma descentração cognitiva que a ajudará na resolução de problemas e na realização de diversas aprendizagens (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007). Neste mesmo estágio, a criança apresenta ainda um pensamento mágico, imaginativo, metafórico e egocêntrico recorrendo ao pensamento simbólico e expressando-se através das brincadeiras faz-de-conta, do amigo invisível e de crenças irrefutáveis, como por exemplo, o Pai Natal (Tavares, *et al.*, 2007).

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, para além da lateralidade, mudanças de tamanho, porção e forma corporais, as crianças apresentam progressos significativos ao nível das competências motoras finas (abotoar ou desenhar), das competências motoras grossas (comer e saltar), bem como, da coordenação oculomotora (Tavares, *et al.*, 2007).

Entre os 3 e os 6 anos de idade, as crianças apresentam progressos ao nível das habilidades motoras gerais que lhes permite uma melhor coordenação entre o que elas querem fazer e o que elas sabem fazer (Papalia, Olds & Feldman, 2006). De acordo com o grau de desenvolvimento motor da criança, esta tornar-se progressivamente mais autónoma e capaz de usar as suas capacidades cognitivas para se exprimir emocionalmente através da arte (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

No período pré-escolar, o desenvolvimento psicossocial também apresenta uma grande relevância, pois este evidencia-se por, ao longo do tempo, a criança tornar o seu autoconceito mais forte, para além de perceber a qual dos géneros pertence comportando-se de acordo com o mesmo. Neste mesmo período, a criança vai apresentando um progressivo desenvolvimento social apercebendo-se, por exemplo, das normas e das regras sociais onde se encontra inserida (Tavares, *et al.*, 2007).

As crianças dos 3 aos 6 anos de idade passam pela terceira crise no desenvolvimento psicossocial pelo facto de começarem a perceber o que é aprovado e reprovado socialmente e, desta forma, desenvolverem o seu autoconceito (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Por volta dos 4 anos, as crianças começam a identificar determinadas características para se autodescreverem. Mas, normalmente é só aos 5 ou 6 anos que a criança já consegue ligar um aspeto de si mesmo a outro expressando-se de forma totalmente positiva (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

A partir dos 3 anos, as diferenças de gênero tornam-se mais evidentes e acabam por ser influenciadas socialmente. Um exemplo bastante evidente é na forma como as crianças brincam (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Uma das formas de brincar das crianças é ao faz-de-conta e esta apresenta diversos níveis de complexidade, segundo Piaget e outros investigadores (Papalia, Olds & Feldman, 2006). No período Pré-Escolar (dos 3 aos 6 anos) as crianças encontram-se no segundo nível de complexidade cognitiva. A mesma manifesta-se através do jogo construtivo caracterizando-se por a criança utilizar objetos e outros materiais para fazerem de alguma coisa (Papalia, Olds & Feldman, 2006). O jogo faz-de-conta, também designado de jogo dramático, de fantasia ou imaginativo inicia-se aos 2 anos e aumenta aos 3 ou 4 anos de idade.

Mais tarde, as crianças passam a interessar-se mais por jogos de regras. Inicialmente, o jogo faz-de-conta inicia-se de forma solitária emergindo, mais tarde, para o jogo sociodramático, ou seja, com outras crianças. Através do jogo faz-de-conta, as crianças compreendem o ponto de vista do outro, “desenvolvem competências na resolução de problemas sociais e expressam criatividade” (Papalia, Olds & Feldman, 2004: 367). As crianças ao cooperarem entre si acabam por criar enredos mais complexos e temas mais inovadores (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

2.1. *O modelo pedagógico Reggio Emilia*

O modelo pedagógico Reggio Emilia surgiu após a segunda Guerra Mundial, na região de Emilia Romana, situada no Norte de Itália. Nos anos 50, os educadores e pais consideraram importante melhorar a educação das crianças, nascendo assim o Movimento de Educação Cooperativa. Loris Malaguzzi foi quem orientou a equipa de trabalho que quis participar na mesma iniciativa e que tinha como objetivo conhecer e compreender os interesses e necessidades das crianças. Com o trabalho desenvolvido surgiu o desenvolvimento educacional de Reggio Emilia (Edwards, Gandini & Forman, 1999).

De forma a conhecer melhor as crianças, Loris Malaguzzi, baseou-se em alguns teóricos, como Piaget e Vigotsky e, desta forma, a sua equipa pôde contribuir para fortalecer a crença numa educação ativa, valorizando o envolvimento das famílias e dos educadores num projeto comum (Lino, 2013; Malaguzzi, 1999).

O presente modelo tem-se diferenciado de outros modelos pelo seu “contínuo e alto investimento na educação para crianças dos 3 aos 6 anos” (Edwards, Gandini & Forman, 1999: 34), como também, pelas características que o distinguem de outros modelos pedagógicos. Algumas dessas características dizem respeito à existência de um atelier e atelierista; às funções complexas que são realizadas por parte da equipa pedagógica; à valorização que é dada às formas de expressão simbólica (as cem linguagens); o diálogo constante entre educadores, administradores e oficiais eleitos; e a existência de uma participação contínua de toda a cidade com o objetivo de promover o desenvolvimento educacional para a primeira infância (Edwards, Gandini & Forman, 1999).

Nos dias de hoje, o modelo pedagógico Reggio Emilia é considerado um dos modelos com maior qualidade em todo o mundo (Lino, 2013). O seu desenvolvimento tem sido evidente desde há várias décadas, centrando-se sempre na construção da imagem da criança como sendo alguém rica em recursos e interesses.

A dimensão estética é outro aspeto que é muito valorizado no modelo pedagógico Reggio Emilia através do cuidado com o ambiente, na escuta atenta da criança, na documentação pedagógica das experiências de aprendizagem e na inclusão de um ateliê como espaço para a realização e desenvolvimento de múltiplas formas de expressão (Lino, 2013).

No presente modelo, o ambiente físico das escolas que o seguem, é de grande importância por: impulsionar a interação social; estimular a comunicação entre crianças, pais, professores e outros membros da comunidade e por fomentar a aprendizagem cooperativa. Desta forma, os espaços e materiais são escolhidos e organizados de forma cuidada (Lino, 2013).

Um dos materiais que caracteriza o ambiente físico do modelo pedagógico Reggio Emilia são as mesas ou caixas de luz, entre muitos outros focos de luz artificial, que permitem às crian-

ças perceber, de forma mais clara, algumas das características dos materiais e dos trabalhos realizados pelas mesmas (Thornton & Brunton, 2005). Os pontos de luz artificial permitem “criar verdadeiros jogos de transparências e reflexos, o que permite o desenvolvimento de experiências educacionais de luz e sombra, experiências acerca das propriedades dos materiais (transparentes, translúcidos, opacos, etc.) e, simultaneamente, criar um ambiente calmo, relaxante, de bem-estar emocional” (Lino, 2013: 122).

Com a caixa de luz numa sala escura “will draw children in to look closely at natural and transparent objects placed on it. They can investigate pattern and colour and explore what things are made of and how they behave” (Thornton & Brunton, 2007: 45). Desta forma, os materiais podem tornar-se veículos para a expressão e comunicação, fazendo parte do leque de experiências e processos de aprendizagem das crianças, pois estas quando se relacionam com os materiais acabam por interagir de forma natural com os mesmos e desenvolver relações de exploração e comunicação (Gandini, Hill, Cadwell & Schwall, 2005).

O desenvolvimento de experiências educacionais de luz e sombra permitem o “envolvimento em jogos de fantasia, imaginação e criatividade” (Lino, 2013: 122). As mesmas experiências possibilitam às crianças não só conhecer as diversas características dos materiais, como também, que aprendam que a luz viaja através de certos materiais, mas não de todos. Estas experiências e oportunidades também permitem às crianças realizar um trabalho interdisciplinar (Howe, Davies, McMahon, Towler, Collier & Scott, 2009), para além, de despertarem interesses que levem as crianças à realização de conversas, discussões e oportunidades de jogar de forma cooperativa (Thornton & Brunton, 2007).

Desta forma, as atividades relacionadas com a luz podem proporcionar às crianças, professores e famílias tempo para a experimentação e pesquisa, imersas em espaços e ambientes onde a luz, nas suas variadas formas, pode ser investigada através dos sentidos, emoções e racionalidade, com a esperança de provocar maravilha, exploração, curiosidade, pesquisa mais aprofundada, novas aprendizagens, criatividade e novos paradigmas nos diversos intervenientes. A estas experiências denominam-se de experiências estéticas, visto que resultam da perceção, sensibilidade, liberdade e participação (Bisi, Cagliari, Piazza, Tedeschi & Vecchi., 2012). Assim sendo, através da exploração e descoberta, a criança torna-se mais criativa e, consequentemente, criatividade, representação e imaginação possibilitam às crianças a partilha dos seus sentimentos, identidades e entendimentos com os outros intervenientes, através de desenhos, brincadeiras criativas, palavras, entre outras ações (Thornton & Brunton, 2007).

2.2.1. A luz e as suas propriedades

A luz pode ser usada para jogos de mosaico, de paisagem, de cor e de construção mas a luz também é vital para a vida (Thornton & Brunton, 2005). Esta acaba por ser um elemento altamente deslumbrante que as crianças acabam por encontrar na sua experiência quotidiana, desde uma idade muito precoce. As crianças “encounter light - and natural phenomena in general - with strategies which are at once relational-affective and rational-cognitive. The first triggering elements are wonder and curiosity, i.e. the activation of a questioning intelligence” (Bisi, *et al.*, 2012: 122).

A luz e os fenómenos luminoso podem ser o início da descoberta e conhecimento do mundo (Bisi, *et al.*, 2012). Diariamente, desde o momento em que abrimos os olhos, fazemos uso da luz para ver e observar o que nos rodeia (Howe, *et al.*, 2009).

Atualmente, a teoria da luz mais aceite é a teoria dual onda-corpúsculo (Arte Hogar Europa, 2001). Nesta teoria, a luz apresenta propriedades relativas ao seu comportamento como partícula e como onda. No que diz respeito às partículas, a luz é constituída por fótons onde a mesma é absorvida e emitida. Relativamente às ondas, a luz é apresentada sob a forma de onda eletromagnética. A natureza dual da luz é reforçada pelo facto de a mesma se propagar em forma de onda, mas também por se manifestar através de um comportamento corpuscular nos momentos em que ocorrem os processos de emissão e absorção (Martins, *et al.*, 2007; Hecht, 2002).

A luz “propaga-se em linha recta no vácuo ou através de meios transparentes homogéneos” (Rodrigues, 2000: 130) com a velocidade de 300 000 km/s no vácuo e, aproximadamente,

no ar. No entanto, noutros meios, a velocidade de propagação é menor pois quanto maior for a densidade do meio de propagação menor a velocidade. A luz apresenta-se então como uma manifestação de energia e é considerada um fenómeno eletromagnético. Desta forma, a luz é constituída, em parte, pelo espectro eletromagnético que apresenta algumas radiações. Das radiações pertencentes ao espectro, apenas as radiações de luz visível são visíveis pelo olho humano (Martins, *et al.*, 2007; Hewitt, 2002; Reis, 1998).

As radiações de luz visível apresentam diferentes comprimentos de onda e cada comprimento de onda corresponde a uma cor. O conjunto das cores formam a luz branca que é possível decompor nas “cores do arco-íris”. A “cor não é uma propriedade da luz mas sim uma manifestação de natureza electroquímica do sistema sensorial – olho, nervos, cérebro” (Hecht, 2002: 106).

O olho humano consegue visualizar um determinado objeto devido à luz (raios luminosos) que é refletida pelo mesmo e que entra no olho através da pupila. A intensidade da luz vai influenciar o aumento ou diminuição da pupila do olho humano. Também a íris do olho é influenciada pela intensidade da luz. Por exemplo, quando uma criança se dirige a uma janela ensolarada a pupila do olho diminui (Howe, *et al.*, 2009; Black & Harlen, 1997). Os nossos olhos “are active in the sense that we have to direct our vision to the point of interest, and that the lens adjusts to form an image on the retina of the light that comes into the eyes” (Black & Harlen, 1997: 78). A retina é quem vai comunicar com o cérebro, através do nervo ótico, e a mensagem é transmitida através de impulsos luminosos que, posteriormente, são transformados em sinais elétricos. O cérebro, quando recebe a mensagem, interpreta-a e reconstrói a imagem projetada pelo olho (Howe, *et al.*, 2009; Martins, *et al.*, 2007). A luz que influencia a retina do olho humano é apenas a parte visível da energia emitida por um ou vários corpos luminosos.

Anteriormente foi referido que a luz se propaga de forma retilínea em meio homogéneo, no entanto, quando a mesma se depara com outras superfícies, comporta-se de maneira diferente. Quando os raios luminosos incidem em diferentes superfícies podem ocorrer fenómenos de refração, reflexão ou difusão.

Quando ocorre um fenómeno de reflexão da luz, os raios luminosos alteram a sua direção de propagação mas continuam a propagar-se no mesmo meio (Tipler & Mosca, 2006; Costa & Almeida, 2004; Rodrigues, 2000). Por conseguinte, quando os raios luminosos incidem em determinada superfície, mudando de direção ao passarem de um meio para o outro, e alterando a sua velocidade de propagação, designa-se de refração (Arte Hogar Europa, 2001; Rodrigues, 2000). No entanto, quando o fenómeno de reflexão ocorre em superfícies rugosas, os raios luminosos, quando entram em contacto com essas mesmas superfícies, acabam por se refletirem em diversas direções ao invés de uma. A este fenómeno designa-se de difusão (Arte Hogar Europa, 2001; Rodrigues, 2000).

Estes fenómenos são importantes no dia-a-dia pois quando visualizamos a cor de determinado objeto esta não depende somente da matéria pelo qual é constituído, mas também, da luz que o mesmo reflete (Arte Hogar Europa, 2001; Rodrigues, 2000).

O diálogo entre a luz e a cor torna-se uma estratégia que permite investigar as qualidades de um determinado material e, desta forma, fazer uma definição inicial da sua “identidade” (Bisi, *et al.*, 2012). Existe uma diversidade enorme de objetos dentro dos quais se podem destacar os objetos opacos, translúcidos e transparentes.

Os objetos opacos caracterizam-se por serem constituídos por um material que a luz não consegue atravessar, ou seja, os materiais absorvem a luz, mas não a emitem e esta não consegue atravessá-los. Na presente investigação os materiais opacos explorados pelas crianças foram algumas folhas de cartolina e moosgummi, segundo a atividade que o presente artigo se cingirá.

Os objetos translúcidos são conhecidos por absorverem parcialmente a luz que incide nos materiais. Estes materiais acabam assim por difundir a luz, permitindo apenas a passagem de parte da luz que neles incide (Thouin, 2008; Martins, *et al.*, 2007; Rodrigues, 2000). Na presente investigação os materiais translúcidos explorados na atividade que será apresentada neste mesmo artigo, consistem em folhas de impressão e de papel de seda.

Por último, os objetos transparentes caracterizam-se por deixar passar os raios luminosos na sua totalidade ou quase na sua totalidade. Por conseguinte, estes mesmos objetos deixam passar a luz em linha recta sem que a mesma interfira nos eletrões dos átomos (Thouin, 2008; Martins, *et al.*, 2007; Hewitt, 2002; Rodrigues, 2000). Na presente investigação, os objetos transparentes utilizados foram as folhas de papel celofane e de acetato.

Desta forma, o contacto com os fenómenos de luz podem ser uma mais-valia para a criança na medida em que a luz pode despertar à mesma a curiosidade e a descoberta. E, consequentemente, as experiências com a luz permitirão à criança desenvolver-se a nível físico, psicossocial e cognitivo.

3. METODOLOGIA

Optou-se por um estudo múltiplo ou comparativo, tendo sido estudados dois grupos de crianças, um de Jardim de Infância e outro de 1.º CEB, numa turma de 1.º ano de escolaridade. As crianças participantes no estudo, apresentavam idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos e entre os 5 e 6 anos de idade, respetivamente.

Foi formulada a seguinte questão de investigação: “Qual o contributo da caixa de luz no desenvolvimento global das crianças em contexto educativo?”. Como objetivos de estudo: (i) Identificar o que as crianças fazem e dizem quando têm a caixa de luz e vários objetos/materiais à sua disposição; (ii) Identificar as aprendizagens das crianças, quando estas realizam experiências educativas com a caixa de luz em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º CEB.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a videogravação que permitiu a recolha dos dados relativos à aplicação e exploração da proposta educativa que aqui se dá conta.

Como técnicas de tratamento dos dados utilizou-se a análise de conteúdo, onde se procedeu à transcrição, análise e categorização dos dados recolhidos através da realização das propostas educativas.

A proposta pedagógica, que será mencionada no presente artigo, consistiu na exploração de folhas opacas, translúcidas e transparentes. Cada grupo de crianças teve a possibilidade de explorar os mesmos materiais de forma autónoma e livre.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Perante a questão de investigação que norteou o nosso estudo, centramo-nos na proposta educativa relativa à exploração de folhas opacas, translúcidas e transparentes. Esta tinha como intencionalidade que as crianças explorassem as folhas utilizando a caixa de luz, de maneira autónoma e livre, de forma a compreender o interesse das mesmas em explorar os materiais com a luz; bem como, que verificassem o que acontece quando a luz incide em diferentes materiais.

Para a análise dos resultados foram tidas em conta as categorias de análise “manipulação dos materiais” e “características dos materiais” comuns às valências de JI e 1.º CEB.

4.1. Contexto de Jardim de Infância

No que diz respeito ao contexto de JI, verificou-se que as crianças deram especial atenção às cores de cada folha não valorizando tanto a sobreposição das mesmas. Apesar de alguma desvalorização no que diz respeito à opacidade das folhas, uma das crianças afirmou ter visualizado a cor preta após ter colocado uma folha opaca (folha de cartolina) sobre as restantes folhas, observando assim a opacidade da mesma. A opacidade dos objetos, segundo Hewitt (2002), Thouin (2008), Martins, *et al.* (2007) e Rodrigues (2000), caracteriza-se por não deixar atravessar a luz proveniente de um foco de luz.

Este fenómeno pode ser observado pelas crianças, como se pode verificar no excerto que se segue:

A Ema vai tentando arranjar espaço para colocar todas as folhas na caixa de luz de forma a que todas se vejam. A criança apenas escolheu as folhas transparentes e translúcidas. Não tem nenhuma folha opaca em cima da caixa de luz. Anteriormente, a criança também tinha colocado folhas opacas mas, posteriormente, conforme foi colocando as outras folhas retirou todas as folhas opacas.

O Francisco colocou uma folha opaca em cima das folhas que a Ema já tinha colocado sobre a caixa de luz.

Investigadora – Olha, o que aconteceu quando o Francisco colocou a folha em cima da caixa de luz? (A folha era opaca).

Nem o Francisco nem a Ema, os únicos que se encontram junto da caixa de luz, responderam no momento. (...)

Francisco – Ficou peto! Ficou preto! Ficou...

Desta forma, para este grupo de crianças tornou-se mais importante e talvez interessante visualizar as cores de cada folha ao invés de sobrepor as folhas e realizar novas descobertas como poderá ser visualizado na fotografia 1 que se segue:



Fotografia 1 - A criança colocou uma folha opaca sobre as folhas que se encontram em fila segundo as crianças.

No momento em que a criança, tentou colocar todas as folhas translúcidas e transparentes sobre a caixa de luz, acabou por valorizar a transparência das mesmas, pois a escolha dos materiais foi realizada segundo essa característica. Ainda que não tenham verbalizado, as crianças aperceberam-se dos materiais em que a luz conseguiu atravessar de forma parcial ou total (Martins, et al., 2007). Como tal, a caixa de luz parece ter sido um bom recurso para a descoberta das características dos materiais translúcidos e transparentes tornando-se, aparentemente, uma mais-valia na sala de atividades.

4.2. Contexto de 1.º CEB

No que diz respeito aos dados recolhidos no 1.º CEB, as crianças realizaram algumas observações, interpretações e descobertas enquanto manipulavam os materiais na caixa de luz, conforme se pode ver no excerto da transcrição que se segue:

Rita – Está aqui verde olhem aqui.

Investigadora – Como é que ficou assim Rita?

A Rita não responde e coloca as folhas pousadas em cima da caixa de luz.

Investigadora – O que é que tu estás a utilizar? Diz-me lá como é que fica assim quando fazes isso?

Rita – Verde.

Investigadora – E que folhas estás a utilizar?

Rita – Amarelo com verde escuro.

Investigadora – Amarelo com verde escuro? Vê lá bem se é verde escuro?

A Rita pega na folha que dizia que era verde escura e coloca-a sozinha em cima da caixa de luz.

Rita – É azul.

(...)

As crianças colocam duas folhas cujas cores são: azul e amarelo (folha transparente e translúcida, respetivamente).

Íris – Verde clarinho.

(...)

Diogo – Metemos azul e amarelo para ver como é que fica. Deve ficar verde.

Colocaram uma folha amarela em cima da caixa de luz e depois uma azul sobreposta.

Ao longo da atividade as crianças aperceberam-se que as cores das folhas eram reflectidas no teto da divisão onde se encontravam.

Relativamente à sobreposição das folhas, a investigadora pôde constatar que as crianças realizavam descobertas relativas à formação de algumas cores, como por exemplo: A cor verde (Fotografia 2), verde-claro e verde-escuro; a cor de laranja (Fotografia 3); a cor preta (Fotografia 4); a cor violeta (Fotografia 5); a cor castanha (Fotografia 6) e a cor-de-rosa (Fotografia 7).



Fotografia 2 - As crianças sobreposaram uma folha azul e amarela.



Fotografia 3 - As crianças sobreposaram uma folha vermelha e amarela.



Fotografia 4 - As crianças sobreposaram várias folhas transparentes, translúcidas e opacas descobrindo a cor preta.



Fotografia 5 - As crianças sobreposaram uma folha azul com uma vermelha transparentes.



Fotografia 6 - As crianças sobreposaram uma folha verde translúcida com uma vermelha transparente.



Fotografia 7 - A criança sobrepos duas folhas translúcidas, uma de cor violeta e outra de cor amarela.

Uma das crianças antes de sobrepor a folha amarela e azul já sabia qual seria o resultado final mostrando já ter conhecimento da formação do verde. No entanto, as crianças não só descobriram o verde, como também, descobriram que cor juntar para tornar o verde mais escuro (azul) ou mais claro (amarelo).

Na descoberta da cor-de-laranja as crianças não sentiram dificuldades em identificar as cores das folhas que estavam a sobrepor para formar a nova cor.

No que diz respeito à formação da cor preta, as crianças foram sobrepondo várias folhas translúcidas e transparentes escurecendo a cor que estavam a formar, mas apenas quando colocaram uma folha opaca (que não permitiu que a luz atravessasse sobre a mesma) é que conseguiram chegar à mesma cor. Este facto nem sempre foi perceptível pelas crianças pois elas nem sempre se aperceberam que a cor preta que observavam se devia ao facto de terem sobreposto uma folha opaca.

Aquando da descoberta da cor violeta as crianças, por vezes, sentiram dificuldades em perceber quais as cores que estavam a utilizar para formar a respectiva cor. No decorrer desta mesma descoberta existiu alguma confusão por parte das crianças, em nomear a cor pois algumas crianças identificaram a cor como sendo roxa e outras identificavam como sendo violeta.

No decorrer da descoberta da cor castanha, não existiu qualquer confusão por parte das crianças em identificar a cor formada. E, por último, na formação da cor-de-rosa as crianças obtiveram-na a partir da sobreposição de uma folha violeta translúcida e outra amarela também translúcida, não existindo igualmente dificuldade na identificação da mesma.

Ao longo da atividade surgiram outros termos por parte das crianças como “multicores”, “arte” e “bandeira de Portugal” como podemos verificar nas fotografias que se seguem.



Fotografia 8 - Criança afirmou ter construído a bandeira de Portugal. Fotografia 9 - Criança afirmou ter realizado uma “arte.”. Fotografia 10 - Crianças sobrepuseram as várias folhas que tinham disponíveis e denominaram “multi-cores”.

No primeiro exemplo (Fotografia 8), quando a criança afirmou ter construído a bandeira de Portugal outra criança, anteriormente, já tinha afirmado que aquilo para ela eram panos. Ou seja, cada criança interpretou a construção segundo os seus conhecimentos, interesses e vivências relacionando assim a construção à imagem que tinha de outro objeto. No entanto, a criança que realizou a construção, ao colocar as três cores principais da bandeira de Portugal demonstrou ter uma imagem do objeto correta recordando as características do objeto, desenvolvendo assim a função simbólica (Papalia, Olds & Feldman, 2004; Tavares, *et al.*, 2007; Vieira & Lino, 2007). No segundo exemplo (Fotografia 9), a criança demonstrou a conceção que tinha do conceito “arte” ao afirmar que o que ele construiu foi uma arte. No terceiro exemplo (Fotografia 10), tornou-se evidente a conceção que as crianças tinham do termo multicores, que segundo as evidências dadas pelas crianças, estas consideraram que era o conjunto das várias cores das folhas.

A caixa de luz tornou-se assim um meio potenciador de descoberta de como fazer/descobrir outras cores a partir das cores primárias e/ou secundárias. As crianças, na sua maioria, desconheciam a formação das cores que foram descobrindo ao longo da atividade, segundo as vivências que tinham tido até àquele momento.

A descoberta de “novas cores” não foi a única ação que as crianças realizaram ao longo desta atividade, no que concerne à manipulação dos materiais. Também a projeção das cores no teto da divisão onde se encontravam foi uma descoberta para elas. Ao mesmo tempo que tentavam observar as várias

cores refletidas no teto também elas se aperceberam de que nem todas as folhas refletiam a sua cor (folhas opacas) afirmando que apenas queriam colocar sobre a caixa de luz as folhas transparentes.

A caixa de luz permitiu que as crianças construíssem o seu próprio conhecimento relativo aos materiais e às suas respectivas características através da observação e manipulação.

No que concerne à exploração das características dos materiais, como foi o caso da transparência, também exploraram as cores, espessura, textura, opacidade e translucidez das mesmas.

Ao longo da atividade as crianças também tentaram colocar as folhas segundo a ordem das cores do arco-íris (vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, índigo e violeta), ou seja, as ondas luminosas que são visíveis pelo olho humano e fazem parte do espectro electromagnético (Ramos & Porfírio, 2004). Contudo, as crianças ainda evidenciaram não ter conhecimento da ordem correta das mesmas.

As crianças para além das cores, também se referiram à espessura das folhas através da comparação das mesmas, sendo esta uma característica comum nas crianças de 3 ou 4 anos de idade (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

As restantes características das folhas exploradas pelas crianças foram a textura, a opacidade, a transparência e a translucidez. Estas três últimas características são influenciadas pela textura dos objetos para além do material de que é feito e da cor (que influencia a absorção e reflexão da luz incidente no objeto) (Thousin, 2008; Martins, *et al.*, 2007; Rodrigues, 2000).

O conceito de opacidade não foi diretamente referido por parte das crianças, no entanto estas referiram algumas características do mesmo, como por exemplo, a luz não atravessar o material.

O conceito de transparência, para algumas crianças, já era evidente pois já referiam se uma determinada folha era mais ou menos transparente ou que tinham de colocar uma folha transparente sobre a caixa de luz para conseguirem ver a respetiva cor, dando a entender que algumas crianças já passaram por vivências anteriores relativas à transparência.

Esta atividade permitiu que as crianças pudessem realizar descobertas relativas às cores, como também representar outros objetos que de alguma forma tivessem importância para si. A caixa de luz, neste contexto, tornou-se um material pedagógico importante para a descoberta de novos conhecimentos, para despoletar curiosidade, bem como, permitiu que as mesmas utilizassem a sua imaginação para a construção de objetos.

4.3. Síntese preliminar da proposta educativa

No que diz respeito à proposta educativa anteriormente apresentada e tendo em conta os dois contextos em que a mesma foi desenvolvida, tornou-se evidente que, no JI, as crianças valorizaram as cores de cada folha, evidenciando terem conhecimento de algumas das cores, enquanto no 1.º CEB as crianças valorizaram especialmente a sobreposição das folhas com o objetivo de descobrir a formação de novas cores.

Pôde-se também constatar que as crianças, em ambos os contextos, demonstraram entusiasmo e curiosidade em quererem descobrir a formação de novas cores assim como, demonstraram divertimento enquanto o faziam.

No 1.º CEB as crianças não só sobrepuseram as folhas, como também, realizaram outras construções a partir dos conhecimentos que já possuíam e, desta forma, realizaram jogo construtivo, ao partir dos materiais que tinham disponíveis para fazerem de outra coisa (Papalia, Olds & Feldman, 2006; Tavares, *et al.*, 2007).

Consequentemente, a caixa de luz, acabou por contribuir em parte para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação das crianças e acabou por ser um material pedagógico interessante na medida em que a partir dele, as crianças realizaram novas descobertas ao explorar os materiais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo permitiram perceber que as crianças de ambos os contextos apresentavam características de desenvolvimento comuns às suas idades.

Tanto no contexto de JI como no contexto de 1.º CEB, existiram indícios de que a caixa de luz foi um bom material pedagógico na medida em que permitiu desenvolver a relação social das crianças quando estas partilhavam ideias, conhecimentos e descobertas, como também, permitiu e despoletou a realização de jogo construtivo. Estas propostas pedagógicas também se tornaram desencadeadoras de discussões, conversas e oportunidades de jogar cooperativamente.

Em ambos os contextos, foi notável a realização da imitação diferida, do desenvolvimento da motricidade fina, do jogo simbólico e, por último, do jogo construtivo. Desta forma, esta experiência de luz proporcionou às crianças o “envolvimento em jogos de fantasia, imaginação e criatividade” (Lino, 2013: 122).

As caixas de luz também poderão ter dado oportunidade às crianças de observarem os materiais de outra perspetiva que talvez não tivessem tido oportunidade até ao momento. As crianças através da caixa de luz “can investigate pattern and colour and explore what things are made of and how they behave” (Thornton & Brunton, 2007: 45).

Os resultados do estudo parecem apoiar a ideia de que estas experiências na caixa de luz podem ter contribuído para o desenvolvimento a nível motor, cognitivo e psicossocial das crianças que participaram neste estudo, na medida em que estas realizaram novas descobertas/aprendizagens relativas às características dos materiais, interagiram socialmente cooperando entre si e partilhando ideias, como também realizaram algumas representações de outros objetos a partir dos materiais que se encontravam a manipular.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arte Hogar Europa (ed.). (2001). *Biblioteca geral de consulta: física e química* (1st ed., Vol. 2). Lisboa: Arte Hogar Europa.
- Bisi, O., Cagliari, P., Piazza, G., Tedeschi, M. & Vecchi, V. (2012). Ray of light. In Trancossi, L. (Coord.), *The wonder of learning – The hundred languages of children*. Modena: Reggio Emilia, 122-151.
- Black, P. & Harlen, W. (1997). *Understanding science ideas: a guide for primary teachers*. London: Nuffield Foundation.
- Costa, M. & Almeida, M. (2004). *Fundamentos da física*. Coimbra: Almedina.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). Aspectos gerais. In Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G. (ed.), *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, pp. 21-35.
- Gandini, L.; Hill, L.; Cadwell, C. & Schwall, C. (2005). *In the spirit of the studio: learning from the atelier of reggio Emilia*. New York: Teachers College Columbia University.
- Hecht, E. (2002). *Óptica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hewitt, P. (2002). *Física conceitual*. Porto Alegre: Bookman.
- Howe, A.; Davis, D.; McMahon, K.; Towler, L.; Collier, C. & Scott, T. (2009). *Science 5 – 11: a guide for teachers*. London: Routledge.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de reggio emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora, pp. 93-121.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de reggio emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora, pp. 109-140.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Idéias e Filosofia Básica. In Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G. (ed.), *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, pp. 59-104.
- Martins, L., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Explorando a luz... sombras e imagens*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2004). *O mundo da criança* (8.ªed.). Lisboa: McGraw-Hill.

- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano* (8.ªed.). Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1993). *A psicologia da criança*. Porto: Edições ASA.
- Ramos, E. & Porfírio, M. (2004). *Manual de desenho*. Porto: Edições ASA
- Reis, A. (Ed.). (1998). *Sabatina – Guia de formação escolar: física e química* (1st ed.). Setúbal: Marina Editores.
- Rodrigues, F. (2000). *Didacta – Enciclopédia temática ilustrada*. Oeiras: FGP.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tipler, P. & Mosca, G. (2006). *Física para cientistas e engenheiros: eletricidade e magnetismo, ótica* (vol. 2). Rio de Janeiro: LTC.
- Thornton, L. & Brunton, P. (2005). *Understanding the reggio approach: reflections on the early childhood experience of reggio emilia*. London: David Fulton Publishers.
- Thornton, L. & Brunton, P. (2007). *Bringing the reggio approach to your early years practice*. New York: Routledge.
- Thouin, M. (2008). *Resolução de problemas científicos e tecnológicos: nos ensinios pré-escolar e básico 1.º ciclo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, F. & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In Oliveira-Formozinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado: Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, pp. 197-218.

Brincar com livros em contexto de creche: escolhas e interações das crianças

Marisa Rodrigues Moreira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Maria José Gamboa

NIDE - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

Reconhecida a importância cultural, social e formativa do brincar e do livro e da possibilidade de acesso à cultura escrita que este encerra, torna-se fulcral, o contacto precoce das crianças com a diversidade de livros. Este artigo apresenta um estudo, cujos principais objetivos recaíram na identificação das preferências das crianças perante a possibilidade de, em contexto de creche, em momento de brincadeira livre rotinizada, escolherem brincar com livros e/ou com outros brinquedos disponibilizados. Pretendeu-se igualmente conhecer as interações que podem surgir no momento de brincadeira livre a partir da relação construída com livros. Em termos metodológicos, este estudo é de natureza qualitativa, de carácter descritivo simples. Os resultados obtidos por meio da observação naturalista, participante, direta e indireta e da consequente análise de conteúdo, enfatizam a importância do contacto precoce da criança com livros, entendidos como brinquedo, através da construção de interações individuais, entre pares e com os adultos.

Palavras-chave: Brinquedos, creche, interação, livro.

ABSTRACT

The cultural, social and formative importance of playing and the book and also the need of access to the written culture that this contains are recognized, so the children's precocious contact with the great diversity of books becomes extremely important. This article shows a survey, whose main objectives reach the identification of children's preferences when they are in a nursing room having their free-routine activities. These children can choose from playing with books or with any other toys or games they are usually in contact with. We also intended to know and understand the interactions that can come out when children are playing with books. Methodically, this is a survey with qualitative results and has simple descriptive characteristics. The results obtained with a naturalist, participant, direct and indirect observation and the following analyses of the items show the importance of the precocious contact of children with books, considered toys according to the individual interactions with peers and adults.

Keywords: Toys, kindergarten, interaction, book.

INTRODUÇÃO

Nas sociedades ocidentais, é consensual a valorização do brincar na educação infantil. Tempos, espaços e práticas lúdicas em torno do brinquedo, do jogo, surgem assim como lugares potenciais do desenvolvimento global da criança, objetivado numa multiplicidade de aprendizagens cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Efetivamente, brincar favorece a descoberta do mundo pela criança e o encontro consigo e com o outro com quem estabelece relação. Quando brinca com outros, a criança (...) aprende a dar e a receber, a inserir-se e a adaptar-se. E o seu comportamento social, o desenvolvimento do seu mundo de sensações, vão sendo marcados por essas experiências (Diekmeyer, 1998, p.80). Neste processo de desenvolvimento infantil, o livro, em contexto educativo, estando no horizonte visual da criança, suscita a curiosidade e o desejo exploratório e reveste-se, à semelhança de outros objetos de relação, de potencialidades formativas que importa focar.

Neste artigo pretende-se dar conta de um estudo investigativo que assenta no objetivo de identificar as preferências das crianças face à possibilidade de, em contexto de creche, em momento de brincadeira livre rotinizada, escolherem brincar com os livros e/ou com outros brinquedos disponibilizados. Pretende-se também conhecer as interações que podem surgir no momento de brincadeira livre

a partir da relação construída com livros. Refletir-se-á, igualmente, sobre as implicações pedagógicas dos dados obtidos.

DO BRINCAR E DO BRINQUEDO

No conjunto das atividades humanas, brincar surge como uma atividade inata e repleta de valores histórica e culturalmente constituídos. Não sendo objetivo deste artigo repensar o lugar histórico e cultural do brincar, importa reconhecer que ele é um lugar essencial de aprendizagens, de criação e de socialização.

Efetivamente, a criança ao brincar, desenvolve-se holisticamente, visto que o brincar fomenta o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, bem como o desenvolvimento da imitação, memória, atenção, imaginação e ainda estimula a autoconfiança, a curiosidade e a autonomia (Gomes, 2010). Kishimoto (2010) defende que a brincadeira traduz-se em múltiplas oportunidades de a criança expressar a sua identidade e a sua individualidade, conhecer-se a si própria, os outros que a rodeiam e o meio em que está inserida, tomar decisões e repetir situações agradáveis. A autora acima referida, menciona ainda que a criança ao brincar tem possibilidade de partilhar experiências com outros, de explorar a cultura, os objetos e as pessoas que se encontram à sua volta, de modo a compreendê-los. De acordo com Winnicott (1975, p.89)

É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*).

Neste processo de aprendizagem plural, através do brincar, Garvey (1992) define o conceito brinquedo como objeto criado pelo indivíduo que proporciona uma ligação da criança com o meio que a envolve. Deste modo, o brinquedo propicia oportunidades à criança para representar e exprimir a sua individualidade, constituindo-se assim uma ferramenta que fomenta a interação social com outros indivíduos. Neste sentido, o brinquedo proporciona interação criança-meio, criança-criança e criança-adulto. Se esse objeto é desconhecido, este frequentemente suscita o interesse por parte da criança em contactar com o mesmo e a explorá-lo, no intuito de o compreender (*ibidem*). O brinquedo consiste numa possibilidade de desenvolvimento, visto que transpõe o real para a “realidade infantil”, e os problemas que podem surgir durante a exploração deste promovem o desenvolvimento da criança, através da procura de soluções para as situações, bem como alternativas para estas (Gomes, 2010).

O LIVRO COMO BRINQUEDO

Sendo brincar uma das formas de comportamento mais comum e característica da infância e mobilizando a criança grande quantidade de tempo e energia em atividades de jogo e brincadeira, naturalmente que essa relação pode ser construída com o livro, o livro – brinquedo. Efetivamente, à semelhança de outros objetos de relação, também o livro pode transformar-se num objeto lúdico, constituindo para a criança um brinquedo exploratório, de descoberta e de relação.

Geralmente, é no seio familiar que a criança contacta pela primeira vez com os livros. A criança ouve os seus familiares a contar ou a ler histórias, suscitando-lhe assim o interesse pelos livros e pela leitura (Viana, 2002; Mata, 2006; Cruz & Ribeiro, 2009; Moreira & Ribeiro, 2009; Santos, 2010; Ramos & Silva, 2014). Esta relação deve fortalecer-se em contexto educativo, através da criação de ambientes promotores do encontro da criança com a palavra escrita e os seus objetos. A investigação tem mostrado como o contacto precoce da criança com os livros promove a aquisição de competências para o desenvolvimento de linguagem oral e escrita (Viana, 2002; Dionísio & Pereira, 2006; Mata, 2006; Cruz & Ribeiro, 2009; Mata & Marques, 2010; Leal, Gamelas, Peixoto & Cadima, 2014). Ao relacionar-se com o livro, precocemente, explorando-o, a criança vai descobrindo o prazer pela manipulação do mesmo e simultaneamente vai contactando com os diferentes códigos semióticos, criando-se consequentemente a possibilidade de construção de comportamentos emergentes da leitura e da escrita. Efetivamente, Ramos e Silva (2014, p.150) acrescentam que o contacto precoce com o livro é fulcral para o desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitura, permitindo à criança ter “(...) representações positivas e concretas sobre o seu uso, fundamentais em termos de sucesso futuro na aprendizagem formal da leitura e da escrita.” Em sentido semelhante, Silva (1991, p.37) referiu que “O encontro com o livro implica para a criança um brincar permanente com o seu imaginário.” O livro pode levar a criança a viajar até onde a sua imaginação a levar. Antes de a criança perceber o que é um livro ou a sua história, esta “(...) vive-o pela relação, pela afectividade” (*ibidem*, p.36). O livro é, efetivamente, um meio de partilhar momentos de ternura, de afetividade, que fomenta relações entre dois seres que partilham o mesmo momento, vivendo a mesma aventura.

Inicialmente, o livro é visto pela criança como um objeto. Segundo Taquelim (2010, p.18) “O livro (...) mistura-se com o brinquedo e torna-se um objecto de encontro (...)” entre a criança e o adulto que a acompanha neste momento de descoberta. Neste sentido, é fundamental a familiarização precoce do livro, visto como um objeto do quotidiano, onde é essencial a estimulação do seu uso – agarrar, abrir, apontar, folhear (Salgado, 2010; Leal, Gamelas, Peixoto & Cadima, 2014).

A presença do livro na vida da criança faz-se pela proximidade física com este objeto mas também, pela voz do mediador que segurando o livro o dá a conhecer e o transforma num objeto simbólico e potenciador de desenvolvimento. Santos (2008, p.123) afirma que

(...) as histórias infantis funcionam como um espaço experimental de representação do real, funcionando como um laboratório emocional, funcionando como um espaço intermédio privilegiado entre o conhecimento da criança e o mundo real.

A escuta da leitura de histórias em voz alta constitui-se uma forma eficiente para despertar o gosto pelos livros na criança (Santos, 2010).

No encontro com o livro, o educador de infância deve assumir o papel de mediador entre o objeto e a criança, proporcionando-lhe um ambiente enriquecedor e diversificado, deixando livros ao acesso da criança (Mata, 2006; Faria, 2010; Leal, Gamelas, Peixoto & Cadima, 2014). Deste modo, é essencial que em contexto educativo, as crianças tenham oportunidades para contactarem com livros, escolhidos em função de critérios centrados nos textos e nas características desenvolvimentais das crianças (Gamboa, 2010), no intuito de poderem fruir daquilo que os mesmos podem proporcionar. Neste contexto, a criação de ambientes com livros favorecerá o florescimento do gosto da criança pelo livro, através da conquista precoce de um novo mundo cheio de descobertas e experiências, começando a construir-se uma relação de vinculação da criança com o objeto livro e com as potencialidades que este encerra. Em contexto de creche, este processo de construção de uma relação com o livro e com os mundos que ele encerra pressupõe não só a disponibilização de livros no horizonte visual da criança, como a organização de tempos e espaços de qualidade que potenciem essa relação numa perspetiva lúdica. Neste contexto, o momento de brincadeira livre em creche constitui um tempo forte, de rotina diária, particularmente produtivo. Efetivamente, a existência de rotinas estáveis e horários previsíveis proporcionam oportunidades à criança para se desenvolver (Post & Hohmann, 2011), constituindo oportunidades de interação e de aprendizagem (Portugal, 2011).

METODOLOGIA

Reconhecendo a importância que o livro pode assumir na vida da criança, este estudo centrou-se na identificação das preferências das crianças face à possibilidade de, em contexto de creche, em momentos de brincadeira livre rotinizada, escolherem brincar com os livros e/ou com outros brinquedos, bem como no conhecimento das interações que podem surgir no momento de brincadeira livre a partir da relação construída com os livros. Assim, o estudo parte da pergunta “Como é que crianças entre os 18 e os 27 meses interagem com o livro em momentos de brincadeira livre?”, tendo como alicerces os seguintes objetivos 1) observar se as crianças escolhem os livros para brincar no momento da brincadeira livre; 2) descrever a forma como as crianças interagem com os livros enquanto brinquedos; 3) descrever tipos de interações, identificando os intervenientes e 4) problematizar as potencialidades do livro-brinquedo em contexto de creche.

No âmbito da abordagem metodológica adotada, escolheu-se uma amostra por conveniência, mais concretamente três crianças de uma Instituição privada na cidade de Leiria, a criança L, a criança A e a criança G¹. Em dezembro de 2013, a criança L tinha 27 meses, a criança A tinha 26 meses e a criança G tinha 18 meses.

Relativamente às técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados procedeu-se à observação naturalista, participante, direta e indireta, e às notas de campo, analisando os dados obtidos, numa fase posterior, através da análise de conteúdo.

Procedimentos

Este estudo decorreu durante quatro semanas de observação, correspondendo a dez dias de observação, durante vinte minutos diários. Nestas semanas, colocaram-se três livros, no cesto de brinquedos

1 Com o objetivo de respeitar a confidencialidade das crianças, estas são representadas pelas letras iniciais do seu primeiro nome.

da sala de atividades, ficando assim disponíveis para a criança, no momento de brincadeira livre.

A observação dos comportamentos das crianças foi realizada com a tomada de notas/registo do agir linguístico e não linguístico das crianças por parte do observador, com recurso a diário de bordo. A narração e descrição dos comportamentos das crianças foram categorizadas em conformidade com três categorias. Relativamente à primeira categoria “A interação entre as crianças e os livros”, o objetivo consistiu na observação da exploração dos livros pelas crianças no momento de brincadeira. Na categoria “A interação entre a criança, o livro e os pares”, o intuito recaiu na observação do modo como as crianças se relacionavam entre si a partir do livro. Tendo por referência a última categoria “A interação da criança com o livro e com o adulto” pretendeu-se a observação dos comportamentos das crianças com o livro e da sua relação com o educador a partir dele.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No decorrer do período de observação, procedeu-se à recolha de dados, que agora se apresentam, em quatro tabelas, com a sua posterior análise.

Crianças	Brinquedos	Dias de observação (primeira semana de observação)		Número de escolhas da criança
		10.12.2013	11.12.2013	
A	Livros	5	3	
	Brinquedos	3	3	
G	Livros	4	1	
	Brinquedos	1	4	
L	Livros	3	2	
	Brinquedos	4	4	

Tabela 1 – Interações com os livros e com os restantes brinquedos na primeira semana de observação

Como é observável na tabela 1, acima, nos dois primeiros dias de observação, a criança A optou preferencialmente por escolher o livro em detrimento de outros brinquedos, tendo-o manipulado mais do que aos restantes brinquedos. A criança G brincou tanto com os restantes brinquedos como com os livros e a criança L manipulou mais vezes os outros brinquedos quando comparado com o número de interações com os livros.

Crianças	Brinquedos	Dias de observação (segunda semana de observação)			Número de escolhas da criança
		16.12.2013	17.12.2013	18.12.2013	
A	Livros	1	2	0	
	Brinquedos	1	3	4	
G	Livros	4	2	3	
	Brinquedos	1	2	1	
L	Livros	0	3	2	
	Brinquedos	1	3	3	

Tabela 2 – Interações com os livros e com os restantes brinquedos na segunda semana de observação

Nestes três dias de observação, as crianças A e L exploraram mais vezes os restantes brinquedos do que os livros, sendo que com a criança G se verifica maior número de interações com os livros do que com os restantes brinquedos.

Crianças	Brinquedos	Dias de observação (terceira semana de observação)			Número de escolhas da criança
		6.1.2014	7.1.2014	8.1.2014	
A	Livros	4	2	3	
	Brinquedos	3	4	3	
G	Livros	3	1	6	
	Brinquedos	1	5	3	
L	Livros	2	5	4	
	Brinquedos	3	1	4	

Tabela 3 – Interações com os livros e com os restantes brinquedos na terceira semana de observação

Na terceira semana de observação, as crianças, no momento de brincadeira livre, tanto exploraram os livros como os restantes brinquedos, não demonstrando uma evidente preferência. A criança A explorou uma vez mais os restantes brinquedos do que os livros. Tanto na criança G como na criança L verificou-se o contrário explorando os livros pelo menos uma vez mais quando comparado com a exploração dos restantes brinquedos.

Crianças	Brinquedos	Dias de observação (quarta semana de observação)		Número de escolhas da criança
		13.1.2014	14.1.2014	
A	Livros	1	0	
	Brinquedos	2	1	
G	Livros	5	-----	
	Brinquedos	4	-----	
L	Livros	1	2	
	Brinquedos	2	1	

Tabela 4 – Interações com os livros e com os restantes brinquedos na quarta semana de observação. Nota: a criança G não esteve presente no dia 14 de janeiro de 2014.

Na última semana de observação, as crianças, no momento de brincadeira livre, tanto exploraram os livros como os restantes brinquedos. A criança A manipulou apenas uma vez um livro, explorando os restantes brinquedos três vezes. Efetivamente, a criança G explorou os livros uma vez a mais que os restantes brinquedos, sendo visível que a criança L tanto explorou os livros como os restantes brinquedos (três vezes).

Através da análise das tabelas supra apresentadas, é evidente que as crianças tanto escolheram os livros como os restantes brinquedos que se encontravam na sala de atividades.

Tendo como referência a categoria – *A interação entre as crianças e os livros* –, constatámos que, depois de selecionados os livros, três crianças manusearam-nos tanto na posição correta como na posição contrária, indiciando não terem ainda interiorizado a noção de direccionalidade do texto linguístico e icónico. Foi evidente, no decorrer do estudo, que as crianças tanto viravam várias páginas de uma só vez como uma de cada vez, agarrando, por vezes, dois livros em síncrono. Geralmente, as crianças interagiam com os livros e com outros brinquedos em simultâneo, sendo que a criança L, nestes períodos, durante alguns momentos, parecia estar a “ler” para a boneca e para a banana. Frequentemente, as crianças apontavam para as imagens dos livros, dando nome àquelas que conheciam. Este comportamento tende a confirmar que as crianças entre os doze e os vinte e quatro meses observam os livros, apontando para as diferentes imagens, mencionando as que conhecem (Marques, 1991). Efetivamente, aquando da manipulação dos livros, as crianças verbalizavam vocábulos, por

vezes, nunca antes referidos pelas mesmas. A **criança A** verbalizou vocábulos como “piu”, “miau”, “Peppa”, “pinheiro”, “pendas”, “pai”, “futa”, “mau, mau, mau”. Esta criança, ao longo do período observável, disse palavras isoladas que segundo Sim-Sim (1998, p.155) “(...) contêm informação compactada”. Esta fase, período holofrástico, caracteriza-se por uma palavra deter o conteúdo de uma frase, sendo o contexto essencial para a sua compreensão (*ibidem*). Relativamente à **criança G**, esta verbalizou, por vezes, vocábulos e/ou frases, como “Quem é?” e “cá, cá, cá”. A **criança L** verbalizou diferentes vocábulos e frases, aquando da manipulação dos livros, como por exemplo “Pai Natal na porta”, “pendas”, “piu”, “futa”, “balões”, “miau”, “Peppa, Peppa, minha porquinha Peppa”, “istóia, istóia”, “patiu” e “T estagou”. Durante o período observável, esta criança pareceu estar em transição do período holofrástico para o período telegráfico, visto ter verbalizado palavras isoladas e noutros momentos ter combinado algumas palavras (*ibidem*).

Ainda no âmbito da mesma categoria, as crianças também circulavam com os livros pela sala de atividades, mantendo junto a si, livros e outros brinquedos em simultâneo. Algumas vezes, observámos as crianças trocarem de livros seguidamente, agarrando e deixando-os repetidamente, bem como aproximarem-se ou afastarem-se dos mesmos.

A **criança G**, no decorrer do estudo, colocou um dos livros junto dos restantes brinquedos mantendo-os todos juntos. Observou-se ainda que esta criança pisou duas vezes os livros, virando-se posteriormente para trás, agarrando-os. Outra forma de interação desta criança consistiu na colocação do livro na boca, não sendo esta forma de interação mais observável no restante período de observação. Segundo Veloso (2010, p.6)

A primeira leitura que o bebé faz do livro é pela boca, deixando nele marcas visíveis dos dentes e da saliva, mas à medida que a motricidade fina se vai organizando, a manipulação faz-se de forma mais funcional.

Outra ação das **crianças G e L**, visível durante o estudo, consistiu no desfolhar de um livro. Relativamente a este comportamento, Veloso (2010) refere que uma criança também poderá destruir parcialmente o livro no decorrer da sua manipulação.

No que concerne a outra categoria de análise – *A interação entre a criança, o livro e os pares* –, no período de observação, foi visível o aumento da interação verbal entre as crianças. Este dado é evidente na interação entre a **criança L** e a **criança A**, sendo que a criança L disse “A minha Peppa” e fez “oinc, oinc” e a criança A disse “porco”. De acordo com Kishimoto (2010) o brincar permite à criança conhecer-se a si própria, aos outros e o meio que a envolve, podendo este momento ser partilhado com outros. Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012) afirmam que as crianças tendem a direcionar o seu interesse para o objeto que a outra criança tem, dado que esta atração deve-se também à manipulação do objeto pela outra criança, criando-se assim uma “ (...) relação triádica (bebê-bebê-objeto)” (*ibidem*, p.384).

Ao longo do tempo observável foi notório o sentimento de posse de algumas crianças pelos livros, sendo que por vezes as crianças verbalizavam o termo “meu”. Este comportamento corrobora a ideia de que as crianças podem parecer agressivas quando querem defender algo que tendem a considerar como seu (Santos, 1997).

No decorrer do período de observação, foi igualmente visível a “troca” de brinquedos (livros/restantes brinquedos) por parte das crianças, por exemplo a **criança L** tirou o livro à **criança G** e deu-lhe a boneca com a qual estava a brincar. As interações entre as crianças e o livro fomentaram a verbalização de vocábulos como foi evidente no seguinte exemplo: a **criança L** aproximou-se da **criança G** que tinha um livro e disse-lhe “oh pá”, “não” e “mau”, agarrando numa imagem arrancada pela criança G.

Constatou-se igualmente que, com frequência, as crianças, quando tinham um livro, deixavam os seus colegas manuseá-lo, mostrando assim que o partilhavam com as restantes crianças. Por outro lado, também se observou que quando uma criança se aproximava de outra, que tinha um livro, esta, por vezes, afastava-se. Esta ação pode significar que a criança queria estar com o livro, sozinha, ou estar a defender algo que julga ser seu, tendo dificuldade em partilhá-lo. Este comportamento pode comprovar a ideia de Santos (1997) que a criança ao defender algo que lhe pertence, pode parecer egoísta, tendo dificuldade em partilhar um brinquedo ou objeto.

Foi possível também verificar um momento de interação, através do livro, que consistiu na imitação de um comportamento. Especificamente, a **criança L** verbalizou “co co ro co co” e a **criança A** imitou-a. Smith, Cowie e Blades (1998) referem que a imitação é uma forma de interação entre pares da mesma faixa etária.

Relativamente à última categoria de análise – *A interação da criança com o livro e com o adulto* –, foi evidente a aproximação das crianças, agarrando os livros, à educadora, sentando-se por vezes ao seu colo ou ao seu lado. Algumas vezes, as crianças davam-lhe os livros, o que veio dar sentido à seguinte citação “Por vezes, voltam ao pé de nós com qualquer coisa que lhes interessou e que decidiram oferecer-nos ou partilhar connosco” (Santos, 1997, p.46). Aquando deste momento de exploração dos livros entre a criança e o adulto, surgiram outras formas de interação, sendo estas verbais, patentes quando a educadora formulava alguma questão às crianças sobre algum aspeto do livro e as mesmas respondiam ou quando as crianças perguntavam sobre alguma particularidade do mesmo.

Para além destas dimensões, pudemos registar a existência de momentos de afeto, visíveis através de ações como olhar, aproximar, sentar no colo da educadora, observar o livro juntas, abraçá-la após a manipulação do livro e dar o livro. O livro-brinquedo surge portanto como lugar para a construção de uma relação feita de afetos.

Durante o estudo, ocorreu o desfolhar de livros pelas crianças, sucedendo-se num dos momentos a seguinte afirmação por parte de uma criança para a educadora “ Cola, cola poque o pinguim caiu”. O gesto desta criança pode querer significar o desejo de cuidar de um objeto que lhe é querido, socorrendo-se do educador, com quem mantém uma relação de afeto, para cuidar do seu objeto de relação. Este gesto de vinculação é também reforçado na prática comum das crianças após explorarem os livros, aproximarem-se do educador com o objetivo de lhes entregarem e deles cuidarem como quem cuida do que ama.

CONCLUSÃO

O estudo realizado permite concluir que as crianças envolvidas reagiram bastante bem à introdução dos livros na cesta dos brinquedos, mostrando-se interessadas e motivadas em explorá-los, quer individualmente, quer na relação com os pares e com o educador.

As crianças escolheram os livros para brincar no momento de brincadeira livre, interagindo com os mesmos individualmente, em pares e com o adulto. Foi notório que o livro não só parece permitir à criança estar consigo mesma, numa relação mais pessoal com o livro-brinquedo, quando esta opta por estar a sós com o objeto-livro, como favorece a interação com os seus pares e com os educadores. Neste processo relacional, destacamos a procura do livro, por parte das crianças, a sua exploração e a possibilidade de comunicação verbal e não-verbal entre pares e entre as crianças e os adultos, aquando da manipulação dos livros.

Ao longo do período de observação, as escolhas e os tipos de interações das crianças com os livros, individualmente, entre pares e com o adulto mantiveram-se, não se tendo verificado uma opção clara da criança pelo livro-brinquedo ou pelos outros brinquedos. Neste estudo não é claramente evidente a preferência das crianças pelo livro ou pelos restantes brinquedos, no entanto o processo de escolha do livro e o que as crianças fazem com ele indicia que não é um objeto que lhes é indiferente.

As implicações pedagógicas deste estudo passam necessariamente pelo reconhecimento da importância de o livro estar precocemente ao dispor das crianças, a par de outros brinquedos, no intuito de estas o olharem como um objeto do quotidiano e o observarem, recorrendo a todos os sentidos, num contexto de grande ludicidade. Logo, é relevante que precocemente, no contexto educativo, a criança tenha oportunidade de contactar com livros que se podem tornar companheiros de uma viagem de aprendizagens que agora começa a fazer.

Se a existência de livros é fundamental, em contexto de creche, é igualmente necessário não descuidar a organização de espaços e de tempos de brincadeira livre que favoreçam esse encontro com o livro e através dele com o outro: criança e educador. Criar condições de acessibilidade com o intuito de fomentar o contacto com livros esteticamente belos, com formatos e materiais diversos é seguramente um meio de precocemente seduzir a criança para este objeto, familiarizando-a com ele. Ao criar estas condições de sedução, o educador poderá estar a assegurar condições para a criança integrar o livro nas suas práticas de brincadeira livre, escolhendo-o como um brinquedo e consequentemente criar também a possibilidade de um desenvolvimento harmonioso e de promoção de comportamentos emergentes de leitura e de escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorim, K. d., Anjos, A. M., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). *Processos Interativos de Bebês em Creche*. (pp.378-389). Obtido em 10 de dezembro de 2013, de Scielo: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n2/a20v25n2.pdf>
- Cruz, J., & Ribeiro, I. (2009). *Práticas de Literacia Familiar em Idade Pré-Escolar*. In Ribeiro, I. & Viana, F. L. (org.). (2009). *Dos leitores que temos, aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Edições Almedina, SA
- Diekmeyer, U. (1998). *O Desenvolvimento da Criança – 2 anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Dionísio, M. d., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas*. Obtido em 5 de março de 2014, de Casa da Leitura: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_educ_pre_escolar_a_C.pdf
- Faria, H. (2010). *Queremos que eles gostem de livros*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º92. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.20-21) Lisboa: Edições de APEI.
- Gamboa, M. J. (2010). *A construção escolar do Plano Nacional de Leitura: um estudo num agrupamento de escolas do Ensino Básico*. Universidade de Aveiro.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º90. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.45-46) Lisboa: Edições de APEI.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º90 . Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.4-7) Lisboa: Edições de APEI.
- Leal, T., Gamelas, A. M., Peixoto, C., & Cadima, J. (2014). *Linguagem e Literacia Emergente. Propostas de intervenção em Jardim de Infância*. (pp.175-205). In Viana, F. L.; Ribeiro, I. & Baptista, A. (2014). *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e... Depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina.
- Marques, R. (1991). *Ensinar a ler, aprender a ler. Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora. Colecção Infância
- Mata, L., & Marques, L. (2010). *Concepções dos Educadores de Infância sobre o Desenvolvimento da Literacia*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, pp.1629-1640. Obtido em 9 de dezembro de 2013, de ISPA UIPCDE: Universidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação: http://uipcde.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user16/mata_l._marques_l._2010_concepcoes_dos_educadores_de_infancia_.pdf
- Moreira, M. F., & Ribeiro, I. (2009). *Envolvimento Parental na Génese do Desenvolvimento da Literacia. Literacia Familiar e Primeiras Experiências Literárias*. In Ribeiro, I. & Viana, F. L. (org.). (2009). *Dos leitores que temos, aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Edições Almedina, SA
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebês em Infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). *Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés*. (pp.149-174). In Viana, F. L., Ribeiro, I. & Baptista, A. (2014). *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e... Depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina.
- Salgado, R. (2010). *A literacia infantil, o educador de infância e o médico de família*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º92. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.42-44) Lisboa: Edições de APEI.

- Santos, A. (1997). *Do 1 aos 3. A relação com os objectos*. In *Pais & Filhos*. (1997). N.º76, p.46.
- Santos, M. J. (2008). *O sentir e o significar: para uma leitura do papel das narrativas no desenvolvimento emocional da criança*. Obtido em 13 de fevereiro de 2015, de RepositórioUM da Universidade do Minho: file:///C:/Users/1130064/Downloads/sentir%20e%20significar%20(1).pdf
- Santos, V. (2010). *Promoção da leitura na Educação Pré-Escolar*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º92. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.30-31) Lisboa: Edições de APEI.
- Silva, A. (1991). *Livros para a infância e as suas leituras. Muitas questões se podem levantar*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º20. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.36-38) Lisboa: Edições de APEI.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Taquelim, C. (2010). *Mediadora de leitura*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º92. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.18-19) Lisboa: Edições de APEI.
- Veloso, R. M. (2010). *Os grandes leitores do pré-escolar*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º92. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.4-8) Lisboa: Edições de APEI.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler: Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)* (2.ª ed.). Minho: Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança.
- Winnicott, D., (1975). *O Brincar & a Realidade*. Brasil: Imago Editora Ltda.

O contributo dos padrões no desenvolvimento do pensamento algébrico de alunos do 1ºCiclo do Ensino Básico

Ana Moura

Escola Superior de Educação do IP de Viana do Castelo
ana.isabel.moura@hotmail.com

Lina Fonseca

Escola Superior de Educação do IP de Viana do Castelo
linafonseca@ese.ipvc.pt

RESUMO

O pensamento algébrico necessita ser desenvolvido desde os primeiros anos de escolaridade. Assim, procurou-se compreender de que forma tarefas centradas na exploração de padrões contribuem para o desenvolvimento do pensamento algébrico. Para a concretização do estudo optou-se por uma metodologia de investigação de carácter qualitativo, seguindo um design de estudo de caso. O estudo permitiu verificar que tarefas com padrões se revelaram potenciadoras do desenvolvimento do pensamento algébrico, nomeadamente ao nível da identificação de relações, da seleção e aplicação de estratégias de resolução, da generalização, e ainda da justificação. Constatou-se que tarefas desta natureza proporcionaram a utilização de estratégias variadas de generalização, próxima e distante, bem como diferentes formas de justificação. Foram apresentados argumentos válidos para justificar as conjecturas apresentadas, sentindo-se, no entanto, os alunos mais confortáveis a fazê-lo oralmente do que por escrito.

Palavras-chave: Pensamento Algébrico, Padrão, Generalização, Justificação.

ABSTRACT

Algebraic thinking must be developed since early years. We want to understand how pattern tasks contribute to the development of algebraic thinking. We design a qualitative research methodology, a case study. The results showed that patterns could potentiate the development of algebraic thinking, particularly in the identification of relationships, the selection and application of solving strategies, generalization, and justification. This kind of tasks helps pupils to generalize and to justify in different ways. Valid oral arguments were used by pupils to justify the conjectures.

Key-words: Algebraic thinking, Pattern, Generalization, Justification.

INTRODUÇÃO

O pensamento algébrico é uma prioridade na sala de aula, revelando-se essencial o desenvolvimento das capacidades dos alunos para pensar algebricamente (Darley e Leopard, 2010). Como veículo para o seu desenvolvimento destaca-se a importância da exploração de tarefas que envolvam o estudo de padrões, que tem especial impacto na capacidade de generalizar (Orton & Orton, 1999; NCTM, 2007; Vale et al., 2011). O desenvolvimento do pensamento algébrico é um grande desafio para os professores, já que são reconhecidas as dificuldades dos alunos na generalização de padrões e na formulação da respetiva expressão algébrica (English & Warren, 1998). Consciente desta realidade surge a motivação para o aprofundamento desta temática com alunos do 3º ano de escolaridade. O Programa de Matemática do EB (ME, 2013), ao nível do 1º ciclo, tem poucas referências relativamente ao desenvolvimento do pensamento algébrico. Por este motivo optou-se por dar continuidade à orientação do PMEB (ME, 2007). Pelo repto lançado por este documento, pela motivação pessoal e da turma, o estudo procurou compreender de que forma tarefas centradas nos padrões contribuem para o desenvolvimento do pensamento algébrico. Partindo desta problemática, foram enunciadas questões de investigação: Que aspetos do pensamento algébrico são evidenciados em tarefas de exploração de padrões? Qual a via, oral ou escrita, através da qual os alunos melhor justificam as suas opções? Houve evolução positiva no desempenho dos alunos nas tarefas apresentadas?

Eram objetivos do estudo (a) proporcionar aos alunos tarefas envolvendo padrões; (b) analisar o seu desempenho na resolução das tarefas; (c) identificar dificuldades manifestadas na exploração das tarefas; e (d) apreciar a qualidade da argumentação dos alunos.

ESTADO DE ARTE

Pensamento algébrico

O pensamento algébrico relaciona-se com a simbolização, na qual se pressupõe a representação e análise de situações matemáticas fazendo uso de símbolos, com o estudo de estruturas, onde se pretende compreender relações e funções, e ainda com a modelação. Contudo, embora incluindo “a capacidade de manipulação de símbolos, vai muito além disso” (Ponte, 2006, p.11.). Esta perspetiva vem reforçar que o trabalho no âmbito deste tema está para além da manipulação e compreensão do simbolismo formal (Ponte, Branco & Matos, 2008). Para os autores, “resumir a atividade algébrica à manipulação simbólica, equivale a reduzir a riqueza da álgebra a apenas uma das suas facetas” (p. 10).

Para além dos aspetos anteriores importa refletir sobre as tarefas que são propostas em sala de aula, visto que estas são o ponto de partida para a atividade matemática dos alunos. Se se pretendem motivar e desafiar os alunos com tarefas ricas é necessário ir além dos exercícios e problemas de um ou mais passos. Problemas e tarefas de exploração e investigação (Ponte, 2005) têm um papel de destaque, pois o conhecimento é construído pelos alunos a partir das tarefas que lhes são propostas e pela discussão que fazem do seu trabalho. O autor defende que esta dinâmica contrasta com abordagens de sala de aula em que o conhecimento é apresentado de forma já sistematizada pelo professor, cabendo aos alunos depois memorizá-lo através da prática repetitiva de exercícios.

Sugere-se a exploração de tarefas que envolvam o estudo de padrões, com o intuito de introduzir a álgebra nos primeiros anos, revelando-se desta forma um importante veículo para o desenvolvimento do pensamento algébrico (NCTM, 2007) na sua componente de generalização.

Ainda em níveis elementares de escolaridade, com o intuito de estimular uma forma de pensar algébrica, Blanton e Kaput (2005) sugerem que se promovam situações em que os alunos generalizam ideias matemáticas a partir de um conjunto particular de exemplos, estabelecem generalizações através de um discurso argumentativo, e expressam-nas, cada vez mais, por caminhos formais e apropriados à idade. Assim, em consequência do trabalho com padrões, também a generalização se apresenta como um aspeto considerado fundamental do pensamento algébrico (Vale et al., 2011).

De forma geral, podemos dizer que o pensamento algébrico envolve a exploração de padrões e relações, a generalização e o uso da simbolização, aspetos que se passará a analisar com maior detalhe.

Padrões, Visualização e Generalização

Atualmente vários autores apoiam a ideia de Devlin (2002) que considera a Matemática como a ciência dos padrões, visto os padrões se encontrarem em várias formas na vida de todos os dias e ao longo da matemática escolar, mas também porque podem constituir um tema unificador (Vale et al., 2011).

Apesar do que tem vindo a ser referido, não conseguimos encontrar na literatura uma definição, formal e consensual, de padrão. Orton (1999) alerta-nos que definir um padrão não é tarefa fácil, e Smith (2003) justifica este facto referindo que é por este conceito possuir uma natureza multifacetada e abrangente.

Outros autores apresentam definições que parecem ir ao encontro do acima referido. Sawyer (1955, citado por Orton, 1999, p. 149) define padrão como sendo “qualquer tipo de regularidade que pode ser reconhecida pela mente”, e Smith (2003) entende que estamos perante um padrão quando “vemos repetição ou imaginamos a possibilidade dessa repetição” (p. 137). Mais recentemente, Barbosa (2010), considera que “um padrão é todo o arranjo de números ou formas onde são detetadas regularidades passíveis de serem continuadas” (p. 47). Vale et al. (2011) resume todas estas definições afirmando que a ideia fundamental num padrão envolve repetição e mudança.

Contudo, importa salientar que o termo padrões, apesar de apresentar uma diversidade de definições, comporta uma multiplicidade de sentidos, revelando uma riqueza de conceitos, que não deve ser esvaziado através de definições restritivas, mas deve antes ser explorado na sua multiplicidade (Alves et al., 2005, como citado em Vale et al., 2006). Deste modo, as tarefas que envolvem padrões “permitem

aos estudantes adquirir uma melhor compreensão dos conceitos, comunicar os seus raciocínios e fazer conexões com outros tópicos matemáticos” (p.54).

A utilização de tarefas que envolvem padrões permite que os alunos construam uma imagem mais positiva da matemática, uma vez que apelam fortemente ao desenvolvimento do seu sentido estético e da sua criatividade, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e um maior envolvimento (Vale et al., 2011), envolvendo a descoberta de relações, conexões, o que potencia a utilização de processos não rotineiros como explorar, conjecturar, provar, modelar, simbolizar e comunicar (NCTM, 2007). Ver um padrão é necessariamente o primeiro passo na sua exploração e, por isso, os alunos devem ter a capacidade de ver o padrão de várias formas. Em níveis iniciais, torna-se adequada a utilização de padrões figurativos, em que o modo de ver o arranjo pode ajudar a estabelecer relações, clarificando a compreensão sobre as expressões numéricas resultantes e proporcionando caminho mais fácil à generalização (Vale et al., 2011).

A visualização deve ser realçada pelos professores propondo aos seus alunos tarefas desafiantes, com ênfase em aspetos figurativos, capitalizando assim a capacidade inata de pensar visualmente, pois esta só será desenvolvida através de situações que requeiram tal pensamento (Dreyfus, 1991; Stylianou, 2001; Tripathi, 2008, como referidos por Vale, 2012). Porém, se para alguns alunos é inata a capacidade de pensar visualmente, para outros é essencial proporcionar-lhes ambientes de aprendizagem que lhes desenvolvam a capacidade de visualização e os padrões podem ser um ótimo contexto de aprendizagem (Orton, 1999; Vale et al., 2011). Estes autores referem que as tarefas de visualização apresentadas em diversos contextos são um pré-requisito bastante útil para o posterior reconhecimento de padrões visuais em sequências. A construção do padrão, a análise da variação ao longo dos termos, e a utilização de simbologia parecem tornar-se bastante úteis para o processo de generalização.

A generalização é considerada pelo NCTM (2007) como uma das principais finalidades do ensino da matemática. Por este motivo sugere-se a utilização de padrões, que devido à sua natureza, se apresentam como um contexto privilegiado para trabalhar a matemática, encorajando os alunos a generalizar (Vale et al., 2011). O ato de generalizar pode ser definido como dar continuidade a um raciocínio ou comunicação para além do(s) caso(s) em estudo, procurando reconhecer o que existe entre eles de semelhante, desviando o foco da situação inicial para o padrão, o procedimento, as estruturas e a relação entre eles (Kaput, 1999).

A generalização pode ser tratada a dois níveis: (a) a generalização próxima, quando se pretende saber termos próximos, que poderá envolver estratégias recursivas simples como a contagem ou o desenho; (b) a generalização distante, quando estamos perante uma posição onde não conseguimos recorrer às estratégias referidas, efetuando uma descoberta por exaustão, sendo por isso necessário compreender a lei de formação da sequência (Stacey, 1989). Vale et al. (2011) revelam que as generalizações vão sendo expressas de uma maneira gradualmente mais formal de acordo com a idade.

O trabalho com padrões contribui para o desenvolvimento da capacidade de generalização. Assim, “os processos de generalização promovem e desenvolvem o pensamento algébrico mas também o exigem” (Vale et al., 2009, p.11).

A generalização surge como uma oportunidade privilegiada para os alunos se envolverem em discussões sobre ideias matemáticas importantes (Laninin, 2005) sendo importante que o ensino da matemática proporcione a todos os alunos o desenvolvimento das capacidades de generalizar e fundamentar generalizações.

OPÇÕES METODOLÓGICAS

De acordo com o problema em estudo optou-se por uma metodologia de investigação de caráter qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994), seguindo um design de estudo de caso (Yin, 2009), visto que se pretendia compreender um fenómeno em profundidade e tal foi possível pela proximidade entre investigador e casos. Foi desenvolvida em contexto sala de aula com toda a turma, atentando de forma mais cuidadosa nos alunos caso. Para recolha de informação foram utilizadas as seguintes técnicas: observação participante, notas de campo, conversas informais, gravação áudio e fotografia, tarefas e análise de documentos.

Contexto e participantes

O presente estudo realizou-se durante o ano letivo 2013/2014 e incidiu sobre uma turma do 3º ano de escolaridade. Para além da turma foram realizados dois estudos de caso dos quais se apresenta um deles – a Catarina. Os casos foram selecionados criteriosamente, tendo em conta a assiduidade, boa comunicação escrita e oral, a capacidade de apresentar justificações e fundamentações credíveis dos seus raciocínios. A Catarina é uma aluna curiosa, apresenta boa capacidade de aprendizagem, interesse e empenho na execução das tarefas e, geralmente, é expedita e autónoma na realização dos trabalhos. Apresenta um percurso com bastante sucesso em todas as áreas, destacando-se, pelo gosto que revela, na área da matemática.

Caraterização do ambiente de ensino implementado

Para responder às questões que orientaram o estudo foram propostas à turma, durante 6 semanas, tarefas envolvendo padrões de crescimento, instituindo-se a rotina do “desafio semanal”. As tarefas eram distribuídas por todos os alunos da turma, lia-se o enunciado para o grande grupo e prestavam-se esclarecimentos. Quando os alunos iniciaram a resolução das tarefas, a investigadora adotou uma postura de observadora. Os alunos resolviam as tarefas de forma autónoma e eram observados comportamentos, reações, dificuldades apresentadas e os raciocínios adotados. Como forma de registar as observações utilizaram-se notas de campo e fotografias.

Após o término de cada uma das tarefas, a investigadora analisou as resoluções dos alunos, e estabeleceu uma conversa individual e informal com a Catarina, com o intuito de compreender os raciocínios adotados, e ainda as razões que a levaram a adotá-los. Uma vez que os alunos nesta faixa etária possuem alguma dificuldade a nível da organização do pensamento, e principalmente, na sua transposição para escrito, este diálogo foi essencial para o estudo. Permitiu não só compreender aspetos que não se encontravam evidenciados nos registos escritos efetuados pelos alunos, mas aprofundar a compreensão sobre esses mesmos registos.

Num momento seguinte procedia-se à realização de uma discussão em grande grupo, onde se pretendia compreender o raciocínio e as maiores dificuldades sentidas, bem como possíveis razões para a sua existência. Ao longo do diálogo estabelecido os alunos foram incentivados a verbalizar as suas descobertas, colocando questões de modo a orientar o seu pensamento.

Por fim, com a participação ativa de todos, era realizada no quadro a correção da tarefa, promovendo a partilha das diferentes estratégias utilizadas.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No presente trabalho apresenta-se a resolução de uma das tarefas pela Catarina.

Tarefa “Clipes”

Após a leitura e esclarecimento de dúvidas, a aluna dedicou-se à observação da sequência de figuras, na qual rapidamente detetou regularidades, registando-as.

Observa a seguinte sequência de figuras:

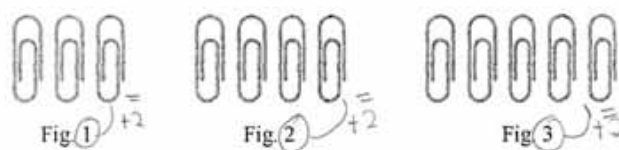


Fig. 1 – Registo inicial das regularidades detetadas pela Catarina

Aquando da conversa informal, com a investigadora, é perceptível que a conjectura definida e registada não foi a sua primeira opção e que já havia adotado outras estratégias que a levaram a conjecturas que rapidamente verificou serem inválidas, pelo que necessitou de as reformular.

Investigadora: Quando observaste a sequência de figuras o que reparaste?

Catarina: Reparei que...primeiro vi as figuras um, dois e três. Depois vi que o número era três! Como comecei de trás vi três vezes dois...Não! Espera...Dois vezes dois mais um, sempre assim...ou qualquer coisa assim!

Investigadora: A que te referes com esse dois vezes dois mais um? Explica-me...

Catarina: Vi nesta (apontando para a terceira figura da sequência) dois vezes dois quatro, depois tentei três vezes dois que dava seis e não dava cinco. Depois por causa disso comecei do início. Vi que um mais dois era três, dois mais dois era quatro, e fiz sempre isso! Três mais dois, cinco. Era o número da figura mais dois.

Após aplicar as duas primeiras conjecturas a Catarina verificou que não eram válidas e por isso formulou uma nova, constatando posteriormente a sua validade. A partir desse momento passou a utilizar esta conjectura para responder às questões propostas.

Como já havia identificado a relação existente entre o número da figura e o número de cliques que a mesma possuiria, resolveu facilmente a primeira questão.

As duas questões que se seguiam pressupunham generalizações que, gradualmente, evoluíram de próximas para distantes.



Fig. 3 – Resolução da Catarina à segunda e terceira questões

Uma vez que já conhecia a relação que lhe permitiria efetuar generalizações, a aluna optou por aplicá-la para responder às questões anteriores, apresentando respostas claras e organizadas, discriminando cada parcela, justificando ao que se referiam.

Na última questão, tal como nas respostas anteriores, a Catarina recorreu à conjectura que definiu, explicando que a 50ª figura seria composta por 52 cliques, pois, segundo a sua regra, o número da figura mais dois, resultaria num total de 52 cliques.



Fig. 4 – Resolução da Catarina à última questão

Da resolução da Catarina podemos concluir que leu e interpretou de foma correta o enunciado, apresentando resoluções adequadas, devidamente organizadas e justificadas. Numa fase inicial adotou diferentes estratégias que a levaram a concluir que as conjecturas que havia definido não seriam váli-

das. Por este motivo a aluna adotou novas estratégias que a levaram à elaboração de uma conjectura por fim válida. Desta forma resolveu corretamente todo o problema, efetuando generalizações próximas e distantes com bastante facilidade. De modo a justificar os seus raciocínios, procurou apresentar resoluções claras e objetivas, argumentando de forma coerente.

A dificuldade da Catarina nesta tarefa surgiu apenas numa fase inicial de definição de uma conjectura, pois assim que verificou que esta era válida, aplicou-a para responder às restantes questões com bastante facilidade.

CONCLUSÕES DO ESTUDO

Relativamente à primeira questão pode considerar-se que ao longo da realização das tarefas foram observáveis sinais da emergência do pensamento algébrico, como a exploração de padrões e relações, a generalização e ainda a simbolização. Os alunos desta turma, e mais precisamente a Catarina, apresentaram facilidade na interpretação dos enunciados, bem como na observação e análise das sequências, procurando ver o padrão (Lee & Freiman, 2006). Quando partiam para a resolução escrita da tarefa já tinham detetado, na maioria das vezes, relações presentes nos padrões e pensado na estratégia a aplicar. A Catarina exibiu raciocínios originais revelando uma boa capacidade em ver padrões e justificar raciocínios. Recorreu à continuação do padrão, a análise da variação ao longo dos termos da sequência, a utilização de simbologia para criar e expressar a generalização, favorecendo (Billings, 2008), o desenvolvimento do pensamento algébrico.

Para além da Catarina, a maioria dos alunos da turma revelou maior facilidade na generalização próxima do que na generalização distante. No entanto, a Catarina mostrou-se à vontade uma vez que reconheceu o que existia de semelhante em termos específicos da sequência, elevando o raciocínio a um foco que deixou de estar centrado nos termos considerados inicialmente, passando para termos distantes (Kaput, 1999), evidenciando a identificação de relações funcionais. Compreendeu, o que existia de comum entre alguns termos, detetando uma propriedade ou relação invariante, que aplicou seguidamente a todos os termos da sequência (Radford, 2006).

Através da análise das resoluções escritas, bem como das justificações orais foi perceptível a dificuldade que os alunos revelaram na utilização de linguagem apropriada na descrição de regras, o que constitui um dos maiores obstáculos à generalização. Alguns alunos, por não dominarem bem a linguagem específica da matemática, recorreram a termos pouco adequados, conseguindo, no entanto, formular as suas conjecturas, mas revelaram-se mais confortáveis quando comunicavam oralmente do que por escrito. Muitas vezes solicitaram a ajuda do professor para transpor o seu raciocínio oral para a via escrita, referindo “Eu sei dizer, mas não sei escrever”. Assim, a oralidade apresentou-se mais rica e consistente do que os registos escritos uma vez que, do ponto de vista do aluno, estes exigiam alguma formalidade, maior organização de ideias e poder de síntese, aspetos ainda complexos para alunos desta faixa etária. Observa-se, portanto, um retrocesso da passagem da expressão oral para a escrita, que não reflete a qualidade das justificações orais habitualmente apresentadas pelos alunos. Apesar da dificuldade expressa e para ajudar os alunos a ultrapassá-la considera-se necessário insistir na comunicação escrita das suas ideias e descobertas.

No que respeita às dificuldades, algumas surgiram ainda na fase inicial da resolução onde se pretendia que analisassem a estrutura do padrão apresentado e identificassem regularidades, o que nem sempre sucedeu, mesmo com a Catarina, confirmando o defendido por Radford (2006), que diz apenas ocorrer generalização quando existe a identificação de uma regularidade local, em alguns membros da sequência, o que implica que exista um reconhecimento entre o que se mantém igual e o que é diferente. Relativamente ao tipo de generalização, os alunos revelaram mais dificuldades em definir uma estratégia de generalização para valores distantes do que para valores próximos. Esta dificuldade poderá associar-se à fase inicial de análise do padrão, e de visualização da sua estrutura. O caso da Catarina revelou-se por isso digno de nota pela facilidade que manifestou na construção de generalizações distantes.

Por fim, o aspeto no qual foram mais evidentes as dificuldades dos alunos, incluindo a Catarina, prendeu-se com as justificações quer escritas, quer orais. Analisando o percurso dos alunos desta turma surgem alguns aspetos que poderão justificar tais dificuldades. Se atentarmos, por exemplo, no nível escolar dos agregados familiares dos alunos desta turma, constatamos que é na sua maioria baixo, o que pode originar léxicos ativos pouco diversificados que se refletem na comunicação diária

dos alunos. Nos primeiros anos de escolaridade os alunos ainda não possuem muitas competências ao nível da escrita, havendo por isso um maior recurso à via oral, facto que poderá explicar a razão pela qual se sentiam mais confiantes no registo oral. Ressalve-se ainda que foi neste ano que se iniciou a introdução da maioria dos conectores discursivos, que permitem a coesão do discurso, ordenando a informação, explicitando e concretizando as ideias.

No 1ºCEB é urgente atribuir destaque a tarefas que envolvam padrões, promovendo a flexibilidade do pensamento, recorrendo a estratégias diversificadas, ensinando e conduzindo os alunos a atingirem proficiência ao nível das suas justificações orais e escritas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, A. (2012). *A resolução de problemas que envolvem a generalização de padrões em contextos visuais: um estudo longitudinal com alunos do 2.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Portugal.
- Billings, E. (2008). Exploring generalization through pictorial growth patterns. In C. Greenes, & R. Rubenstein (Eds.), *Algebra and algebraic thinking in school mathematics* (pp. 279-194). Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- Blanton, M., & Kaput, J. (2005). Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 36(5), 412-446.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Darley, J., & Leopard, B. (2010). Arithmetic to algebra. *Teaching children mathematics*, 17(3) (Focus issue: teaching math in a flat world), 184-191.
- Devlin, K. (2002). *Matemática: A ciência dos padrões*. Porto: Porto Editora.
- English, L., & Warren, E. (1998). Introducing the variable through pattern exploration. In B. Moses (Ed.), *Algebraic thinking* (pp. 141-149). Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.
- Kaput, J. (1999). Teaching and learning a new algebra with understanding. In E. Fennema, & T. Romberg (Eds.), *Mathematics classrooms that promote understanding* (pp. 133-155). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lannin, J. (2005). Generalization and Justification: The Challenge of Introducing Algebraic Reasoning Through Patterning Activities. *Mathematical Thinking and learning*, 7(3), 231-258.
- Lee, L., & Freiman, V. (2006). Developing algebraic thinking through pattern exploration. *Mathematics teaching in the middle school*, 11(9), 428-433.
- Ministério da Educação (ME) (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- NCTM. (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Orton, A., & Orton, J. (1999). Pattern and the Approach to Algebra. In A. Orton (Ed.), *Pattern and the Teaching and Learning of Mathematics* (pp. 104-120). London: Cassel.
- Orton, A. (1999). *Pattern in the teaching and learning of mathematics* (pp. 67-83). London: Cassel.
- Ponte, J. P. (2005). Álgebra no currículo escolar. *Educação e Matemática*, 85, 36-42.
- Ponte, J. P. (2006). Números e Álgebra no currículo escolar. In I. Vale, T. Pimentel, A. Barbosa, L. Fonseca, L. Santos, & P. Canavaro, *Números e álgebra na aprendizagem da Matemática e na formação de professores – Actas do XIV EIEM* (pp. 5-27). Lisboa: SPCE.
- Ponte, J.P., Branco, N., & Matos, A.(2008). O simbolismo e o desenvolvimento do pensamento algébrico. *Educação e Matemática*, 100, pp. 89-96. Lisboa: APM.
- Radford, L. (2006). Algebraic thinking and the generalization of patterns: a semiotic perspective. In S. Alatorre, J. L. Cortina, M. Sáiz, & A. Méndez (Eds.), *Proceedings of the 28th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. 1, pp. 2-21. Mérida, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Smith, E. (2003). Stasis and change integrating patterns functions and algebra throughout the k-12

- curriculum. In J. Kilpatrick, W. Martin, & D. Schifter (Eds.), *A Research Companion to Principles and Standards for School Mathematics* (pp. 136-150). Reston: NCTM.
- Stacey, K. (1989). Finding and Using Patterns in Linear Generalising Problems. *Educational Studies in Mathematics*, 20(2), 147-164.
- Vale, I., Barbosa, A., Borralho, A., Barbosa, E., Cabrita, I., Fonseca, L. & Pimentel, T. (2009). *Padrões no ensino e aprendizagem da matemática: propostas curriculares para o ensino básico*. Viana do Castelo: ESEVC.
- Vale, I., Barbosa, A., Borralho, A., Barbosa, E., Cabrita, I., Fonseca, L., & Pimentel, T. (2011). *Padrões em matemática: uma proposta didática no âmbito do novo programa para o ensino básico*. Lisboa: Texto Editores.
- Vale, I. (2012). As tarefas de padrões na sala de aula: um desafio para professores e alunos. *Interações*, 20, 181-207.
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods* (4th Ed.). Los Angeles: Sage.

Os referenciais de formação na educação de adultos e a literacia. Contributos na formação de leitores

Anabela Matias, Universidade da Beira Interior, anabelamatias@iol.pt

Paulo Osório, Universidade da Beira Interior, pjtrso@ubi.pt

Maria da Graça Sardinha, Universidade da Beira Interior, mggds@ubi.pt

RESUMO

Ao longo dos tempos, as práticas de leitura e de escrita assumiram importância crescente na construção da competência de literacia, de tal forma que o aumento da frequência escolar fomentou o domínio destas práticas, atribuindo-se grande significado à leitura, como sendo o suporte das aprendizagens escolares.

São objetivos deste artigo demonstrar a importância da leitura na educação de adultos, a abordagem que lhe é feita nos referenciais de formação e, sobretudo, a utilidade da leitura na sociedade quotidiana, enquanto ferramenta intrínseca e indispensável à integração dos indivíduos na sociedade. Assim, os principais objetivos deste artigo são: 1) refletir acerca da importância da leitura na educação de adultos; 2) analisar os referenciais de formação subjacentes à educação de adultos; 3) inferir no tratamento que é dado à leitura, no nível básico que, no nosso entender, não se encontra ajustado à realidade formativa da educação de adultos. Finalmente, sugere-se que, apesar da educação de adultos se encontrar esquecida no panorama formativo e educativo português, a questão da leitura é essencial na transformação, aduzindo contributos positivos e inquestionáveis na vida dos adultos e na sociedade em geral.

Palavras-chave: Educação de Adultos, Literacia da Leitura Literária, Compreensão Leitora, Referencial de Formação.

ABSTRACT

Over time, the practices of reading and writing took on increasing importance in the construction of literacy competence, so that the increase in school attendance encouraged the domain of these practices, attributing great significance to reading, as the support of school learning.

It aims of this paper demonstrate the importance of reading in Adult Education, the approach to it is made in reference to training and especially reading the usefulness in everyday society as intrinsic and indispensable tool for the integration of individuals. Nevertheless, the main objectives of this article are: 1) considerer the importance of reading in Adult Education; 2) analyze the underlying reference and training Adult Education; 3) infer the treatment that is given to reading, at the basic level, which in our view is not adjusted to the formative reality of Adult Education. Finally, it is suggested that, despite the Adult Education to find forgotten in the training and educational landscape Portuguese the issue of reading is essential in transforming imparting positive and unquestionable contributions in adults lives and society in general.

Keywords: Adult Education, Literacy Literary Reading, Reading Comprehension, Reference Reader.

INTRODUÇÃO

Na atual sociedade da informação, a literacia assume papel de destaque, como competência chave do desempenho do cidadão, nas várias vertentes da sua atuação na sociedade. O presente artigo visa, pois, questionar o ensino da compreensão na leitura e as suas práticas, no contexto formativo, da educação de adultos. Partindo do conceito de literacia, analisam-se possíveis estratégias que possibilitem níveis elevados de proficiência na leitura, de modo a formar cidadãos proativos e críticos, capazes de participar nas constantes solicitações de natureza social, técnica e profissional, do mundo atual.

Tal como o título aponta, é propósito deste artigo a promoção da leitura em adultos, mais precisamente, em cenários de educação e formação de adultos (Cursos EFA e processo de RVCC). Vários foram os documentos e instituições que, desde a última década do século transato, se manifestaram no sentido de promoverem uma verdadeira e proativa literacia: Declaração de Hamburgo, em 1997; a Comissão Internacional para a educação para o Século XXI, que centrou a sua atenção na “aprendi-

zagem ao longo da vida”, como a chave para o cidadão do século XXI; o *Relatório Delors*, da UNESCO (1996) que se concentrou nos quatro pilares da educação, entre outros.

À luz do exposto, vemos que perpassa, ao longo de todos os documentos, o alargamento que é feito das competências que os adultos deveriam possuir, para poderem ser os cidadãos do séc. XXI. Assim, pretendeu-se, tal como é defendido na Estratégia de Lisboa (2000), dotar todos aqueles que constituem a sociedade aprendente de condições para poderem cumprir um projeto pessoal e profissional. Também não nos podemos esquecer que quando estas medidas educativas surgiram, de acordo com o resultado dos Censos de 2001 (INE, 2001), cerca de 64,8% da população portuguesa possuía, apenas, o 6º ano de escolaridade.

Outros resultados provenientes do *PISA* (OCDE, 2007, 2010), ou, mais recentemente, do *PIRLS* (*Progress in International Reading Literacy Study*), concluíram que o desempenho dos portugueses jovens na proficiência na leitura melhorou; um outro estudo anterior, relacionado com a literacia, realizado por Benavente *et alii* (1996), concluiu, também, que as qualificações dos portugueses não iam além do 6º ano. Porém, constatou-se que persistia, na sociedade, um instalado analfabetismo funcional, provavelmente, associado ao desinteresse pela frequência de atividades de aprendizagens não formais e informais.

A este propósito, apontamos como referência o relatório elaborado pela UNESCO (Delors, 1996), onde se enumeram as necessidades educativas consideradas básicas e fundamentais:

“Estas necessidades dizem respeito, quer aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores, atitudes), de que o ser humano precisa para sobreviver, desenvolver as suas faculdades (...) tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender”.

O referencial de competências chave é, à semelhança dos programas das escolas regulares, a súmula dos conteúdos a certificar. Seria então implementado em 2001, sendo documento orientador de todos os Centros Novas Oportunidades e para todos os cursos de Educação e Formação de Adultos, a partir de 2002. São claras as suas funções:

Segundo os seus autores, este referencial, que se insere num quadro conceptual mais vasto de educação e formação ao longo da vida, foi concebido como um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos/as em Portugal, podendo vir a desempenhar a tripla função de: (a) quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida; (b) base para o “desenho curricular” de educação e formação de adultos/ assente em Competências-Chave; (c) guia para a concepção da formação de agentes de educação e formação de adultos. (Alonso *et alii*, 2001).

As decisões tomadas no campo da Educação e Formação de Adultos continuaram, no sentido de promoverem a igualdade social e a literacia do indivíduo, referimo-nos, neste caso à estratégia europeia “Educação e Formação 2010”, onde se pretende a equidade:

“making lifelong learning and mobility a reality; improving the quality and efficiency of education and training; promoting equity, social cohesion citizenship; enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training”.

1 – A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIA-CHAVE, DE NÍVEL BÁSICO

O referencial, enquanto instrumento orientador tenta adaptar cada experiência do adulto e integrá-la :

“Neste contexto, deve entender-se o Referencial de Competências-Chave como um quadro de referências a ajustar a cada adulto nos seus contextos de vida, valorizando as aprendizagens significativas para o projeto de vida de cada indivíduo, a partir do reconhecimento pessoal dessas aprendizagens. Só, assim, se tornará um instrumento relevante e significativo para a mudança pessoal e social do adulto” (Gomes, 2006: 20).

1 European Commission, *European strategy and co-operation in education and training* in http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm, acedido em 15 de fevereiro de 2015.

O referencial de nível básico, como um regulador dos processos de educação e formação de adultos, encontra-se organizado em três níveis: B1, B2 e B3, distribuído por quatro áreas de competência-chave nucleares a Linguagem e Comunicação (LC); Matemática para a Vida (MV); Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a Cidadania e Empregabilidade (CE) - transversal às restantes. Cada uma das áreas tem estruturado os respetivos níveis: B1 (4º ano); B2 (6º ano) e B3 (9º ano), com conteúdos correspondentes a cada um dos níveis. Dentro das áreas, temos as unidades de competência – combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada área de competência-chave, que dizem respeito aos objetivos a atingir e a cada um deles corresponderão os critérios de evidência, são os distintos modos e ações através dos quais o adulto pode indiciar o domínio da competência em questão.

A área de *Linguagem e Comunicação*, de nível Básico, distingue quatro unidades de competência: oralidade, leitura, escrita e linguagem não-verbal, sendo que todas elas preveem competências correspondentes a cada nível, que vão amplificando a dificuldade consoante a mudança de nível.

Visto que é objetivo deste artigo o tratamento que é dado à leitura, nos referenciais de formação, debruçar-nos-emos, somente, sobre a leitura, preterindo a escrita, por ser este o propósito desta investigação, não nos esquecendo, porém que as restantes unidades de competência também são importantes e essenciais para a desocultação das competências de cada adulto. Consideramos, contudo, fundamental que os processos de educação de adultos enalteam, sobremaneira, as competências da leitura e da escrita, que em nosso entender são as basilares para a integração do indivíduo na sociedade. Sem elas, o adulto é incapaz de interpretar a realidade social que o rodeia, de conhecer as realidades ideológicas, artísticas e técnicas. Existe um Plano Nacional de Leitura regulador das obras literárias a serem alvo de análise por parte dos professores e alunos e, também, nas ações de educação e Formação de Adultos, um projeto de LER+, à semelhança do plano anterior, mas destinado a adultos que frequentem as modalidades de formação, mas, não é como veremos adiante, muito motivador para exploração de muitas das competências e poder envolver os adultos na leitura das obras, na sua análise e na sua exploração.

1.1 – A Literacia vs. Literacia da leitura na Educação de Adultos

Cada vez mais, a sociedade exige aos cidadãos novas competências que respondam aos constantes desafios, tanto sociais como profissionais, ao nível de documentos escritos, área tecnológica e nas mais diversas áreas, que solicitem a articulação da escrita e da leitura. É neste contexto que emerge um novo conceito nas ciências sociais - a literacia. Segundo o PISA (OCDE, 2001: 21)²,

“Literacy involves the ability of individuals to use written information to fulfill their goals, and the consequent ability of complex modern societies to use written information to function effectively”

o que significa a capacidade individual de cada indivíduo, perante uma situação da sociedade moderna, em processar a informação escrita, facto que leva Pinto (2002: 98) a afirmar que “o conceito de literacia não é coincidente nos países em desenvolvimento e nos países desenvolvidos”.

Se atentarmos na realidade que nos rodeia, podemos confirmar que a literacia engloba um todo, na atualização de competências, pois a ela se atribui a capacidade/competência, não só da leitura e os usos concretos da língua, na forma oral ou escrita, mas também as funções que a leitura e a escrita assumem, enquanto estrutura social (Olson, 1994). A vida dos indivíduos está perpassada por momentos de afirmação das competências literácitas, quer na utilização do computador, exploração da internet ou envio de uma mensagem por correio eletrónico; na consulta da lista telefónica ou decifração de um mapa de estradas; leitura de uma embalagem de produtos alimentares; leitura da posologia de um medicamento; realização de um depósito bancário; preenchimento de múltiplos formulários; consulta de um horário de transportes, folheto de instruções; conferência de uma lista de compras; verificação de um prazo de validade; envio de um cartão de boas festas; leitura e resposta a um anúncio de emprego; operações profissionais; leitura de legendas na televisão (Ávila, 2008).

Estas atividades, aparentemente simples e básicas, para nós, poderão criar determinados entraves a adultos pouco escolarizados e com dificuldades em demonstrar o nível de literacia; revelam competências de literacia e atestam a autonomia dos indivíduos, que evidenciadas de uma forma deficitária poderão conduzir a contextos de exclusão social.

De facto, a leitura não se confinou ao espaço escolar e académico, ela é hoje, uma competência essencial, para participar, interagir e fazer parte do mundo atual e, quando ela falha ou existe a incapacida-

² Cf., ainda, Lurdes Dionísio, *National Reading Achievement: Using PISA/PIRLS Data for Informed Discussion*, janeiro 2005; Shiel, 2002:61; Ramalho, 2001 / 2002).

de, por parte do indivíduo, em analisar, compreender, interpretar, torna-se muito mais difícil poder vir a constituir e a afirmar-se na sociedade. Desta forma, emerge uma nova capacidade, relacionada com a competência literária, a “capacidade intrínseca que um indivíduo tem de compreender, refletir e interpretar um texto a partir do desenvolvimento adaptado das suas capacidades cognitivas e metacognitivas” (Giasson, 2000; Snow, 2002 *apud* Carvalho e Sousa, 2011: 111).

Mas, será que compreendemos, sempre, o texto lido? Partilhando da opinião de Sardinha (2005:73), relativamente à compreensão leitora, vemos que “a problemática da compreensão da leitura está, obviamente, ligada ao analfabetismo funcional. Não há leitura sem compreensão”. Saber ler é, desde logo, saber compreender o texto escrito, sendo que sem compreensão não existe processo de leitura, logo não temos leitores críticos capazes de formar juízos “ou criar o significado de uma mensagem até aí implícita” (Viana & Teixeira, 2002: 13).

A leitura, na educação de adultos, pode ser vista como a tentativa e a oportunidade de promover a capacidade reflexiva do indivíduo, de um modo simples, sem ter necessidade de recorrer a termos metalinguísticos, ou metaliterários, tal como refere Baleiro (2011), ao defender a construção da dimensão crítica da literacia da leitura literária, por um leitor adulto, em contexto formativo. A seleção de textos, em cenários de educação e formação de adultos, deve ser o mais motivadora possível, devendo optar-se por textos onde o adulto leitor se reveja, a si e às suas vivências, à sua vida, onde a partir dos quais possa refletir, inferir, criticar, no fundo, desenvolver a competência discursiva.

Em suma, a literacia em leitura é a capacidade de compreender, analisar, refletir e interpretar informação escrita, de forma a atuar em sociedade e aí exercer os seus direitos, facilitando, concomitantemente, estruturas cognitivas, linguísticas, culturais e afetivas.

3 – TRATAMENTO DA LEITURA NO NÍVEL BÁSICO

No que concerne à leitura, o Referencial de Competências-Chave prevê competências em cada nível: “B1: Interpretar textos simples, de interesse para a vida quotidiana; B2: Interpretar textos de carácter informativo e reflexivo; B3: Interpretar textos de carácter informativo – reflexivo, argumentativo e literário.” (Alonso, 2001: 22-27).

As sugestões de atividades remetem para a “reconstrução de títulos de jornais; exercitar a identificação de ideia principal em cartas, notificação, artigos de jornal ou narrativas; reordenação sequencial de textos do património oral”, este conjunto de atividades remete para o tratamento de um texto curto (conto), onde seja possível visualizar as categorias da narrativa e concomitantemente a identificação, por parte do adulto, das diferentes estruturas lógicas de um texto. Só no nível B3 existe a referência ao texto literário: “Relacionar os elementos construtores de sentido num texto; seguir o encadeamento das ideias de um texto e antecipar essa sequência; interpretar os referentes espaciais e temporais num texto; identificar marcas textuais específicas dos discursos direto e indireto” (Alonso, 2001: 26).

Como sugestão de atividades, aponta a leitura oral de textos de diferentes dificuldades e extensão; exercícios de resumo e alargamento; leitura das palavras-chave de um texto; leitura de novelas, contos de autores contemporâneos. Pensamos que a inserção da leitura, com este grau de dificuldade, neste nível de qualificação, é sobejamente tardio, avaliando as experiências de vida dos adultos. Estas poderiam ser realizadas em níveis inferiores, pois a inclusão de episódios de vida, com recurso à leitura de algumas notas, diários, textos reflexivos, entre outros, nos Portefólios Reflexivos de Aprendizagem (PRA) é uma realidade, independentemente do nível de certificação.

3.1 – Hábitos de leitura – o estudo

Os resultados, aqui apresentados referem-se a um contexto de formação de população adulta, inserida numa ação de Reconhecimento e Validação de Competências (RVCC). Foram selecionados 60 adultos, sendo que 45% eram do sexo feminino e 55%, do sexo masculino. Ao ingressarem no processo foram questionados acerca das leituras que efetuavam e a sua frequência; as mesmas questões foram colocadas à saída do processo, com resultados diferentes.

Os hábitos de leitura que possuíam relacionavam-se com rotinas do quotidiano, pequenas leituras que executavam, tipo folhetos de publicidade, jornais, revistas e alguns afirmaram que tinham por hábito ler livros, aspetos que, à primeira vista, nos parecem adquirir um certo carácter dinâmico, mas só terão significado se porventura tiverem contribuído para transformações do indivíduo ao longo da vida.

Tabela 1 - Hábitos de leitura antes do processo

Ao ingressar no processo tinha hábitos de leitura * Atualmente tem hábitos de leitura Crosstabulation					
			Atualmente tem hábitos de leitura		Total
			Sim	Não	
Ao ingressar no processo tinha hábitos de leitura	Sim	Count	33	3	36
		% of Total	55,0%	5,0%	60,0%
	Não	Count	20	4	24
		% of Total	33,3%	6,7%	40,0%
Total		Count	53	7	60
		% of Total	88,3%	11,7%	100,0%

Foi-lhes questionado se, após o processo, consideravam ter adquirido hábitos de leitura e se consideravam ter sido o processo a contribuir para essa alteração de hábitos, ao que 88,3% respondeu que presentemente tinham hábitos de leitura, contra os 60%, inicialmente considerados; 11,7% consideraram que os hábitos de leitura se mantinham inalteráveis, porém antes do processo 40% considerou que não possuía hábitos de leitura. No final do processo, registou-se um decréscimo de 29% de indivíduos que alteraram os hábitos de leitura, antes e após o processo.

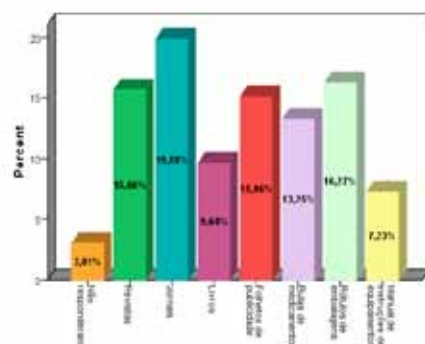
O ato de ler remete, em nosso entender, para algo mais global. Quem lê retira do texto informações e sentidos, descodifica uma mensagem, interpreta um sentido, reflete acerca do que lê, acerca de si e do mundo. Muitos dos adultos inseridos em ações de educação e formação de adultos não revelam hábitos de leitura, pelo que abordar a leitura numa perspetiva integral seria contraproducente, pois teriam de se encontrar autonomamente no texto. Esta é uma limitação não menos importante, ou reveladora das dificuldades da grande maioria da população portuguesa³.

Mostrar uma competente leitura é revelar a importância que ela tem na construção identitária individual e coletiva, sobretudo fazer da comunicação o centro da vida e do projeto individual de cada um, o que leva Couchaere (1992) a abordar o tema da leitura, concluindo que os adultos não processam a aquisição cognitiva da leitura da mesma maneira, havendo já aspetos que complicam com a memória.

De facto, a realidade por nós, aqui apresentada revela que se o adulto não entrar em contacto, de forma regular, com hábitos de leitura, e também de escrita, poderá haver uma regressão nos níveis de literacia (Ávila, 2008). Quando, novamente, questionados acerca dos hábitos de leitura, a maioria dos adultos envolvidos no estudo, referiu que já era detentora de alguns, se bem que grande parte deles se relacionasse com rotinas do dia a dia.

Gráfico 1 – Tipos de leitura que os adultos passaram a efetuar após a frequência do processo

Se respondeu SIM refira que tipos de leitura passou a efectuar :



3 Os fracos resultados dos estudantes de 15 anos, frequentadores das escolas portuguesas, revelados pelo PISA, acentuam a problemática da literacia em leitura, onde não revelam possuir competência para compreender e refletir acerca de um texto escrito, denotando uma clara ausência na construção de sentido.

É de salientar que as bulas de medicamentos, os rótulos de embalagens e os manuais de instruções foram considerações que surgiram após o processo, pois constavam no referencial de formação como instrumento a explorar, na área de Linguagem e Comunicação. Os adultos envolvidos tomaram consciência de que seria uma situação relevante para a vida, hábito que adquiriram com o processo, pelas vantagens que o ato da sua leitura apresenta e a ter em conta na desocultação e validação de competências.

Ações de educação e formação de adultos, deste tipo, têm implicações importantes e significativas na vida dos adultos, ajuda-os a melhorar as capacidades individuais, promovem o aumento de hábitos de leitura, escrita e alteram a relação com o uso de equipamentos informáticos; é de referir que a frequência das várias modalidades de educação e formação de adultos, aumenta o nível de literacia dos adultos envolvidos, bem como as competências e proficiência linguística e literária.

Ao percorrermos a literatura adstrita ao tema da literacia e das competências dos adultos portugueses, é opinião recorrente que estas permanecem baixas quando comparadas com os países congéneres europeus, opinião corroborada por outros autores que consideram as baixas qualificações dos portugueses (Alcoforado, 2008; Ávila, 2008; Salgado *et alii*, 2010; Sebastião *et alii*, 2001; Benavente *et alii*, 1996), provocando consequências sociais e económicas para o país.

Esta atitude é visível nas medidas educativas de certificação da população adulta, onde o perfil do adulto, bem como o grau escolar detido é sempre tido em conta para o posicionamento e a desocultação das competências; devendo todas as atividades propostas versarem à volta de textos simples, mas com interesse na vida pessoal e social e, sobretudo, com aplicação quotidiana. O próprio referencial faz alusão a este aspeto, pretendendo que o indivíduo não se desmotive e numa tentativa de ultrapassar dificuldades como defende Sim-Sim (1989)

“ a mera capacidade de descodificação em que assenta a dicotomia de alfabetizado/ não alfabetizado: com efeito, nele estão contidas competências, práticas e, até mesmo, hábitos de leitura que se desenrolam num *continuum* que vai desde a identificação de sinais gráficos de uso quotidiano à decifração de textos”.

No geral, o ato de ler implica uma transposição mental de escrito para o sentido que dele resulta, através de vária ordem, tanto de natureza intra, como extratextuais (Lamas, 2000). De facto, para saber ler temos de ler, pois aprende-se a ler, lendo e aprende-se a escrever, escrevendo e aprende-se a ler e a escrever durante a vida e ao longo da vida.

É este o objetivo principal que se pretende atingir na área de Linguagem e Comunicação. O adulto é convidado a inferir os sentidos do texto, para mais tarde e, de acordo com os modelos de aquisição do processo de leitura, questionar o sentido, problematizar e estabelecer comparações, tendo como referente a sua informação cultural, social e ideológica, entre outras, na tentativa sempre de desenvolver o pensamento reflexivo.

4 - CONCLUSÃO

Perante a nossa experiência e no contacto com adultos frequentadores de medidas educativas de educação e formação de adultos, e neste estudo em particular, o momento de contacto com a leitura de diversos textos literários confirmou o que a Comissão Europeia defende, para construir o perfil do adulto aprendente no seio da filosofia da *lifelong learner*. Propõe-se facultar ao leitor o uso e a aquisição de competências e ferramentas necessárias que lhe permitam percorrer textos diversos, com diferentes graus de complexidade, em qualquer fase da vida, de forma autónoma, exercitando a sua compreensão leitora, progredindo, assim, enquanto leitor.

Consideramos que o ato de ler bem, ou seja, de ler os não ditos que o texto transporta deveria ser uma competência transversal a todos os indivíduos, mas nem todos cultivaram, ao longo da vida, a leitura como forma de vivenciar o mundo. A leitura necessita, pois, de treino, de modo a permitir a aquisição e compreensão do conteúdo textual. Partindo da nossa investigação, consideramos que estes adultos não possuíam qualquer treino de leitura, pois ficaram afastados demasiado tempo dos livros e das técnicas de leitura. Para eles, a leitura era apenas a que aprenderam na escola primária que não passava da descodificação, não ia além da superfície do texto. Ora, a leitura motiva e conduz a comportamentos de literacia, ajudando a tomar consciência do valor da liberdade e da expressão do pensamento.

As sessões de formação na educação de adultos devem favorecer um encontro entre o eu e o outro, numa permanente reflexão interior e sobre o mundo, o objetivo é promover a capacidade crítica, analítica, partindo sempre da experiência de vida individual.

Convém, porém, referir que, ao se estar envolvido em ações de educação e formação de adultos, a seleção de textos deve ser o mais motivadora possível, devendo-se optar por textos onde o adulto leitor se reveja, a si e às suas vivências, à sua vida, onde a partir dos quais possa refletir, inferir, criticar, no fundo, desenvolver a competência discursiva. Neste sentido, quando nos referimos a adultos nestes processos educativos, referimo-nos a adultos com enorme capital experiencial, que, na maioria das vezes, se envolve nas iniciativas formativas, por vontade própria, cientes das suas necessidades e potencialidades. Mas, além destas virtuosidades, estes adultos têm diferenças acentuadas no acesso ao capital escolar e cultural.

A leitura motiva e conduz a comportamentos de literacia, ajudando a tomar consciência do valor da liberdade e da expressão do pensamento; nesta fase da vida, todos os adultos aprenderam a ler, mas nem todos com a mesma destreza e compreensão cognitiva.

Para eles, devem ser criadas práticas pedagógicas distintas e individualizadas e, sobretudo, contextualizadas, onde a sua história de vida e o balanço de competências mobilize saberes de índole individual e coletivo, que visem o descodificar dos mais diversos discursos, promovendo competências e inferências. Giasson (1993) considera que só desta forma o adulto realiza aprendizagens significativas, lexicais, textuais e metalinguísticas e até criativas. Neste sentido, pretende criar-se a leitura como um processo ativo, a que Sequeira (1989) apela de perspetiva psicolinguística.

As horas definidas para a Linguagem e Comunicação, tanto em ações de longa duração – cursos EFA, ou em processos de certificação (processo de RVCC) eram e são manifestamente insuficientes, para que se possam colmatar anos de resistência à leitura, défices de compreensão leitora, inexistência de hábitos de leitura, ou do contacto com material literário. Consideramos, também importante que, apesar de os processos de certificação (Processo de RVCC) se encontrarem em jeito de quererem entrar, novamente na sociedade portuguesa, depois de alguns anos suspenso, há que repensar os referenciais de formação, aumentar a carga horária de Linguagem e Comunicação, pois se analisarmos as qualificações dos portugueses, tendo como base os Censos de 2011 (INE, 2011), estas mantêm-se manifestamente aquém dos nossos parceiros europeus, que também detêm níveis de literacia mais elevados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcoforado, J. L. M. (2008). *Competência, Cidadania e Profissionalidade: Limites e Desafios para a Construção de um Modelo Português de Educação e Formação de Adultos*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Alonso, L.; Imaginário, L.; Magalhães, J.; Barros, G.; Castro, J. M.; Osório, A.; Sequeira, F. (2001). Referencial de Competências-Chave. Educação e Formação de Adultos. Lisboa: ANEFA.
- Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos – Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Oeiras: Celta.
- Baleiro, R. S. V. A. R (2011). *A literacia da leitura literária no ensino universitário*, Tese de Doutoramento pela Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Benavente, A.; Rosa, A., Costa, A.F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- Carvalho, C. & Sousa, O. (2011). “Literacia e ensino da compreensão na leitura”. In: *Interacções*, nº 19, pp. 109-127.
- Comissão das comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Documento de trabalho dos serviços da Comissão. Bruxelas: CCE.
- Couchaere, M. (1992). *Leitura Activa*. Lisboa: Porto Editora.
- Delors, J. (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. Relatório. Porto: Edições ASA.
- Dionísio, M. L. (2005). “Literatura e escolarização: a promoção do leitor cosmopolita”. In: *Palavras*, nº 27, pp. 67-74.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Gomes, M. do C. (coord.); Umbelino, A.; Martins, I. F.; Oliveira, J. B.; Bentes, J. & Abrantes, P. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

- Lamas, E. P. R. (coord.) (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science (volume I)*.
- OCDE (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris, OCDE.
- OCDE e Statistics Canada (2000). *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*, Paris, OCDE.
- Olson, D. (1994). *The World in Paper. The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinto, M. G. (2002). “Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal”. In: Rui Vieira de Castro (org.). *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 2, pp. 95-123.
- Salgado, L. (org.) (2010). *A Educação de Adultos: uma Dupla Oportunidade na Família*. Lisboa: ANQ I.P.
- Sardinha, M. G. (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e Compreensão Leitora*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Sebastião, J. et alii (2001). *Estudios Internacionales de Literacia de Adultos: Resultados Comparados y Problemas Metodológicos* (comunicação). VII Congreso Español de Sociología “Convergencias y Divergencias en la Sociedad Global”. Salamanca.
- Sequeira, M. F. (1989). “Um estudo dos processos cognitivos determinantes do sucesso na aprendizagem da leitura. Sugestões para elaboração de novos programas”. In: Sequeira & Sim-Sim (eds.). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Sim-Sim, I. (1989). “Literacia e alfabetização: dois conceitos não coincidentes”. In: *Revista Internacional de LP*, 2, pp. 62-66.
- UNESCO (1998). V Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos: Hamburgo 1997 – Declaração Final e Agenda para o Futuro, Ministério da Educação – Secretaria de Estado da Educação e Inovação, Ministério do Trabalho e da Solidariedade - Secretaria de Estado do Emprego e Formação.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler. Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Edições Asa.

Políticas de descentralização e autonomia curriculares: o caso do PAE: Programa Aproximar Educação

José Brites Ferreira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria/NIDE e CIPES – Centro de Investigação de Políticas de Ensino Superior

RESUMO

Descentralização e autonomia são matérias que, nas últimas décadas, têm aparecido, com alguma recorrência nas agendas de política educativa, sendo frequentemente apresentadas como instrumentos fundamentais da mesma. Nesta matéria, Portugal não é exceção, como o demonstra a produção normativa das últimas três décadas.

Atualmente está na agenda política educativa o PAE: Programa Aproximar Educação. É deste programa que aqui se dá conta, analisando-o à luz da história recente da descentralização e autonomia curricular no sistema educativo e de um conjunto de estudos sobre políticas educativas de descentralização e autonomia.

Neste texto, enquadra-se a questão da descentralização e da autonomia nas políticas educativas e apresenta-se o que foi o passado recente da descentralização e autonomia curriculares, passando-se depois à apresentação do PAE e terminando com o questionamento dos sentidos da descentralização e autonomia curricular que lhe poderão estar associados.

Palavras-chave: políticas educativas; descentralização e autonomia curriculares

ABSTRACT

Decentralization and autonomy are matters that, in recent decades, have been appearing, with some recurrence in education policy agendas and is often presented as key instruments. In this regard, Portugal is no exception, as evidenced by the legislation of the last three decades.

The Programme Approach Education (PAE) is currently on the political agenda. In this paper, we analyze this program on the basis of the recent history of decentralization and curricular autonomy in education and studies on educational policies of decentralization and autonomy.

In this paper, we frame the issue of decentralization and autonomy in education policy and present the recent history of decentralization and curricular autonomy in the education system. Then we present the PAE, finishing with some final comments about ways of decentralization and curricular autonomy that may be associated with this program.

Keywords: educational policies; curriculum decentralization and autonomy

POLÍTICAS EDUCATIVAS: DESCENTRALIZAÇÃO E AUTONOMIA

A descentralização e a autonomia são matérias recorrentes nas agendas de política educativa e apresentadas como instrumentos fundamentais da mesma (Abu-Duhou, 1999; Hanson, 1997; Mons, 2004; Morgado & Ferreira, 2006; Pinhal, 2012). Referindo-se às políticas de descentralização em educação, Mons (2004) refere que por detrás desta denominação podem estar realidades bem diferentes, dado que: a) a descentralização tem ocorrido em países com níveis de vida, dimensão e estruturas políticas muito diversificadas; b) as reformas de descentralização respondem a motivações muito diferentes; c) a repartição de competências entre governos centrais e poderes locais varia muito de uns países para os outros. Por sua vez, Hanson (1997) refere que há modos muito diferentes de a equacionar a descentralização, mencionando: a) desconcentração, que supõe a transferência de tarefas e funções mas não de autoridade; b) delegação, que relativamente à anterior implica também transferência de autoridade, mas que pode ser retirada a qualquer momento, dependendo da vontade de quem delega; c) transferência instituída e permanente de autoridade para uma instância intermédia ou local que atua de forma livre ou independente; d) desregulação, entendida como a

não tomada de decisões ao nível central; e) privatização, com transferência de responsabilidade e de recursos do sector público para o sector privado.

Não menos relevante é a questão das matérias em que incidem as políticas de descentralização e autonomia. No final dos anos 90, Abu-Duhou (1999) mencionava, nomeadamente, o saber, a tecnologia, o poder, os recursos materiais, o pessoal, os recursos financeiros, a admissão de estudantes, a avaliação, a seleção de dados e divulgação de informação. Os argumentos invocados para justificar a descentralização e autonomia são vários. Entre eles, encontramos com frequência: aumento da eficiência e eficácia, maior adaptação aos alunos, mais democracia e participação, prestação de contas, mais e melhor qualidade. A crescente pressão sobre os serviços públicos, nomeadamente as escolas, está associada ao “prestar contas” do que se faz “com o dinheiro dos contribuintes” mas têm origens e lógicas diferentes. Entre elas é de referir movimentos centrados na melhoria das escolas (Lima, 2011), políticas de descentralização em educação (Mons, 2004), implementação de novas formas de regulação (Barroso, 2005). É em contextos desta natureza, de crescente ênfase na garantia e qualidade, eficiência, eficácia, responsabilização, transparência, produtividade, prestação de contas, avaliação de resultados, avaliação das escolas (Barroso, 2005; Bolívar, 2012; Lima, 2011; Whitty, 2002), que tem vindo a ganhar crescente visibilidade e a ser inscritos os discursos sobre a autonomia das escolas. No fundo, estão em causa novos modos de exercer a governança da educação e das escolas.

No caso de Portugal, a regionalização não se verificou e a descentralização acabou por ser muito reduzida e limitada (Pinhal, 2012). Relativamente à autonomia das escolas e não obstante o previsto nos múltiplos normativos, designadamente os Decretos-lei n.º 43/89, 115-A/98, 75/2008 e 137/2012, não se pode falar de grandes avanços, embora possamos dizer que o número de palavras para falar de autonomia nestes normativos tem vindo a aumentar. Todavia, a autonomia não depende apenas da enunciação. Ela depende, sobretudo, da ação e das condições da sua concretização. Com efeito, nada garante que a sua enunciação não seja acompanhada também do aumento de mais tarefas obrigatórias, menos recursos, mais constrangimentos, mais condicionalismos, mais de formas heteronomia, direta ou indireta.

O PAE: PROGRAMA APROXIMAR EDUCAÇÃO (PAE)

Como referimos acima, no caso de Portugal, a regionalização não se verificou e a descentralização acabou por ser muito reduzida e limitada, havendo ainda um longo caminho a percorrer nesta matéria. João Pinhal (2012), referindo-se aos municípios, refere que eles vão contruindo o seu caminho e que eles têm hoje uma consciência mais completa da sua missão do que no passado, designadamente porque já não são apenas entidades administrativas mas também instâncias políticas.

Recentemente, o Governo elaborou e tem vindo discutir com os parceiros o *PAE: Programa Aproximar Educação*, documento que apresenta como subtítulo “Descentralização de competências na área da educação: Contrato de Educação e Formação Municipal” e que não deixa de ser sugestivo pelas matérias que tal designação pode sugerir, no quadro do desenvolvimento sustentável ou de movimentos como das cidades educadoras. Com o intuito de procurar compreender e clarificar os sentidos da descentralização e autonomia curriculares associados, procedemos à análise de conteúdo do documento à luz da história recente da descentralização e autonomia curricular no sistema educativo e de um conjunto de documentos e estudos sobre políticas educativas de descentralização e autonomia referidos na seção anterior.

O documento apresenta-se estruturado em três partes: A) Objetivo geral; B) Projeto-Piloto (projeto piloto, objetivo do projeto piloto, princípios e limites orientadores da descentralização, elementos e condições específicas para a celebração do contrato, âmbito da descentralização de competências; C) O Contrato de descentralização para a educação e formação – estrutura e conteúdo (partes, objeto, objetivos, duração, caracterização e diagnóstico municipal, projeto educativo municipal, metas de melhoria de desempenho, matriz de responsabilidades educativas a exercer no território do município, modelo financeiro da descentralização, titularidade e gestão de equipamentos, situação e gestão dos recursos humanos - docentes e não docentes, relação entre município e AE/E com autonomia, monitorização e avaliação do projeto-piloto).

Trata-se, pois, de um documento que incide sobre múltiplas matérias, de complexidade diversificada, com implicações várias, não isento de dúvidas e que pode suscitar várias questões, designadamente sobre a descentralização e a autonomia, bem como modos e sentidos da sua concretização.

De acordo com o PAE, objetivo geral do programa é a “descentralização de competência na área da educação e formação, dos serviços do Estado para os municípios”, através da delegação contratual.

Aqui, parece-nos surgir logo um equívoco. Dados os termos do documento e o contexto em que se enquadra, não se trata de uma verdadeira descentralização mas antes de um projeto-piloto contratualizado, qual experimentação de possível descentralização de competências do poder central para o poder local, em determinadas matérias.

Referindo-se ao ensino, o PAE diz que se trata de “aprofundar a responsabilidade dos municípios no compromisso com a educação, reconhecidos não só pelos resultados escolares, pelo desenvolvimento humano, mas também pelos seus valores”, acrescentando-se que a iniciativa de descentralização apresentada baseia-se em premissas apresentadas como “potencializadoras da eficiência e eficácia: subsidiariedade, proximidade, corresponsabilização, racionalização dos recursos e democratização”, o que dá uma ideia do sentido gerencialista dominante que inspira de forma clara o PAE, ao longo do documento. De resto, o contrato a celebrar é apresentado “como ponto de referência para um modelo de gestão articulado e integrado na educação do Concelho, garantindo uma unidade de ação nas diferentes dimensões da escola (...) bem como harmonizando a atuação do pessoal docente e não docente”, sem que se perceba muito bem de que modelo de gestão e harmonização se estará a falar, embora mais à frente se fale também em “promover a consonância dos aspetos organizativos e administrativos das diferentes unidades orgânicas no município”.

Quanto aos princípios e limites orientadores da descentralização, enunciados no documento são enunciados: a) o não aumento da despesa pública global; b) o aumento da eficiência da gestão dos recursos afetos à educação pelas autarquias; c) os ganhos de eficácia do exercício das competências pelos órgãos das autarquias; d) o cumprimento dos objetivos de aproximação das decisões aos cidadãos, a promoção da coesão territorial, a melhoria da qualidade dos serviços prestados às populações e a racionalização dos recursos disponíveis; e) a articulação entre os diversos níveis de administração pública; d) garantia que a liberdade de escolha das famílias é salvaguardada, ou mesmo ampliada.

Trata-se de um conjunto de princípios que reforçam a imagem do município como entidade administrativa da educação e em parte também de instância política a que se refere Pinhal (2012). Para além das dimensões positivas que estes princípios podem indiciar, não deixa de ser curioso que os princípios e linhas orientadoras enunciadas balizem e determinem medidas a implementar pelos municípios, no âmbito deste contrato, que o poder central nem sempre tem conseguido ou desejado implementar.

No item relativo aos elementos e condições específicas para a celebração do contrato, um dos mais extensos, são enunciados inúmeros tópicos de sentido e âmbito nem sempre fáceis de perceber. Com efeito, parece aumentar o número de tarefas e de burocracias. Complexifica-se a rede de competências e interações entre diferentes instâncias (Estado/Ministério; Município; Agrupamento de Escolas/Escola) com atribuições e responsabilidades relativamente a múltiplos domínios. Criam-se condições para maior racionalização de recursos mas também para o aumento da uniformização, designadamente em questão do âmbito curricular, tanto do que é sujeito a provas nacionais, como de outras componentes curriculares. O modo como são equacionados parte das matérias parece significar mais desresponsabilização do poder central e, ao mesmo tempo, mais responsabilização dos municípios sob o controlo daquele poder, designadamente em matérias em que o poder central tem falhado, pelo menos em parte. É dada particular ênfase, e bem quanto a nós, à monitorização e avaliação interna e externa das escolas, mas estranham-se os termos em que se fala da avaliação, quando de usam expressões como “mecanismos robustos e credíveis” de avaliação.

No que se refere ao âmbito da descentralização de competências, outro dos itens mais extensos, são enunciadas competências no âmbito da gestão curricular, pedagógica, recursos humanos, financeira, equipamentos e infraestruturas. Neste âmbito, como em outros, será importante verificar do que se está mesmo a falar quando se usam denominações destas, bem como dos procedimentos e práticas que estarão associados e dos contextos reais em que se inscrevem e inserem, o que só será possível verificar nos contratos.

O contrato propriamente dito ocupa também uma longa extensão longa no documento. Relativamente aos seus objetivos, são enunciados os seguintes: a) melhorar a qualidade das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos; b) promover a eficácia e eficiência da gestão dos recursos educativos; c) combater a saída precoce dos alunos do sistema educativo; d) combater o abandono escolar; e) monitorizar as práticas, os processos e os resultados do Projeto Educativo Municipal; f) corresponder às necessidades da comunidade educativa.

Trata-se de um conjunto de matérias que não traz quase nada de novo, exceto no que refere à penúltima alínea. Isto é, na situação atual, os agrupamentos e escolas já eram confrontados com quase todas estas matérias no âmbito da avaliação interna e externa. Agora passarão a fazê-lo subordinando-se a mais uma entidade, o município, e a mais um documento orientador, o PEM.

O contrato implica também: a caracterização e diagnóstico municipal, a elaboração do PEM (deve considerar linhas gerais de ação, metas/indicadores, estratégias, atividades, recursos e calendarização) com a indicação de que “deve ser promovida a perfeita articulação entre o PEM e os projetos educativos de cada AE/E do município; definição de metas de melhoria do desempenho (qualidade das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos; eficácia e eficiência da gestão dos recursos educativos; saída precoce dos alunos do sistema educativo; abandono escolar; monitorização de práticas, processos e resultados do Projeto Educativo Municipal; incremento da participação da comunidade educativa e corresponsabilização baseada no compromisso).

A matriz de responsabilidades educativas a exercer no território do município, a que refere o PAE, traduz bem a teia de interações e de burocracias, necessárias e desnecessárias, que o PAE traz e que seguramente se traduzirão em mais trabalho, necessário ou desnecessário. De resto, a própria monitorização, nos termos em que é prevista no PAE, parece reforçar a matriz gerencialista e burocrática, ao mesmo tempo que pode dificultar ou impedir a concretização, em tempo útil, do que parecem ser as matérias a contratualizar.

Embora não omita, o PAE pode vir traduzir-se num problema que não é equacionado de modo muito explícito. Muitas das escolas passaram, em pouco anos e por decisões políticas e administrativas, por sucessivos processos de constituição de agrupamentos, sem que tenham tido tempo, em muitos casos de criar lógicas e culturas de organização identitárias, dada a reconstituição sucessiva de agrupamentos. Com o PAE, poderá acontecer algo de parecido em diversos concelhos, a menos que, nesta fase, para a experiências-piloto, sejam escolhidos apenas concelhos em que haja apenas um agrupamento.

A terminar, é de referir que, da análise do documento, se infere que o mesmo traz muito pouco de novo para a descentralização e autonomia curriculares. O que de facto nos parece acontecer com o PAE é que, em matéria de decisões curriculares que tenham de passar por fora das escolas, a teia de tarefas e burocracias aumenta, o que não será de estranhar se considerarmos que, com o PAE, não está a proceder-se a descentralização mas antes a uma delegação de competência mediante contrato, podendo os agrupamentos de escolas e as escolas passar a ser uma espécie de serviços ou repartições com dupla tutela (a do Ministério e a do Município).

CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS

As sucessivas mudanças anunciadas e/ou ocorridas ao longo das últimas três décadas, bem como o atual PAE, relativamente a uma suposta descentralização e/ou autonomia curriculares, não podem deixar de suscitar um conjunto de considerações e questionamentos sobre o(s) sentido(s) e contexto(s) das mesmas.

A descentralização e autonomia curriculares tem-se verificado matéria complexa e sinuosa no nosso sistema educativo, como o prova a presença/ausência de componentes não disciplinares no currículo escolar, desde a criação da Área Escola, que ocorreu num contexto subordinado e contrariado por outras lógicas presentes em segmentos do sistema educativo (Ferreira, 1998, 2012a, 2012b; Pacheco, 2006). A criação, em 2001, das áreas curriculares não disciplinares obrigatórias ocorreu no quadro de uma lógica curricular diferente (Abrantes, 2001; Pacheco, 2006; Roldão, Nunes e Silveira, 1997; Segurado, 1998) e passou pela assunção da clarificação de currículo, nos normativos oficiais, matéria que tinha ficado omissa em 1989. Tal não significou, porém, o fim da conflitualidade relativa à organização do sistema escolar e ao seu currículo (Ferreira, 2012a).

A fragilidade destas componentes curriculares manifestou-se quando, em 2011, com o XVIII Governo, começa o seu desmantelamento do currículo escolar, no contexto da intervenção da *troika*, aprovando a diminuição de recursos para a educação, argumentando-se com a otimização de recursos e em nome dela a diminuição de carga horária semanal e o aumento do número de alunos por turma. Todavia, ao mesmo tempo que se verifica a extinção destas componentes curriculares não disciplinares, primeiro incocando razões de custos, emerge uma lógica de justificação e argumentação curricular disciplinar, que se acentua e reforça em 2012, com o XIX Governo, é de natureza bem diferente e passa pela extinção de todas as componentes curriculares não disciplinares, exceto no 1º ciclo do ensino básico. Com estas medidas do XIX Governo, que é também o autor do PAE, verifica-se o regresso à lógica das disciplinas essenciais ou estruturantes, dos conhecimentos fundamentais, ao mesmo tempo que ganha ênfase o discurso da avaliação baseada em mais exames nacionais e na mensurabilidade de resultados, deixando de lado outras dimensões que ficam omissas e silenciadas ou, em nome da autonomia das escolas e agrupamentos de escolas, são remetidas para estas e/ou para as autarquias, como é o caso da oferta complementar, das atividades de enriquecimento curricular, ou outras que

são exemplificadas no PAE. Neste quadro, para onde caminha a descentralização e autonomia curriculares? Como referimos e tendo em conta o enunciado no PAE, este é um documento orientado por uma perspectiva gerencialista e administrativista, onde as questões curriculares de educação e formação acabam por ter um lugar secundário. Em matéria de desenvolvimento curricular, o PAE caminha no sentido do aumento de uma maior responsabilidade dos municípios, deixando muitas das questões curriculares por clarificar situadas nos cenários que também o configuram.

Num cenário em que é inegável o fenómeno da globalização e da internacionalização também no currículo (Anderson-Levitt, 2008; Pacheco, 2014; Veiga-Neto, 2012), ao mesmo tempo que as questões de inclusão constituem um grande desafio (Ainscow, 2008), as opções curriculares mais recentes, em Portugal, remetem para uma lógica disciplinar que acentua o conceito de currículo de coleção em detrimento do integrado referidos por Berstein (Domingos, Barradas, Rainha, & Neves, 1986). Uma crescente formatação uniformizadora do currículo pode conduzir a leituras curriculares daltónicas de realidade diferentes, que dificultam ou impedem práticas de inclusão efetivas ou as reduzem a retóricas de conveniência (Ainscow, 2008; Ferreira, 2012b). Além disso, a implementação das atividades de enriquecimento curricular tem vindo a seguir lógicas de crescente “disciplinarização”, entregues com frequência ao “mercado”, como se estivéssemos perante um segundo currículo, que seria o currículo local, esse sim descentralizado e da autonomia de instâncias locais.

No fundo, o PAE parece pretender impor aos municípios responsabilização e sucesso onde o poder central tem falhado ou não querido atuar, fazendo-o pela via da delegação contratual de competências, negando a via da descentralização, e impondo uma lógica de otimização de recursos, numa clara subordinação ao gerencialismo e prestação de contas (Anderson-Levitt, 2008; Ferreira, 2012b). De resto, o percurso da autonomia das escolas no sistema educativo português mostra que, na sua enunciação, se tem caminhado de uma lógica mais “pedagógica” para uma lógica mais gerencialista. Como refere Bolívar (2012), a questão da autonomia nas escolas não é apenas uma questão de racionalização e modernização da gestão escolar, é sobretudo uma medida de natureza política que se inscreve num campo da nova gestão pública da educação. Embora ela seja enunciada em ou a partir de agendas de âmbito nacional, a sua enunciação situa-se claramente no plano de políticas supranacionais e de globalização, de que não estão ausentes recentralizações e equívocos como o sugerem e demonstram diversos trabalhos (Lima, 2011).

A terminar, gostaríamos de voltar a citar Nathalie Mons (2004), quando a autora refere que, não obstante as múltiplas reformas de descentralização em educação, não parece existir uma argumentação sólida para as mesmas, que explique os efeitos positivos das mesmas na “performance” dos alunos, acrescenta a autora que os defensores destas políticas recorrem a argumentos das teorias gerais da descentralização, extrapolando para a educação. Mas a autora vai mais longe, referindo que os trabalhos de investigação sobre o impacto pedagógico destas políticas são raros, predominantemente descritivos e que as suas conclusões são discordantes, apontando a investigadora como dados mais salientes os seguintes: a) a assiduidade dos alunos bem como a redução do absentismo dos professores parecem aumentar nos casos de políticas de descentralização; b) fica por demonstrar a existência de uma associação das políticas de descentralização com os resultados escolares dos alunos; c) as políticas de descentralização parecem ser potencialmente portadoras de desigualdades escolares. São dados que merecem ser tidos em conta nas políticas educativas, tanto nas centralizadas como nas descentralizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdu-Duhou, I. (1999). *Une gestion plus autonomes des écoles*. Paris: UNESCO.
- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do ensino Básico – princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ainscow, M. (2008). Teaching for diversity: The next big challenge. In F. M. Connelly, F. M. (Ed). *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 240-260). Los Angeles: Sage Publications.
- Anderson-Levitt, K. (2008), Globalization and curriculum. In F. M. Connelly, F. M. (Ed). *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 349-368). Los Angeles: Sage Publications.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e resultados educativos: o que nos ensina a investigação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Domingos, A. M., Barradas, H., Rainha, H. e Neves, I. P. (1986). *A Teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, J. B. (2012a). Ensino básico: (des) continuidades e conflitualidades curriculares. In M. A. Paraíso, R. A. Vilela e S. R. Sales (Orgs) *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (pp 63-76). Curitiba: Editora CRV.
- Ferreira, J. B. (2012b). Investigando o currículo em tempos de globalização: tensões desafios e interrogações. *Atas do xix Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Revisitar os estudos curriculares: Onde estamos e para onde vamos* (pp. 77-86). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Ferreira, J. B. (1998). Continuidades e rupturas no ensino básico: a sequencialidade de objectivos. In A. Estrela. (org.), *Investigação e reforma educativa* (pp. 67-87) Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- Hanson, M. (1997). La Descentralización educacional: problemas y desafíos. Perú: GTEE. <http://www.preal.cl/hanson9.pdf> (consulta em 10-01-2000).
- Lima, L. (2011). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.
- Mons, N. (2004). Politiques de décentralization en education: diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue Française de Pédagogie*, n.º 146, 41-52.
- Morgado, J. C. & Ferreira, J. B. (2006). Globalização e autonomia. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Org.). *Globalização e Educação: Desafios para Políticas e Práticas* (pp.61-86) Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). Currículo, investigação e mudança. In Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos da investigação* (pp. 55-111). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Pinhal, J. (2012). Os Municípios portugueses e a educação: treze anos de intervenções (1991-2003). Lisboa: Fund. C. Gulbenkian/FCT.
- Roldão, M.C.; Nunes, L.; Silveira, T. (1997). *Relatório do projecto "Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico"*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Segurado, M. G. A (1998). *Unidade da educação básica em análise*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Veiga-Neto, A. (2012). É preciso conhecer os cenários. *Atas do xix Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Revisitar os estudos curriculares: Onde estamos e para onde vamos* (pp. 70-76). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy*. Londres: Paul Chapman Publishing.

Andragogia e as possibilidades da Investigação Ação

Marta Caetano Instituto Politécnico de Leiria

Ana Raimundo Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

Esta comunicação aborda a Educação de Adultos, focando os cursos EFA que existem em Portugal desde 1999 e que marcaram a mudança do paradigma do processo ensino-aprendizagem. Os cursos EFA são ministrados tendo em conta os princípios da andragogia e pretendem que os adultos desenvolvam as suas competências, sendo a aprendizagem significativa e funcional para os mesmos. De modo a concretizar as aprendizagens, as competências são adquiridas, aperfeiçoadas e contextualizadas através de Temas de Vida, que são temas e problemas socialmente relevantes, de interesse dos formandos, e necessários à compreensão do mundo e à resolução dos problemas que este nos coloca.

Aplica-se assim a pedagogia da conscientização em que o adulto é o autor da sua própria aprendizagem e a educação e a formação passam a ser um processo contínuo que acompanha as pessoas do início ao fim da sua vida.

Palavras-Chave: Educação de Adultos, Andragogia, Investigação-ação

ABSTRACT

This communication reports to Adult Education, focusing on the EFA educational program created in Portugal since 1999, that changed the teaching and learning paradigm. The EFA programs are based in the principles of andragogy. The main objective is that adults develop their skills, with a significant and functional meaning to them. In order to achieve this objective, skills are acquired, improved and contextualized through Life Themes: social relevant themes and issues related with student's interests which are essential to understand the world and deal with daily problems.

Thus, it applies the awareness pedagogy in which the adult is the author of his or her own learning; education and training become an ongoing process that tracks people through their lives.

Keywords: Adult Education, Andragogy, Action Research

INTRODUÇÃO

Após uma breve resenha sobre a Educação de Adultos (EA) em Portugal abordaremos a organização e a metodologia utilizada nos cursos EFA. Até à criação da ANEFA, em 1999, a EA foi alvo de políticas descontínuas e muito escolarizadas, não conseguindo motivar os adultos para a formação e para a aprendizagem ao longo da vida. Desde esta data, e porque os cursos EFA começaram a ser ministrados segundo os princípios da andragogia, assentes no desenvolvimento de competências e não na aquisição de conhecimentos e conteúdos, a EA tem tido algum sucesso. É neste sentido que a Investigação-Ação surge como forma de promover a mudança social, tomando como ponto de partida os Temas de Vida e as questões geradas pelos mesmos e aos quais os adultos-formandos darão resposta, encontrando desta forma um significado para a aprendizagem que estão a realizar.

No seguimento desta perspetiva, segundo Perrenoud (2003, p.17), “a abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para atuar”.

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

Em Portugal, a EA aparece legalmente pela primeira vez em 1836, data em que foram criadas três lições noturnas semanais para os adultos que não pudessem assistir às aulas durante o dia, mas foi entre 1894 e 1901 que pela primeira vez se estabelece em Portugal a relação entre a aquisição de um diploma e a valorização socioprofissional, legislando-se de forma a tornar o exame do 1º grau indispensável para ter acesso a lugares públicos.

Todavia, nunca se investiu muito na EA, existindo desde sempre um elevado analfabetismo, embora possamos verificar que durante a Primeira República (1910-1926) houve um esforço em combater o analfabetismo, tendo sido, por exemplo, atribuída às Câmaras Municipais a incumbência de criar

curso para adultos e apoiar outras iniciativas. Verificou-se também a promulgação de muita legislação sobre o tema e um grande dinamismo de populares, através de movimentos de associações e ligas populares e da oficialização das escolas móveis que foram criadas ainda no séc. XIX e que funcionavam em horário pós-laboral e ao fim de semana. Não obstante o investimento que foi feito na educação neste período, a situação educativa do país não melhorou significativamente.

O 25 de Abril de 1974 foi um marco importante no nosso país, nomeadamente da EA, começando a mesma a desenvolver-se nesta época, embora com políticas descontínuas.

Para além do fraco investimento na EA, a mesma estava muito vinculada ao paradigma escolar, a que se juntam outros problemas: a falta de articulação entre as atividades profissionais e as atividades de aprendizagem dos formandos; a falta de formação dos formadores que eram professores primários do ensino oficial (servindo estas ações para diminuir o excesso destes agentes educativos); a ausência de estabilidade dos docentes e a falta de motivação dos formandos.

Nesta sequência, no início dos anos 80, foi criado um Grupo de Trabalho no Ministério da Educação para proceder ao estudo e lançamento de um Programa de Ensino Recorrente.

Em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo desvaloriza e marginaliza a educação popular de adultos. O ensino recorrente era frequentado predominantemente por jovens mal sucedidos no ensino regular diurno e teve uma elevada taxa de abandono, uma vez que seguia o paradigma da educação escolar regular. Na mesma data, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo procurou analisar a situação da educação e formação de adultos em Portugal, tendo sido encomendado um relatório, publicado em 1988, que traçou o panorama deste tipo de educação e formação, identificou obstáculos e apontou alguns dos caminhos a percorrer nesta área. No entanto, não foram tomadas medidas para desenvolver este setor.

É de salientar que desde que Portugal tem beneficiado de programas estruturais que a EA se tem desenvolvido para além do paradigma escolar, tendo-se verificado um grande investimento na qualificação dos portugueses.

Em 1996, o Programa de Governo e o Pacto Educativo para o Futuro contemplam a EA no seu discurso político, prometendo o “relançamento” do sector (Lima, 2004) e em 1998 uma equipa coordenada por Alberto Melo, nomeada pela Secretaria de Estado da Educação e Inovação, publica um documento de estratégia, a Magna Carta sobre Educação e Formação ao Longo da Vida, no qual se reconhece a necessidade urgente de se proceder ao desenvolvimento de uma política pública de EA. Propõe-se ainda que o Estado defina políticas, crie um sistema nacional, financie e desenvolva parcerias, abrangendo quatro áreas principais: a formação de base, o ensino recorrente, a educação e formação ao longo da vida e a educação para a cidadania (Melo et al., 1998).

Este documento contempla a criação de um sistema autónomo e descentralizado, a criação de centros de balanço de competências e de estruturas de validação de aprendizagens, assim como de um serviço central de credenciação e registo de entidades intervenientes em EA, retomando a proposta de criação de uma estrutura organizativa que designa por Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Nesta sequência, o Governo criou a ANEFA em 28 de Setembro de 1999.

A ANEFA deveria motivar os adultos para a procura de EFA (Educação e Formação de Adultos), desenvolver a adequação e a diversificação de EFA e formar os agentes EFA e também deveria criar uma oferta pública ou reconhecida de educação e formação de adultos que proporcionasse certificação escolar e profissional e criar uma rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC).

A ANEFA surgiu com o objetivo de articular a educação, a formação profissional e o emprego, num contexto onde mais de metade da população não possuía a escolaridade obrigatória, tendo como principal objetivo elevar os níveis de qualificação da população adulta.

Desta forma, surgem os cursos de Educação e Formação de Adultos, de dupla certificação (escolar e profissionalizante) e os CRVCC, posteriormente Centros Novas Oportunidades (CNO) e atualmente designados CQEP – Centros de Qualificação e Ensino Profissional.

OS CURSOS EFA

Em Portugal, nos últimos anos tem havido um fortalecimento do apoio à EA, tendo em conta o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, existindo uma grande diversidade de oferta de EA, com diferentes percursos formativos, o que comprova que também existe o cuidado de adaptar a oferta formativa aos vários públicos adultos, aos diversos contextos e às necessidades de formação.

Entre as diversas ofertas formativas para adultos, merecem especial destaque: o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (nível básico, nível secundário e certificação escolar e profissional); os cursos de educação e formação de adultos, de dupla certificação e certificação escolar, tanto para o nível básico como para o nível secundário; as formações modulares; as vias de conclusão do ensino secundário de educação; os cursos de especialização tecnológica; as provas M23; as acções S@ber+ e o ensino recorrente (nível básico e nível secundário).

Focando-nos nos cursos EFA, estes são uma oferta de educação e formação para adultos que pretendem elevar as suas qualificações. Estes cursos desenvolvem-se segundo percursos de dupla certificação ou apenas de certificação escolar, destinando-se a adultos que pretendam completar o 1º, 2º ou 3º ciclo do ensino básico ou o ensino secundário e a adultos que pretendam obter uma certificação profissional. Os cursos EFA são organizados em percursos flexíveis e modulares, baseando-se num referencial de competências-chave para a formação de base e num referencial de formação para a formação profissionalizante, assente em itinerários de qualificação estruturados em unidades modulares organizadas por competências.

TEMAS DE VIDA

O Referencial de Competências-Chave do nível básico, articulando a cultura escolar com as experiências de vida e as competências adquiridas ao longo da vida, contempla quatro áreas nucleares e uma área de conhecimento e contextualização das competências. As áreas nucleares, ou áreas de competências-chave, são: Linguagem e Comunicação; Tecnologias da Informação e Comunicação; Matemática para a Vida e Cidadania e Empregabilidade. As competências são adquiridas, aperfeiçoadas e contextualizadas através de Temas de Vida, que são temas e problemas socialmente relevantes, de interesse dos formandos, e necessários à compreensão do mundo e à resolução dos problemas que este nos coloca, tornando a competência significativa e funcional num contexto específico. Para a resolução das questões geradas a partir da reflexão sobre estes temas, o adulto convoca competências específicas das diversas áreas, uma vez que o domínio de competências de uma determinada área possibilita a aquisição de outras, existindo algumas competências gerais comuns às diferentes áreas que resultam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência-chave, conforme nos diz Luísa Alonso (2002). A área de Cidadania e Empregabilidade é transversal a todas as outras, sendo esta que deve orientar o desenvolvimento das competências nas outras áreas.

Há que partir dos temas, das grandes questões que os formandos/as querem ver respondidas. A associação dos temas de vida com os factos sociais/culturais e emocionais dos indivíduos promove a conscientização. Os temas geradores são desafios para a ação e têm a possibilidade de se desdobrarem noutros temas. Assim, os Temas de Vida “cumprem a importante função de organizar e articular as diferentes áreas de competências” (Ávila, 2004, pp 13,14).

REFLEXIVIDADE E CONSCIENTIZAÇÃO

Verificamos que na área da educação/formação de adultos nos últimos anos tem-se assistido a uma pedagogia orientada para a aquisição de competências (Abrantes, 2001; Perrenoud, 2003) que promove a reflexividade e convida à conscientização, o que nos remete para a Pedagogia Crítica e a Educação Popular.

A pedagogia crítica tem as suas origens na Teoria Crítica e refere-se à natureza crítica autoconsciente, à necessidade de se desenvolver um discurso de transformação social e de emancipação; a teoria crítica refere-se tanto a uma ‘escola de pensamento’ quanto a um processo de crítica (Giroux, 1983).

A teoria social crítica preocupa-se especialmente com as questões do poder e da justiça e com as formas pelas quais a economia, a classe social, o género, as ideologias, discursos, educação e outras instituições sociais e dinâmicas culturais interagem para construir um sistema social.

Paulo Freire (considerado por alguns o fundador da Pedagogia Crítica) popularizou a noção de pedagogia da conscientização e foi o precursor de uma conceção crítica da cultura (Bertrand, 1991). A relevância dada à necessidade de formar a pessoa com uma cultura crítica advém do facto de ter constatado que o homem do povo, das massas, se encontrava acomodado, transformado em espetador, manipulado pelo poder, pelas forças sociais dos dominadores. O Homem torna-se o agente da sua educação. Trata-se de uma pedagogia da conscientização. Segundo McLaren (1998), conscientização é o processo de luta ideológica e praxis revolucionária: como consequência da alfabetização os indivíduos tornar-se-iam capazes de alterar a cultura do silêncio, transformando-se em agentes coletivos de transformação social e política. Esta pedagogia visa a tomada de consciência pelos alunos e alunas dos seus interesses. Portanto, para além de a aprendizagem dever orientar-se no sentido crítico, a experiência deve também resultar significativa e os/as alunos/as devem ser participantes ativos no programa de ensino-aprendizagem. Para esta reflexão, a cultura popular é convidada a participar deixando de estar oposta à cultura escolar (Iturra, 1997) e servindo de instrumento de reflexão crítica e agenciamento dos grupos geralmente dominados ou em desvantagem. A educação popular que preconizava Paulo Freire articula-se com a vida quotidiana, com as histórias de vida, com a construção de identidade e com a memória coletiva na comunidade para a partir daí se agenciarem práticas de transformação.

A formação de adultos constitui pois um domínio privilegiado de reflexão sobre a articulação entre o ensino/formação e a vida profissional, isto é, entre os conhecimentos e saberes adquiridos em contexto de formação e a vida prática, nomeadamente na vida profissional. A aprendizagem pela prática permite o acesso pelos adultos aos conhecimentos formalizados, ao domínio cognitivo desses conhecimentos e ao domínio da sua atualização nas atividades práticas (Malgaive, 1995, p.26). Este é um dos principais desafios na formação de adultos, a articulação entre a prática e a formalização de saberes.

Hoje em dia, o adulto e as suas experiências estão no centro do processo e o adulto vai construindo a sua própria aprendizagem. Na sociedade do conhecimento, o formador é apenas um orientador, um facilitador de aprendizagens que deve ensinar o adulto a pensar, a comunicar, a pesquisar, a ter raciocínio lógico e crítico, a resumir e sintetizar ideias, a organizar o seu próprio trabalho, a disciplinar-se, a ser independente e autónomo e a articular o conhecimento com a prática. Para que a aprendizagem tenha sucesso, não existem hierarquias rígidas entre formador/professor e formando/aluno, sendo o processo formativo planeado em conjunto, tendo em atenção o grupo específico e as suas necessidades. O objetivo é dotar os formandos de conhecimentos e competências para fazer face à sociedade em que está inserido.

Na EA, o importante é que as características específicas dos adultos não sejam negligenciadas, tendo em conta os princípios da andragogia defendidos por Knowles (1990) que devem servir de linhas orientadoras neste processo, pois educar adultos (andragogia) é muito diferente de educar crianças (pedagogia), uma vez que:

- ✓ Os adultos são portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. Em numerosas situações de formação, são os próprios adultos com a sua experiência que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens.
- ✓ Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor enfrentarem os problemas reais da sua vida pessoal e profissional.
- ✓ Nos adultos, a aprendizagem é orientada para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida quotidiana (o que desaconselha uma lógica centrada nos conteúdos).
- ✓ Os adultos são sensíveis a estímulos de natureza externa (promoção profissional, por exemplo), mas são os fatores de ordem interna que motivam o adulto para a aprendizagem (satisfação, autoestima, qualidade de vida, etc.).

A EA desenvolvida por Paulo Freire centra-se no conceito de praxia pelo meio da qual as vozes dos alunos são valorizadas envolvendo-se numa alfabetização crítica que lhes permite aprender a perceber as contradições sociais, políticas e económicas e a agir contra a opressão da experiência social que os cerca. Para Freire a atividade humana consiste em ação e reflexão, a praxis a transformação do mundo.

De facto, cada vez mais é importante que a educação e a formação ocorram fora das suas áreas de intervenção tradicionais e passem a ser um processo contínuo que acompanha as pessoas, do início

ao fim da sua vida, em várias ocasiões e contextos que permitem aprofundar e enriquecer os conhecimentos anteriores.

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

É neste sentido que se propõe a Investigação-Ação (IA) como metodologia para promover a mudança social. Para que a mudança seja efetiva será necessário compreender a maneira como os indivíduos envolvidos vivem a situação e implicá-los nessa mudança. Desta forma, a IA deve ser desencadeada por aqueles que têm necessidade de conhecer o problema, com o objetivo de agir sobre ele e de procurar uma solução. Só assim se compreende que o envolvimento de todos os intervenientes seja essencial para a tomada de decisões e para a sua operacionalização, num contínuo ação-reflexão-ação. As repercussões far-se-ão sentir na comunidade académica que investiga, mas também no grupo/instituição e população envolvidos no estudo. Aplicada à educação, a IA oferece contribuições práticas para o desenvolvimento da escola, das aulas, métodos e formação de todos os intervenientes (Elliot, 1994).

É de realçar a relação entre os dois intervenientes no processo – formador e formando – que deve ser uma relação de confiança e respeito mútuo, pois para satisfazer as necessidades de aprendizagem do adulto, o formador terá de o conhecer, e não nos podemos esquecer que a aprendizagem significativa para o adulto é aquela que vai ao encontro das suas necessidades e que lhe permite desenvolver as suas competências. Por isso, a EA deve ser orientada para a resolução de problemas de interesse do adulto, de modo a que o adulto sinta que vale a pena o investimento no processo formativo e se sinta motivado para o mesmo.

Neste sentido, Cortesão e Stoer (1997) destacam que é essencial que o professor seja sensível à diversidade e a utilize como potencial, baseado sempre no conhecimento da realidade sociocultural. Ainda assim terá necessariamente de conceber dispositivos de diferenciação pedagógica adequados às suas características, interesses, saberes e problemas. Será através da IA que o professor/formador adquire capacidade para atravessar fronteiras, isto é, adquire a possibilidade de um posicionamento não etnocêntrico.

Algumas características apontadas por Lima (1987) (citando Landsheere) deste tipo de investigação remetem-nos para: a origem do problema que é definido, analisado e resolvido pela comunidade, neste caso pelo grupo de formandos/adultos; o objetivo principal da investigação é a transformação da realidade social; envolve a participação de todos no processo de investigação; promove uma maior consciência quer dos problemas quer dos recursos; acentua o valor intrínseco da participação, promovendo um maior sentimento de responsabilidade; assegura maior adequação, utiliza os conhecimentos e as experiências dos indivíduos e das comunidades e promove a consciencialização. Mais do que consciencialização, Freire propunha o termo conscientização que relegava o aluno/formando para o plano da agência. É neste sentido que destacamos os projetos de investigação-ação-formação que têm induzido a transformação social e para o qual contribuem as relações entre as práticas formativas e as práticas investigativas (Castro, Guimarães e Sancho, 2007).

A teoria crítica, onde se insere a IA constitui o quadro teórico estruturante de um processo de formação do adulto atual. Esta metodologia demonstra a possibilidade deste conhecimento informar práticas orientadas para a transformação social (Cortesão e Stoer, 1997). Freire propunha essa perspetiva “libertadora”, assumida hoje na EA, a chave para compreendermos a importância da IA.

CONCLUSÃO

Através da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) é possível elevar o nível de competências dos cidadãos, aumentando o crescimento económico, a produtividade, a competitividade e a inclusão social, e diminuindo a taxa de desemprego. Assim, há que continuar a investir na educação e formação de adultos combinando aprendizagens formais e não formais. Para os bons resultados da EA nos últimos anos, muito tem contribuído a metodologia adotada, baseada em competências e tendo como filosofia subjacente os princípios da andragogia que motivam os adultos para a ALV onde os conhecimentos, as qualificações e as competências são vistas numa perspetiva social e global, valorizando a pessoa enquanto ser pertencente a uma sociedade.

Os cursos EFA dotam os formandos de competências importantes para aumentar a competitividade e, muitas vezes, são o “motor” para que os adultos se motivem para a ALV e invistam na sua formação pessoal e profissional: os formandos desenvolvem as suas competências através da abordagem de temas do seu interesse e da resolução de problemas que lhes são familiares em diferentes contextos,

partindo da sua experiência pessoal e vendo valorizados os seus conhecimentos e as suas vivências que lhes permitiram desenvolver competências. Para que isso aconteça é necessário que assumam os seus conhecimentos e competências e, mais importante, que se tornem agentes da sua própria mudança através da conscientização.

A EA tem de estar ligada à comunidade, comprometida com o desenvolvimento local. A metodologia que aqui propusemos visa investigar e intervir numa ação participada por todos os intervenientes: os adultos adquirem conhecimento da sua própria realidade e através da investigação-ação confluem teoria e prática uma vez que a IA é uma metodologia que conduz à mudança das condições dos participantes, tornando-os agentes da sua própria mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (org.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação
- Alonso, L.; Imaginário, L.; Magalhães, J.; Barros, G.; Castro, J. M.; Osório, A. & Sequeira, F. (2002). *Educação e Formação de Adultos. Referencial de Competências-Chave*. Lisboa: ANEFA
- Ávila, P. (2004). *Relatório Nacional de Avaliação: Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003*. Lisboa: DGFV
- Bertrand, Y. (1991) *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget
- Castro, R. V.; Guimarães, P.; Sancho, A. V. (2007) Mutações no campo da educação de adultos. Sobre os caminhos da formação dos educadores. *Educar*, n. 29. Curitiba: Editora UFPR pp. 63-81
- Cortesão, L. e Stoer, S. (1997) Investigação-Ação e a produção de Conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a Educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade e Culturas* n.º 7. Porto: CIE pp 7-28
- Elliot, J. (1994) Research on teachers' knowledge and action research. *Educational Action Research* v. 2, n. 1, pp. 133-137. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09650799400200003>
- Giroux, H. (1983) *Theory and resistance in education*. South Hadley: Bergin and Garvey Press.
- Iturra, R. (1997) *O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim de Século.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*. Paris.: Editions d'Organisation.
- Lima, L. (2004). Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas, in L. C. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum III* (pp. 19-43). Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Lima, L.C. (1987) *Organização e Administração de Projectos de Investigação e Desenvolvimento em Educação de Adultos*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora
- Mclaren, P. (1998) A Pedagogia da Possibilidade de Paulo Freire. *Revista Educação Sociedade e Culturas* n.º 10. Porto: CIE pp 57-82
- Melo, A. et al. (1998). *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos: Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades*. Porto: Edições Asa

"A Aprendizagem ao Longo da Vida, a Educação de Adultos em Portugal e a Iniciativa Novas Oportunidades no feminino"

Ana Raimundo – Instituto Politécnico de Leiria

Marta Caetano – Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

Esta comunicação aborda a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) no mundo e na Europa, de forma a contextualizar a Educação de Adultos em Portugal, nomeadamente a Iniciativa Novas Oportunidades (INO), uma vez que a mesma faz parte de uma política educativa europeia. A INO decorreu entre os anos 2005 e 2013 e constituiu o pilar fundamental das políticas de emprego e formação profissional. Tinha como principais objetivos: elevar a formação de base da população ativa, aumentar a qualificação dos portugueses e incrementar a formação. Com a Revolução de 1974, a educação de adultos começou a desenvolver-se em Portugal, sendo alvo de políticas descontinuas. Até esta data, nem todos tinham as mesmas oportunidades, nomeadamente os grupos mais desfavorecidos e as mulheres. Assim, a perspectiva de género irá atravessar esta exposição.

Palavras-chave: Aprendizagem ao Longo da Vida, Educação de Adultos, Iniciativa Novas Oportunidades, Género

ABSTRACT

This communication presents the Lifelong Learning in the world and in Europe in order to contextualize the Adult Education in Portugal, namely the New Opportunities Initiative (NOI), since it is part of a European education policy. The NOI took place between 2005 and 2013 – and provided the essential support for employment and training policies. Its main goals were to raise the basic training of labor force and their qualification and also to promote training of Portuguese people. After the 1974's Revolution, the adult education began to develop in Portugal, despite the disconnected policies. Until then, not all had the same opportunities, especially minorities such as socioeconomically disadvantaged groups and women. So, the perspective of gender will cross this explanation.

Keywords: Lifelong Learning, Adult Education, New Opportunities Initiative, Gender

INTRODUÇÃO

A Educação de Adultos em Portugal tem sido alvo de políticas descontinuas, estando neste momento a atravessar um momento de estagnação, depois de ter tido um período áureo com a INO que se enquadra na ALV promovida por vários países da União Europeia (UE).

Para percebermos a evolução da Educação de Adultos em Portugal, é importante partirmos do conceito de ALV e fazer uma breve resenha histórica sobre a mesma, tendo em conta o acesso à mesma ao longo dos tempos, particularizando no que respeita à questão de género uma vez que as oportunidades que as mulheres tiveram no acesso à educação foram espartilhadas pela sua condição feminina. A igualdade de oportunidades tem sido pensada como um caminho para equiparar a capacidade e a possibilidade de decisão e de participação e intervenção das mulheres e dos homens na sociedade, quer na vida privada, quer na vida profissional e na conciliação de ambas (Ferreira, 2010; CITE, 2014), traduzindo-se na preocupação comunitária e nacional através de Planos e Quadros Comunitários de Apoio.

A ALV NO CONTEXTO MUNDIAL E EUROPEU

Segundo a OCDE, "ser-se bem-sucedido na realização da ALV – desde a educação pré-escolar até à aprendizagem ativa, na aposentação – será um fator importante na promoção do emprego, do desenvolvimento económico, da democracia e da coesão social."

Tendo em conta as definições de ALV que muitas vezes são defendidas por vários autores, podemos concluir que os conhecimentos, as qualificações e as competências são vistas numa perspetiva social e global, valorizando a pessoa enquanto ser pertencente a uma sociedade. Este conceito ultrapassa a definição clássica de educação e formação e tem adquirido uma importância crescente nos últimos anos.

Partindo deste conceito, é importante salientar que desde 1949 que a UNESCO tem convocado conferências sobre a educação de adultos que têm influenciado as conceções e práticas de educação de adultos em todo o mundo e na Europa. Nos finais dos anos 70, surge uma nova conceção de educação continuada, integrando estudo e trabalho. Tendo em conta as novas transformações no mundo do trabalho, a crescente valorização da informação e do conhecimento, a revolução técnico-científica e os novos desafios da mundialização económica, o novo paradigma da educação de adultos assenta nos princípios de integração, através da articulação da educação com a vida quotidiana e o trabalho; de participação, ao qual corresponde uma formação integral, tendo em conta a participação do adulto nas dimensões política, económica, cultural e social; e de equidade, propondo que todas as pessoas tenham acesso às oportunidades de educação.

A reforçar a importância desta temática, desde o ano 2000 que a educação de adultos é um tema central nas agendas políticas educativas dos países membros da UE, tendo-se estabelecido diversos programas de ação na área da educação. Para que tal preponderância nas políticas educativas se tivesse efetivado, muito contribuíram as várias reflexões e estudos que se foram realizando. Segundo Osório (2004, p.235), foi após a Segunda Guerra Mundial que o desenvolvimento da educação de adultos teve o seu maior impulso, tendo sido no ano de 1949, data em que se realizou a I Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Elsinore, Dinamarca, que os vários países assumiram ter consciência da importância das políticas de educação dirigidas aos adultos.

Ao longo das várias conferências, debateu-se “O papel da Educação de Adultos num mundo em transformação”, o entendimento da educação como um processo permanente, o alargamento dos públicos a envolver pela educação de adultos, dirigindo-a às mulheres, aos idosos, aos pais, aos jovens, especialmente aos que procuram emprego, e aos trabalhadores que devem ter autorização para frequentar atividades educativas, assim como foi feito um apelo para se dar especial atenção às minorias, aos imigrantes, aos repatriados, aos desalojados e aos ameaçados pela fome (Bhola, 1989).

A consciência da importância das políticas de educação dirigidas aos adultos intensificou-se com a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997, na qual o sentido de educação de adultos se alargou para o conceito de aprender ao longo da vida, uma vez que o ser humano está em constante aprendizagem e formação, nos diversos espaços onde interage: profissionais, sociais, familiares, religiosos, políticos, entre outros. Os países que participaram na V CIEA, em Hamburgo, comprometeram-se em construir um sistema educativo público de Educação de Adultos que reconhecesse o valor formativo de todas as experiências de vida e consagrasse o reconhecimento social e institucional destas aprendizagens através de métodos de avaliação que lhes conferisse visibilidade. É nesta sequência que emergem os sistemas de reconhecimento e validação de competências em alguns países da UE, designadamente em Portugal.

Além destas conferências, as linhas orientadoras das políticas europeias de educação e formação de adultos também foram influenciadas por outros documentos, como o relatório publicado pela UNESCO no início da década de 70, “Aprender a Ser”, apresentando a aprendizagem como um processo que coincide com o ciclo de vida e a construção da pessoa. Surgem assim os principais pressupostos da educação permanente: a continuidade, o adulto aprende ao longo de toda a vida; e a diversidade, a aprendizagem realiza-se de várias formas, isto é, através de instituições educativas escolares e não escolares. Segundo esta nova perspetiva, o processo formativo centra-se no adulto que é o sujeito da sua própria formação, sendo muito importante a flexibilidade nos processos de aprendizagem.

Desde 1981, que a Europa reconhece a Educação de Adultos como um fator essencial para o desenvolvimento económico e social. Por outro lado, cada vez mais há necessidade de uma mão-de-obra mais qualificada, por isso as diretrizes da (UE), no que diz respeito ao emprego, apontam para a relevância da educação e formação de adultos na superação dos desafios que poderão vir a ser enfrentados.

Ainda segundo o Livro Branco sobre a Educação e a Formação da Comissão Europeia, intitulado *Ensinar a Aprender—Rumo à Sociedade Cognitiva*, é destacada a importância da educação e da formação para o crescimento, competitividade e emprego na UE, assim como se realçam as principais competências necessárias para a integração na sociedade e na vida profissional: a capacidade comunicativa,

as competências linguísticas, o domínio das novas tecnologias e a ALV como forma de adaptabilidade e acompanhamento das mutações sociais e tecnológicas que operam na sociedade do conhecimento.

Devido às rápidas mudanças tecnológicas, há necessidade de investir na educação e formação, tanto de jovens como de adultos integrados no mercado de trabalho. Para desenvolver a cultura geral e conseguir enfrentar este desafio, será necessário combinar aprendizagens formais e não formais. Só através da ALV é possível elevar o nível de competências dos cidadãos, aumentando o crescimento económico, a produtividade, a competitividade e a inclusão social, e diminuindo a taxa de desemprego.

Ainda em 2002, foi lançado o Programa Educação e Formação para 2010, no âmbito da denominada Estratégia de Lisboa, que preconizava que até 2010 se garantisse o acesso à ALV a todos os europeus.

Depois de 2006, o Programa de ALV 2007-2013 surgiu com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da UE enquanto sociedade do conhecimento, promovendo os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de ensino e formação da UE. Este programa, no caso português, tinha como principais objetivos o reforço da coesão social, a promoção do emprego e o reforço da educação e qualificação da população, numa perspetiva de ALV. Para a concretização deste objetivo, a INO apostou no aumento dos cursos de dupla certificação e no alargamento do sistema de RVCC.

Mais recentemente, a Estratégia Europa 2020 salienta o papel da educação e da formação para concretizar um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo na próxima década, através da promoção do conhecimento, da inovação, da educação e da sociedade digital; tornando o aparelho produtivo mais eficiente e reforçando a competitividade; e aumentando a taxa de participação no mercado de trabalho, a aquisição de qualificações e a luta contra a pobreza.

De acordo com o Relatório do Estado da Educação (CNE, 2014), em Portugal o abandono escolar tem estado associado à interioridade, à ruralidade, ao desemprego e à precariedade de trabalho. A sua diminuição significativa nos últimos 20 anos deve-se em especial à escolarização feminina cuja população nos Censos de 1991, 2001 e 2011 registou taxas de abandono significativamente inferiores às masculinas, dados em consonância com os valores europeus. Apesar dessa redução assinalável, as metas europeias para 2020 constituem ainda um grande desafio para Portugal. As estratégias a implementar terão, necessariamente, que considerar as diferenças de género, a representação social do masculino e do feminino e a influência que estas exercem no acesso e no sucesso escolar. Este não é um problema geracional uma vez que, como refere Pinto (2007) os estereótipos de género persistem na sociedade portuguesa atravessando todas as gerações.

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL E A IMPORTÂNCIA DA INO

Atualmente, a Educação de Adultos é vista como uma forma de atingir os objetivos sociais e económicos, através da promoção da coesão social, da melhoria da produtividade e da redução dos níveis de desemprego. O público-alvo são os adultos em geral, adultos com baixos níveis de literacia e qualificação, adultos sem a escolaridade obrigatória e adultos desfavorecidos de um modo geral. No fundo, é uma oportunidade de convergir com a formação profissional, a educação popular e a educação permanente. Internacionalmente, todas estas conceções são aceites como Educação de Adultos.

No entanto nem sempre houve esta visão da educação de adultos. A partir do século XVIII, a influência do Iluminismo diminuiu a intervenção da Igreja na alfabetização e estimulou a propagação dos ideais educativos (Mendonça, sd) e neste sentido o governo de Marquês de Pombal desenvolveu o Sistema Nacional de Ensino. No entanto as mulheres estavam excluídas significativamente uma vez que ficavam confinadas às tarefas domésticas e por isso o seu ingresso na escola foi mais tardio. A tendência para as mulheres desempenharem atividades relacionadas com a esfera doméstica era vista como natural seguindo os modelos de papéis para cada género. A escola só vinha reforçar a domesticidade feminina não só pelos conteúdos ministrados (disciplinas de atividades femininas) como pela separação das aulas por sexo (Araújo, 2000).

Em Portugal, as lentas transformações económicas e sociais conduziram nos primeiros 20 anos do século XX à continuação de modos de organização do trabalho e da família de carácter pré-industrial a par de novos modelos emergentes (Pinto, 2007). Nos primeiros 60 anos desse século, a taxa de alfabetização passou de 26% para perto de 70%, mas esses números não são suficientes por si só para nos explicar as desigualdades no acesso à escolaridade. As diferenças socioeconómicas explicam a desigualdade e, transversalmente, as diferenças no acesso à escolaridade em função do género mantêm-se

fortes, revelando o estatuto subordinado da mulher na estrutura social pelo aumento das certificações escolares dos homens (Candeias e Simões, 1999). Pelo menos nas zonas rurais, foram os homens a chegar primeiro à escola, refletindo uma estrutura social patriarcal onde é esperado que as filhas-mulheres se ocupem da lida da casa e da educação dos irmãos mais novos. Para muitas delas a escola não existiu ou foi espaço-tempo de curta passagem. Os homens, assegurando o contacto com a urbanidade e com o trabalho operário assalariado, inserem-se numa economia mais dinâmica e integrada, na qual as formas de vida letrada fazem parte e portanto avançam na alfabetização e na escola (idem).

Esta dominação simbólica sobre o feminino foi tratada por diversos autores como Pierre Bourdieu, Lígia Amâncio, Elizabeth Badinter, trazendo-nos a desconstrução da “naturalização” das diferenças e da divisão da sociedade em masculino e feminino. Todavia as assimetrias de género têm persistido ditando afinidades, demarcando e segregando (Abrantes, 2003) e a ligação da mulher à esfera pública teve como consequência a duplicidade da “jornada de trabalho” (Oliveira e Amâncio, 2002). Estas considerações remetem-nos de volta à educação de adultos e às dinâmicas criadas pelas mulheres para conseguirem (re)iniciar uma formação e/ou adquirir uma qualificação, acrescidas as dificuldades para conciliar vida familiar, trabalho e Escola.

Em 1911, a taxa de analfabetismo era de 75%; pelo que houve, no decorrer da Primeira República, um esforço em combater o analfabetismo, tendo sido, por exemplo, atribuída às Câmaras Municipais a incumbência de criar cursos para adultos e apoiar outras iniciativas.

Durante o Estado Novo, o combate ao analfabetismo deixou de ser uma prioridade, no entanto considerava-se que os elevados índices de analfabetismo não dignificavam a imagem do país no exterior. Apesar de tudo, foi feito um investimento no combate ao mesmo e foram delineadas políticas educativas que abrangeram também as populações adultas, sendo de destacar a aposta na formação profissional, fruto do reconhecimento da necessidade de formar mão-de-obra qualificada. Mendonça (sd) refere que a gratuidade e a obrigatoriedade não foram suficientes para que o ensino básico se tornasse universal: em meados dos anos 40 do século XX o analfabetismo atingia ainda 50% da população adulta portuguesa sendo os valores mais elevados apresentados pelo sexo feminino, ilustrando o papel que a mulher continuava a assumir na sociedade de então.

Com a Revolução de 1974, a educação de adultos começou a desenvolver-se no país, consolidando-se a igualdade de acesso e alargando-se a escolaridade aos grupos sociais mais desfavorecidos, sendo, no entanto, alvo de políticas descontínuas.

Nos anos seguintes, o Estado tentou desenvolver a educação de adultos, nomeadamente através de várias parcerias e da criação do Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNEABA), com o objetivo de se elaborar um Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Bases dos Adultos (PNAEBA), no qual se proporião metas para a erradicação do analfabetismo, e foi pensada a criação do Instituto Nacional de Educação de Adultos que nunca chegou a ser criado, pois o Ministério da Educação tinha concedido poucos apoios à educação popular, sendo considerado um domínio secundário na estratégia de desenvolvimento do país. Nesta sequência, no início dos anos 80, foi criado um Grupo de Trabalho no Ministério da Educação para proceder ao estudo e lançamento de um Programa de Ensino.

Em 1986 foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (que estabelece a igualdade de oportunidades para todos eliminando expressamente a discriminação segundo o sexo) na qual a educação popular de adultos é desvalorizada e marginalizada.

A educação de adultos em Portugal só se começou a desenvolver desde que Portugal tem beneficiado de programas estruturais, tendo-se verificado um grande investimento na qualificação dos portugueses. O Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP I), desenvolvido entre 1989 e 1994, definiu como metas prioritárias atribuir uma qualificação profissional de nível I e o cumprimento da escolaridade obrigatória.

Também na década de 90, iniciou-se a campanha de alfabetização que tinha como lema “Alfabetização para todos: voz para todos, aprendizagens para todos”, uma vez que apenas 22,6% da população residente possuía a escolaridade obrigatória e a taxa de analfabetismo era de 11%.

Em 1991, a escolaridade média dos portugueses estava praticamente ao nível do 1º ciclo e em 2011 ainda estava longe dos nove anos obrigatórios desde 1986 (CNE, 2014); foi a escolarização feminina

que contribuiu para aumentar esta média: após 1991 as mulheres detêm os valores mais elevados de escolarização, tendo aumentado sobretudo na faixa etária dos 25-44 anos e após 2001 entre os 25 e os 64 anos (CNE, 2014; Justino et al, 2014). Mas os estereótipos permanecem: o trabalho (não remunerado) doméstico e os cuidados com a família continuam a ser predominantemente uma responsabilidade das mulheres a par das funções profissionais (Justino et al, 2014; INE, 2012; Eurydice, 2011; CITE, 2014) e é com esforço acrescido que têm “voltado à escola” – com sucesso!

O aumento da escolaridade e da qualificação dos portugueses foi mais evidente a partir de 1999, com a criação da ANEFA que tinha como missão motivar os adultos para a procura de formação, desenvolver a adequação e a diversificação de EFA e formar os agentes EFA e, além de desenvolver projetos relacionados com EFA, também deveria criar uma oferta pública ou reconhecida de educação e formação de adultos que proporcionasse certificação escolar e profissional e criar uma rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC).

Desta forma, surgem os cursos de Educação e Formação de Adultos, de dupla certificação (escolar e profissionalizante) e os CRVCC, posteriormente Centros Novas Oportunidades (CNO) e atualmente designados CQEP – Centros de Qualificação e Ensino Profissional.

A ANEFA foi extinta em 2002, sem ter cumprido os objetivos iniciais, e a próxima fase é marcada pela Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), que ficou com as atribuições e competências da ANEFA no que diz respeito à educação e formação de adultos.

Em 2005 surgiu a INO através de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, tendo como objetivos: a) fazer do 12º ano o referencial mínimo de formação para todos os jovens; b) colocar metade dos jovens do ensino secundário em cursos tecnológicos e profissionais e c) qualificar um milhão de ativos até 2010.

Esta iniciativa decorreu até 2013, resistindo à extinção da DGFV, em finais de 2006, sendo substituída pela Agência Nacional para a Qualificação I.P.

Em Dezembro de 2012 deu-se o encerramento de todos os Centros Novas Oportunidades, com exceção dos que se autofinanciavam, e desde esta data que a educação de adultos estagnou em Portugal, não havendo uma resposta para os adultos que pretendem aumentar a sua escolaridade ou qualificação, seja através do processo de RVCC, seja através de cursos EFA.

Pelo exposto anteriormente, conclui-se que nos últimos anos tem havido um fortalecimento do apoio à educação de adultos, tendo em conta o paradigma da ALV, existindo uma grande diversidade de oferta de educação de adultos, com diferentes percursos formativos, o que comprova que também existe o cuidado de adaptar a oferta formativa aos vários públicos adultos, aos diversos contextos e às necessidades de formação. No entanto, é essencial que o percurso já trilhado neste campo não seja interrompido ou até revertido.

CONCLUSÃO

Tendo em conta as definições de ALV que muitas vezes são defendidas por vários autores, podemos concluir que os conhecimentos, as qualificações e as competências são vistas numa perspetiva social e global, valorizando a pessoa enquanto ser pertencente a uma sociedade. Este conceito ultrapassa a definição clássica de educação e formação e tem adquirido uma importância crescente nos últimos anos.

Neste âmbito, a UE tem tido um papel particularmente ativo no sentido de impulsionar as práticas relacionadas com o reconhecimento e a validação das aprendizagens não-formais e informais. É neste contexto que em Portugal foi definida uma Estratégia de ALV que decorreu a INO que permitiu que muitos adultos vissem aumentar as suas qualificações profissionais e académicas, principalmente muitas mulheres que por diversas circunstâncias não tinham tido esta oportunidade. A INO, no que diz respeito à educação de adultos, não se limitou ao RVCC, mas também integrou cursos EFA de certificação escolar e de dupla certificação, assim como a frequência de formações modulares.

Consideramos que este estudo serve como base para, através da metodologia etno-histórica e recorrendo à reconstrução de quotidianos e histórias de vida (à semelhança do que já foi feito com outros autores) complementar o olhar político e quantitativo, dando voz às mulheres que fizeram esse percurso, desafiaram a conciliação de família-emprego-escola e abraçaram a mudança nas suas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, M. (2013). Fortalezas e Masmorras: a persistência da divisão sexual das profissões na sociedade contemporânea. *ex æquo*, n.º 27, pp.113-127
- Araújo, H. (2000). *Pioneiras na educação: As professoras primárias, percursos, experiências e subjectividades, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bhola, H. S.(1989). *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*. Paris: UNESCO.
- Candeias, A., & Simões, E. (1999). Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso. *Análise Psicológica 1 (XVII)*, pp. 163-194
- Castanho, G. (2003). A educação e a identidade cultural no feminino. Em R. M. (coord), *A Mulher nos Açores e nas Comunidades* (pp. 439-448). Ponta Delgada: EGA .
- CITE (2014). *Relatório sobre o Processo da Igualdade entre Mulheres e Homens no Emprego e na Formação Profissional - 2013*. disponível em http://www.cite.gov.pt/asstscite/downloads/Relat_iguald_homens_mulheres_12.pdf
- CNE (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: Conselho Nacional Educação.
- Eurydice. (2011). *Diferenças de Género nos resultados escolares: estudos sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa*. Lisboa: Eurydice/GEPE.
- Ferreira, V. (org) (2010) *Igualdade de Mulheres e Homens no Trabalho e no Emprego em Portugal - Políticas e Circunstâncias*. Lisboa: CITE
- INE. (2012). *Estatísticas no Feminino - Ser Mulher em Portugal 2001-2011*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Justino, D., Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S., & Batista, S. (2014). *Atlas da Educação - Contextos Sociais e locais do sucesso e insucesso. Portugal 1991/2012*. Lisboa: CESNOVA.
- Mendonça, A. (sd). *Evolução da Política Educativa em Portugal*. Universidade da Madeira disponível em <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucaodapolitica-educativaemPortugal.pdf>
- Oliveira, J., & Amâncio, L. (2002). Liberdades Condicionais - o conceito de papel sexual revisitado. *Sociologia, Problemas e Práticas* n.º 40, pp. 45-61.
- OCDE (1996). *Lifelong learning for all*. Paris. OECD.
- Osorio, A. R. (2004). Animação sociocultural e educação de adultos. In J. Trilla (Coord.). *Animação sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos* (pp. 235-250). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, T. (2007). Mulheres, Educação e Relações Sociais de Género: uma perspectiva histórica. *Cadernos SACAUSEF* n.º3, pp31-46. Lisboa: DGIDC.

O lugar do Desenho na Educação Artística e na Problemática do Estereótipo

Albertina Fortunato

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

RESUMO

Uma das finalidades da educação artística é contribuir para o apuramento da sensibilidade e criatividade dos indivíduos.

Neste âmbito, o presente artigo refere-se ao estudo realizado sobre a temática: Estereótipos no Desenho – Um Estudo de caso no Ensino do Desenho em Portugal, (Fortunato, A. 2011). Este estudo dedicado ao exercício do desenho, é constituído pela análise de desenho de retrato e de um questionário sobre a prática do desenho em diferentes níveis de ensino.

Os resultados do questionário revelam-nos o relevo dado ao desenho na prática pedagógica, pela sua frequência e estratégias de utilização; o processo criativo no desenho, através da utilização de materiais diversificados e métodos utilizados; a liberdade de expressão, a utilização do desenho como registo de ideias; formas de avaliação do desenho e a utilização do desenho como diagnóstico, acerca do nível de desenvolvimento gráfico dos alunos.

Os resultados da análise do desenho de retrato mostram-nos diferenças significativas quanto à representação de estereótipos no desenho nestes níveis de ensino.

Indicamos três pontos como estratégia, em ordem à adequação do “ensino do desenho”, cujo foco se centra na informação sustentada; o desenho de observação no combate aos estereótipos que se formam na ausência de uma percepção atenta educada e sensível e o contributo do desenho de observação no desenvolvimento da inteligência visual e apreciação estética.

Palavras-chave: Desenho, Estereótipo, Educação Artística.

ABSTRACT

One of the arts education purposes is to contribute to the development of sensitivity and creativity of individuals.

In this context, this article refers to the study on the theme: Stereotypes in Drawing - A Case Study in the Drawing Education in Portugal, (Fortunato, A. 2011). This study dedicated to the exercise of drawing, consists in the analysis of portrait drawing, and in a questionnaire on the practice of drawing at different levels of education.

The survey results show us the importance given to Drawing in pedagogical practices, through its frequency and utilization strategies; the creative process in the Drawing, through the use of diverse materials and methods; freedom of expression, the use of drawing as a record of ideas; ways of evaluating the Drawing, the use of drawing as a diagnosis, about the graphical development of the students. The portrait drawing test results show significant differences in the representation of stereotypes in drawing at these levels of education.

We suggest three points as a strategy, in order to adapt “teaching of Drawing”, whose focus is centered on sustained information; the observation drawing in fighting against stereotypes that occur in the absence of an educated and sensitive attentive perception, and the contribution of observation drawing on the development of visual intelligence and aesthetic appreciation.

Keywords: Drawing, Stereotype, Arts Education

INTRODUÇÃO

O desenho é uma dessas palavras que ultrapassam o âmbito do discurso artístico, para se instalar num marco mais amplo de referências. (Molina, 2003). O desenho pode ser considerado registo do imaginário memorizado, ao longo da vida do homem – O desenho como alternativa à escrita.

Falar sobre desenho é falar sobre um objeto e uma ação tão familiares e tão comuns a todas as pessoas, que parece dispensar qualquer definição ou esclarecimento. Desenharmos não só implica um

gesto controlado da mão, como envolve processos mentais e capacidades de abstração tão complexas que são, em si mesmos, um desafio para estabelecer a aproximação ao que tenderá para uma definição. Desenhámos desde a infância, a infância da humanidade, com os desenhos rupestres que iluminaram as cavernas e desde a infância propriamente dita. Qualquer um de nós que se lembre da infância, ou que na idade adulta lide habitualmente com crianças, sabe que há o impulso de riscar, de ver deslizar pela folha de papel o lápis, a ânsia pela cor, mas sobretudo pela identificação do resultado.

Mas o desenho pode também rever-se na representação clara e objetiva de formas, considerando os aspetos técnicos, cognitivos e comunicativos do desenho que garantem eficácia à informação visual. Por outro lado, falar de desenho artístico é simultaneamente simples e complexo, constituindo um desafio estimulante, sobretudo quando se privilegia o seu caráter mental, isto é, não tanto a evidência do que é desenhado, mas antes perceber porque se desenha, porque um desenho permite, uma comunicação tão imediata.

Ao referirmo-nos à dicotomia expressividade – representação estereotipada, lembramos Rodrigues (2003), que sobre expressividade artística, nos diz que o gesto do desenho regista de nós mesmos, bem mais que a simples intenção contida no traço que se executou. Diz-nos também que deixamos nessas marcas uma gama infinita de vestígios pessoais, que transformam o riscar num acontecimento, cuja leitura, pode existir plena de sentidos e de possibilidades estéticas.

Na representação estereotipada o processo mental é o oposto da afirmação supracitada. O desenho fica empobrecido e destituído de cunho pessoal, o gesto torna-se repetitivo e a ausência de sentimento, de “vida”, assim como a ausência da sua consequente expressividade, são evidentes. Neste tipo de representação parece não existir individualidade, personalidade, identidade, particularidade, em suma, não existe o indivíduo, nem a sua originalidade.

Na educação, a finalidade da educação artística tem uma dimensão de reconhecida importância, ampliando as possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas. As artes podem ser objeto de interesse ao longo da vida escolar com implicações futuras na vida adulta. Porém, esta constatação, que parece ser amplamente aceite, na prática tem sido executada com dificuldade. Geralmente, é reconhecido que dificilmente se assimila o que não se compreende, sendo o modo como se aprende, determinante para a formação do indivíduo. Este facto pode considerar-se um grande desafio para a educação, encorajando as crianças, os jovens e os adultos a compreenderem as Artes Visuais.

Não há dúvida quanto à importância da educação artística, contudo, a forma como ela deve inserir-se nos conteúdos curriculares tem sido largamente discutida. A investigação tem demonstrado que o modo como a Educação Artística se insere nos Currículos tem sido muito controversa.

Sendo uma matéria em que interferem investigadores de vários campos: - Psicólogos, artistas, educadores, professores, cientistas e políticos, é natural que cada um dê, pela sua formação, prioridade às diretrizes do seu campo.

Um dos problemas que se tem posto nas inúmeras reformas do sistema educativo no que respeita ao papel da Arte, tem sido encontrar programas e métodos, que conciliem as atividades ligadas aos conceitos imaginativo com lógico, inventivo com didático e estético com utilitário.

No dizer de Read (2001), o que está errado no sistema educativo é precisamente o nosso hábito de estabelecer territórios separados e fronteiras invioláveis. O sistema que propõe tem por único objetivo a integração de todas as faculdades biológicas úteis numa atividade orgânica única. Read não faz distinção entre ciência e arte, exceto no que respeita aos métodos, e crê que a oposição criada entre elas no passado se deveu a uma visão limitada de ambas. No seu entender, a Arte é a representação, a Ciência a explicação da mesma realidade.

Hoje pretende-se que diversas áreas do saber se entrecruzem. Os próprios programas escolares o preconizam sendo dadas indicações para que tal objetivo se cumpra nas escolas.

A investigação revela-nos que todos os alunos do nível primário (1.º e 2.º ciclo do ensino básico, em Portugal) frequentam algum tipo de educação artística obrigatória. Diz-nos também que o mesmo acontece com quase todos os estudantes no terceiro ciclo do ensino básico, ou, que estes podem escolher a educação artística como disciplinas opcionais.

A investigação afirma que o tempo mínimo obrigatório dedicado ao ensino na educação artística atinge aproximadamente 50 a 100 horas por ano no nível primário (1.º e 2.º ciclo do ensino básico, em Portugal). Diz-nos também, que quase todos os países incentivam as escolas a proporcionarem atividades extracurriculares ao nível das artes. (Educação artística e cultural nas escolas da Europa, Editorial do Ministério da Educação, Julho 2010, Lisboa).

Quanto ao lugar do Desenho na Educação Artística, do nosso ponto de vista, o desenho está a “perder terreno” no que respeita à sua valorização nos currículos. Por isso, na nossa perspetiva, põe-se em causa a necessidade do desenho atualmente nas escolas. Em nosso entender, esta realidade agudiza a problemática do estereótipo na representação gráfica.

METODOLOGIA

Realizámos este estudo com o intuito de verificar a presença de desenhos estereotipados, dos alunos na faixa etária da Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário, em diferentes meios sociais em Portugal. Pretendemos também, saber se há diferenças significativas, na representação de estereótipos nos desenhos de retrato dos diversos níveis de ensino. Procurámos ainda, compreender até que ponto os professores perpetuam a produção desses estereótipos.

Para entender o lugar do desenho na educação artística e na problemática do estereótipo, sugerimos algumas soluções promotoras da originalidade, a fim de “desfazer” esquemas mentais, destituídos de expressão pessoal. O trabalho de campo realizado para este fim permitiu-nos prosseguir os seguintes objetivos:

1. Compreender a importância que os professores dão ao desenho na prática pedagógica;
2. Reconhecer a relevância que o processo criativo tem na prática do desenho dos seus alunos;
3. Verificar se os professores valorizam o desenho como liberdade de expressão dos alunos;
4. Identificar formas de avaliação do desenho utilizadas pelos professores.

RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Os dados incluem um questionário sobre a prática do desenho nos diferentes níveis de ensino e desenhos de retrato. O questionário é constituído por 23 questões, aplicado aos educadores e professores desde a educação Pré-escolar até ao Ensino Secundário.

Nesta recolha, foram analisados 308 desenhos, sendo 75 na Educação Pré-escolar; 72 no 1.º ciclo do Ensino Básico; 55 no 2.º Ciclo do Ensino Básico; 45 no 3.º Ciclo do Ensino Básico e 61 no Ensino Secundário.

Os desenhos analisados fazem parte de um exercício composto por três etapas: desenho de imaginação/memória - Desenho de observação direta e Desenho de observação através de uma fotografia (da Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário).

Neste exercício de desenho, solicitámos a cada aluno que desenhasse de memória, o rosto de alguém “próximo”; o mesmo rosto através de observação direta e o mesmo rosto através da observação da sua reprodução fotográfica. Estas diferentes abordagens permitiram-nos estabelecer comparações e tirar as respetivas conclusões.

RESULTADOS

Questionário

Na sequência da análise das respostas dos professores ao questionário sobre a prática do desenho, apresentamos, de seguida, os gráficos correspondentes.

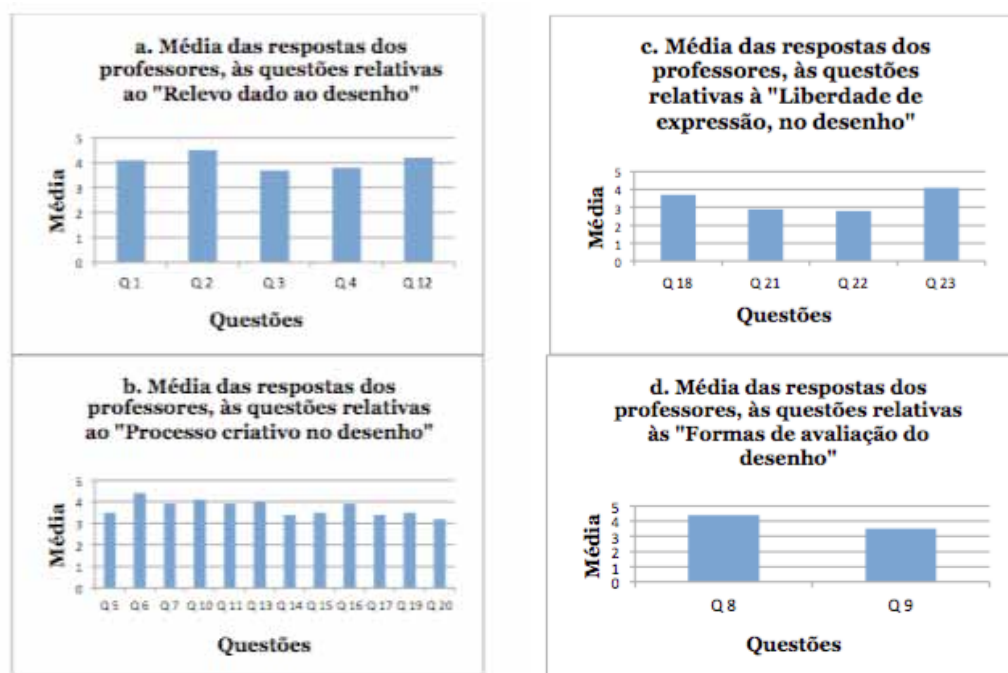


Gráfico 1: a- Relevância dado ao desenho; b - Processo criativo no desenho; c - Liberdade de expressão no desenho; d - Formas de avaliação no desenho

Os resultados do questionário permitem-nos concluir o seguinte:

- Na maioria das questões colocadas, os Educadores de Infância demonstram maior empenho na prática do desenho, que os professores do 1.º Ciclo, com exceção, nas relações de interdisciplinaridade, na diversificação de materiais riscadores, na sugestão do emprego de texturas e na realização de visitas de estudo.
- Em relação aos resultados entre os Professores do 1.º e do 2.º Ciclo estes mostram que no 2.º Ciclo, (talvez pela especificidade dos conteúdos curriculares), há mais recurso à prática do desenho. Contudo, diminui o grau de importância dada ao desenho nas relações de interdisciplinaridade, na valorização da fantasia e da originalidade, no processo criativo dos alunos, na sugestão do emprego da textura nos desenhos, na valorização de outras áreas de conteúdo na prática do desenho e na utilização de temas no exercício de desenho.
- Em relação aos resultados entre os Professores do 2.º e do 3.º Ciclo, verificamos que neste último nível de ensino, há um acréscimo de importância dada ao exercício de desenho, excluindo no entanto, a diversidade de formas de avaliação do desenho.
- Nos resultados entre os Professores do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário, apuramos que há um decréscimo na importância dada ao desenho, neste último nível de ensino. Isto verificou-se na realização de registos gráficos espontâneos, na prática do desenho como estratégia de ensino/aprendizagem, na evolução do percurso gráfico e criativo dos alunos, na valorização da fantasia e da originalidade, no processo criativo, na utilização do desenho como diagnóstico, na diversificação dos materiais riscadores, na sugestão do emprego da cor no desenho, na sugestão do emprego da textura, na valorização de outras áreas de conteúdo, na relação entre os desenhos dos alunos e as Artes Plásticas e na realização de visitas de estudo e de exposições com os desenhos dos alunos.

Desenhos

Em relação às questões que se nos colocaram especificamente relacionadas com o método utilizado na realização dos desenhos: - Se os estereótipos se atenuam nos registos de memória, se a importância da observação direta tem influência na mudança de atitude e, se os modelos fotográficos (rostro humano) interferem na perceção visual e na representação gráfica, apurámos que: Os estereótipos não se atenuam nos registos de memória. Ao contrário, acentuam-se, na medida em que os alunos parecem recorrer aos clichés “depositados” nas suas mentes. Nos desenhos de observação direta a atitude foi diferente. O registo da forma, segundo a observação da realidade perceptiva, foi mais na-

tural. Embora tenhamos verificado algumas dificuldades na percepção visual, cujo efeito se fez sentir na representação gráfica, nomeadamente na conversão da bidimensionalidade em tridimensionalidade. Estes registos apresentam, no entanto, uma maior espontaneidade, uma maior expressividade e, conseqüentemente, uma diminuição da representação estereotipada, pelo menos, no registo do traço, que a observação direta tornou mais sensível. Quanto à importância dos modelos fotográficos (rosto humano), na percepção visual e na representação gráfica, apurámos que de um modo geral, os alunos tiveram mais facilidade em reproduzir as formas, uma vez que estas se apresentam como imagem -“Estava tudo lá”. Na representação da profundidade, porém, as dificuldades fizeram-se sentir. Neste caso, não nos pareceu que fosse, apenas, um problema de resolução gráfica, mas, antes, uma insuficiente percepção visual, resultante de uma falha na estratégia de ensino/aprendizagem.

Para além da especificidade dos aspetos técnicos, esta situação constitui uma lacuna no desenvolvimento da criatividade com efeito cumulativo, uma vez que procede dos níveis mais baixos para os mais altos. Isto é crucial para o desfecho da situação atual do ensino do desenho, na grande maioria das escolas portuguesas.

Na sequência dos resultados sobre a presença de estereótipos nos desenhos dos diferentes níveis de ensino, apresentamos, de seguida, os quadros correspondentes.

Níveis Ensino	Categorias O. Direta	Desenho		
		O. Foto	Memória	
Ed. Pré-escolar – 1.º Ciclo	Cabeça	Frente		
		¾		
		Perfil		
	Olhos	Eixo		
		Proporção		
		Pálpeb. Simétricas		
		Pupilas Centradas		
		Exo. Endocantium	X	X
	Nariz	Proporção		
		Rebatimento	X	
		Planificação		
		Escorço		
	Boca	Proporção		
		Contornos Acentuados		
		Lábios Simétricos		
		Ausên. Contrastes		
	Orelhas	Omissão		
		Situação		
		Proporção		
	Pescoço	Inserção		
		Proporção		

Quadro 1 – Estereótipos comuns, encontrados nos desenhos da Ed. Pré-escolar e do 1.º Ciclo

Níveis Ensino	Categorias	Desenho		
		O. Foto	Memória	
1.º Ciclo – 2.º Ciclo	Cabeça	O. Direta		
		Frente		
		3/4		
	Olhos	Perfil		
		Eixo		
		Proporção		
		Pálpeb. Simétricas		
		Pupilas Centradas		X
		Exo. Endocantium		
	Nariz	Proporção		
		Rebatimento	X	X
		Planificação	X	X
		Escorço		
	Boca	Proporção		
		Contornos Acentuados	X	X
		Lábios Simétricos		
		Ausên. Contrastes		
	Orelhas	Omissão		
		Situação		
		Proporção		
	Pescoço	Inserção		
		Proporção		

Quadro 2 – Estereótipos comuns, encontrados nos desenho do 1.º e do 2.º Ciclo

Níveis Ensino	Categorias	Desenho			
		O. Direta	O. Foto	Memória	
3.º Ciclo – Ens. Secundário	Cabeça	Frente			
		¾			
		Perfil			
	Olhos	Eixo	X	X	X
		Proporção	X		
		Pálpeb. Simétricas	X	X	X
		Pupilas Centradas	X	X	X
		Exo. Endocantium	X		
	Nariz	Proporção	X		X
		Rebatimento			
		Planificação	X	X	
		Escorço	X	X	X
	Boca	Proporção	X	X	X
		Contornos Acentuados	X	X	X
		Lábios Simétricos			
		Ausên. Contrastes	X	X	
	Orelhas	Omissão			
		Situação			
		Proporção		X	
	Pescoço	Inserção	X	X	X
		Proporção	X	X	X

Quadro 3 – Estereótipos comuns, encontrados nos desenho do 3.º Ciclo e do Ens. Secundário

CONCLUSÃO

Fundamentámos este artigo na importância do apuramento da sensibilidade e da criatividade, através da prática do desenho nas escolas e na sua contribuição para a formação das crianças e dos jovens. Consideramos, portanto, a educação estético/visual indispensável para uma formação básica integral e assumimos o desenho como tendo um papel importante no processo educativo. Por isso, admitimos, a possibilidade de despertar e estimular fatores de criatividade, que tornem acessíveis o conhecimento dos elementos e das estruturas fundamentais da expressão gráfica. Também por isso, acreditamos que o desenho tem um papel essencial no desenvolvimento da inteligência visual e na apreciação crítica dos valores da cultura estética. Pensadores da Arte, como Leontiev (1924), citado por Bahía, (2008), referem a necessidade de uma atitude dialógica para com a arte, a capacidade não apenas de ver o mundo significativo que transcende os meios expressivos, mas também de nos

relacionarmos pessoalmente com este mundo, de nos abirmos a ele e de nos enriquecermos com os significados aí descobertos. Pensamos, contudo, que a estereotipia presente ao longo do desenvolvimento e da aprendizagem pode impedir a fomentação desta atitude dialógica.

Para restabelecer esta harmonia natural, que advém de uma espécie de necessidade interior, parece, nos dias de hoje, ser necessário um esforço cada vez maior.

Portanto, na escola, cabe ao professor criar condições para que as crianças e os jovens possam aproveitar esse contacto, essa fruição, essa descoberta e, assim, desenvolverem a sua sensibilidade a par da aprendizagem da expressão gráfica. Este cuidado por parte dos educadores pode evitar atempadamente, o aparecimento de estereótipos.

Porém, como alguns autores advertem (Piaget, 1954; Anning, 2003), citados por Bahía, (2008) o desejo e o prazer natural que a criança obtém a partir da expressão espontânea, nomeadamente no desenho, são destruídos pelas frequentes abordagens rígidas e prescritivas à educação das competências plásticas e visuais.

Outro aspeto deve-se ainda ao facto de muitos educadores/professores contribuírem eles próprios, para o aparecimento e permanência dos estereótipos. São exemplo disso, a utilização de livros para colorir, a utilização de manuais na sua maioria, de má qualidade, entre outros exemplo similares. Ainda, de realçar, o caso da maioria dos professores descuidarem a sua cultura visual e estética, quer por falta de formação inicial, quer pela ausência de visitas a exposições, e/ou por falta de experiência artística. A nosso ver, a dicotomia professor/artista deve alimentar-se mutuamente, não só para benefício dos professores, como também dos seus alunos.

Também uma deficiente abordagem da prática do desenho, quer através da ausência de metodologia, quer através de métodos pouco criativos, quer por falta de informação teórica adequada, contribui, sem dúvida, para a persistência de registos gráficos estereotipados.

Sobre esta temática, Farré (1998) refere que através dos estereótipos simplificamos a informação, fazemos generalizações abusivas e justificamos ou racionalizamos as posições objetivas dos grupos na dinâmica social. Neste sentido e seguindo o mesmo raciocínio, os resultados a que nos referimos neste artigo mostram que a prática do desenho está impregnada de estereótipos. Isto reduz a possibilidade do uso do desenho como uma forma de comunicação intencional, livre de preconceitos impedindo o desenvolvimento pleno do potencial criativo.

O resultado do estudo a que se refere o presente artigo veio reforçar algumas das ideias que já tínhamos, fruto da experiência na prática pedagógica e artística, como por exemplo:

- As metodologias de ensino do desenho devem ser motivo de reflexão, ao nível da teoria e da prática. Não basta desenhar, é preciso adquirir conhecimento.
- A prática do desenho deve ter uma forte componente de observação.
- O desenho de observação, lecionado atempada e devidamente orientado, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade ao nível global dos sentidos, enriquecendo a perceção visual.
- O desenho de observação contribui para o desenvolvimento da expressividade, faculta a expansão da criatividade e do desenvolvimento do sentido estético.

Por isso e como desfecho do estudo indicamos os três pontos que a seguir anunciamos, em ordem à adequação do “ensino do desenho”:

- Defendemos que a informação deve ser uma forte base de apoio na prática do desenho. E, neste caso, a teoria e a prática, complementam-se como estratégia na alfabetização visual.
- Sustentamos que o desenho de observação pode permitir a destruição de estereótipos, pelo menos dos que se formam pela falta de uma perceção, atenta, educada e sensível.
- cremos ainda que o desenho de observação, ao enriquecer a perceção visual, ao contribuir para o desenvolvimento da expressividade e da criatividade, contribui para o desenvolvimento da inteligência visual e da apreciação estética.

Ao enumerarmos estes pontos salientamos a importância da relação entre a teoria e a prática, destacando a informação como suporte no “combate” aos estereótipos. Admitimos o desenho de observação, como estratégia de “eliminação” dos estereótipos através do desenvolvimento da percepção visual e da expressão gráfica, com consequências benéficas no desenvolvimento da criatividade e da vivência estética. Estas propostas baseiam-se na experiência pedagógica e no estudo que aqui referimos. Temos a noção de que muito mais há ainda que aprofundar sobre o tema que nos propusemos investigar, deixamos porém aqui, o nosso contributo sobre esta temática que, no nosso entender, pode ser profícuo nas metodologias do ensino do desenho, nos diversos níveis de escolaridade, desde o Ensino Básico ao Ensino Secundário, não esquecendo que um programa de enriquecimento artístico inclui a dimensão afetiva e motivacional da expressão artística, conducente a um prazer autotélico na aceção do *fluir* criativo Csikszentmihalyi (2002).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAHIA, S. (2008). *A função educativa da arte pela arte - Intervenção educativa no desenvolvimento da criatividade artística*. in Atas do I Congresso Internacional em Estudos da Criança.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2002). *Fluir: A Psicologia da Experiência Ótima*. Título original: *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, (1990) N. Iorque. Harper Perennial. Tradução de Marta Amado. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- EDWARDS, B. (2005). *Aprender a Dibujar con el lado derecho del cerebro* - Barcelona. Ed. Blume.
- Educação artística e cultural nas escolas da Europa*, Julho 2010, Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- FARRÉ, J. et al. (1998). *Telediario y género: la presencia de la mujer en los telediarios*, Barcelona. Dados sobre as Mulheres e os Media apresentados pelo Departamento de Informação Pública da ONU, em Fevereiro de 2006. Disponível em <http://un.org/spanish/events/women/iwd/2006>.
- FORTUNATO, A. (2011). *Estereótipos no Desenho – Um Estudo de Caso no Ensino do Desenho em Portugal*. Tese de doutoramento. Univ. de Lisboa. Fac. de Belas-Artes.
- MOLINA, J. J. G. (2003). *Las Lecciones del Dibujo* – Madrid. Ediciones Cátedra, S. A.
- READ, H. (2001). *A Educação pela Arte - Arte e comunicação*, Lisboa. Edições 70.
- RODRIGUES, A. (2003). *O que é o Desenho*. Lisboa. Quimera Editores, Lda.

Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa

Ana Rita Lemos NIDE/IPL

Ângela Quaresma NIDE/IPL

Verónica Fonseca NIDE/IPL

Isabel Dias NIDE/ESECS/IPL

RESUMO

Este estudo qualitativo, de índole descritiva e exploratória, visa apresentar e descrever os dados levantados no seminário “Organização do espaço em contexto de creche”, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria do Instituto Politécnico de Leiria, em janeiro de 2015. Os dados foram analisados segundo as categorias definidas em conjunto com as participantes do evento e confrontados com a pesquisa teórica consultada. Os dados permitiram aprofundar de questões relacionadas com a organização do espaço em contexto creche e a sua importância no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Permitiram também inferir sobre o papel do educador e suas características, assim como, as metodologias selecionadas e a dinâmica do espaço utilizadas na dinamização do espaço em contexto de creche.

Palavras-chave: Educação de Infância; Espaço; Contexto de Creche

ABSTRACT

This qualitative study was descriptive and exploratory nature, aims to present and describe the data collected at the seminar “Organization of space in daycare con-text” held School of Education and Social Sciences of Leiria Polytechnic Institute of Leiria, in January 2015. Data were analyzed according to the categories defined in conjunction with the event participants and compared with theoretical research found. The information provided a deeper issues related to the organization of space in daycare context and its importance in the development of language in children. They also allowed inferences about the role of the educator and their characteristics, as well as selected methodologies and the dynamics of the space used in boosting space in daycare context.

Key-Words: Childhood Education; Space, Daycare context

INTRODUÇÃO

A forma como os adultos equipam e organizam o espaço para as crianças pequenas influencia a maneira como estas aprendem. Em contexto de creche, a organização do espaço constitui uma oportunidade pedagógica de desenvolvimento em parceria (Post & Hohmann, 2011) pelo que deverá ser desafiante e estimulante, facilitando a interação intencional com as redes de relação (móveis, materiais pedagógicos, rotinas das crianças, educador de infância, auxiliar de ação educativa, outras crianças e restante comunidade educativa).

Wallon (1896-1934) e Vygotsky (1879- 1962) (citados por Falco e Kok, 2008) são os principais representantes das discussões acerca do meio no desenvolvimento infantil. Estes autores defendem que o meio social é fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos, sujeitos ativos da sua aprendizagem.

No que diz respeito ao ambiente educativo (escolas do ensino básico, jardins de infância, creche), defende-se um espaço que proporcione oportunidades para as crianças conviverem umas com as outras, se desenvolverem e se envolverem em atividades diversificadas, ricas e estimuladoras. Conforme Zabala (1998) as crianças precisam de espaço para exercerem a sua criatividade e para contrariarem o que desaprovam. Para este autor, tudo o que a criança faz e aprende num determinado espaço, irá influenciar as suas aprendizagens, a sua linguagem e/ou as suas relações interpessoais. Enquanto educador, o espaço permite a brincadeira e o repouso, a (com)partilha e a solidão, o trabalho e o ócio, o prazer e as obrigações, podendo significar realidades diferentes para cada criança. Espaços abertos e livres para o movimento corporal e para a vivência da liberdade pessoal satisfazem a necessidade de autonomia da criança, respondem à dialética individual/grupal, satisfazem a curiosidade e a descoberta, a iniciativa ou a experiência.

Assumindo o espaço como o local onde as atividades são realizadas (integrando os objetos, os móveis, a decoração ou os materiais didáticos) e o ambiente como as relações afetivas que se estabelecem no espaço físico (Ceppi & Zini, 2013), defende-se uma organização espacial que integre objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que a habitam e se relacionam, transmitindo uma mensagem curricular (Faria & Palhares, 2003; Kowaltowski, 2011).

De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), em contexto de creche, podemos encontrar diferentes referenciais pedagógicos que se debruçam sobre a organização do espaço e dos materiais (por exemplo, a perspectiva da Pedagogia em Participação ou de Elinor Goldscmied, a abordagem High Scope ou Reggio Emilia).

De acordo com a abordagem Reggio Emilia, a organização do ambiente educativo deve considerar os interesses das crianças, proporcionar ordem, flexibilidade e ação, estando aberto às mudanças inerentes às novas ideias das crianças. Tendo em conta a mesma abordagem, Sá (2010, p. 67) atribui grande valor educativo ao ambiente, comparando o espaço da escola a um aquário, onde seja permitido ver as pessoas que vivem nela. Conforme Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 147), o espaço é referenciado como “(...) um container que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem (...)”, mas também é visto como um conteúdo educacional, como sendo um contexto de mensagens educativas, carregado de estímulos, que facilitam a experiência interativa e a aprendizagem construtiva.

Nessa abordagem, defende-se o espaço creche com três espaços interiores: a piazza, o atelier e a sala de atividades. A piazza é um espaço central comum, circundado por outros espaços. Será o espaço facilitador da construção da identidade da criança, que privilegia as relações sociais, os encontros e a construção de histórias. O atelier facilita a realização de atividades de cariz criativo, dando lugar às aprendizagens pela via das diferentes linguagens simbólicas. A sala de atividades contemplará área de jogos e área de cuidados. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

Na abordagem High Scope defende-se um espaço com um conjunto de áreas de interesse bem organizadas e bem equipadas, servindo de estrutura aos restantes elementos da rotina diária das crianças: i) área de movimento, ii) área de areia e água, iii) área de livros, iv) área de artes, v) área de bolcos, vi) área da casinha das bonecas e vii) área de jogos (Post & Hohmann, 2011). Estas áreas de interesse, assegurarão um ambiente confortável e seguro no qual a criança poderá aprender de forma ativa e prazerosa. Como afirmam Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 30), o ambiente educativo da creche “(...) deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades ao nível dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento”, num espaço físico que deverá estar em bom estado de conservação, limpo e seguro e que deverá ser promotor do bem estar psicológico, com equipamentos e mobiliário amovíveis e com acessos fáceis ao exterior.

Considerando estas duas abordagens, assume-se que o educador de infância deverá equacionar a organização do espaço como uma ferramenta educativa que facilita a exploração de materiais e o estabelecimento de relações sociais. Para Falco e Kok (2008), em contexto de creche, o educador de infância organiza a sala de atividades considerando as suas paredes, a sua iluminação ou arejamento. A sala de atividades é um espaço a ser povoado com pessoas, objetos, móveis e outros equipamentos que assumem cores distintas e facilitadoras do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Conforme Zabalza (1998), uma vez organizado o espaço da sala de atividades, a criança converte-se em protagonista, escolhendo o que lhe interessa explorar.

MÉTODO

Considerando a organização do espaço como um pilar da ação educativa em contexto de creche, o Grupo Projeto Creche (IPL/ESECS) foi convidado a dinamizar um seminário sobre a organização do espaço em contexto de creche, junto de estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no dia 7 de janeiro de 2015, entre as 18h00 e as 20h.

Este estudo qualitativo, de índole descritiva e exploratória, visa apresentar e descrever os dados levantados desta experiência formativa.

Constituem-se como participantes os 31 estudantes do género feminino que frequentavam, à data, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os 5 elementos dinamizadores do seminário, elementos do Grupo Projeto Creche (IPL – NIDE/ESECS), também do género feminino. Para a recolha e análise de dados, optou-se pelo estudo dos documentos produzidos no âmbito do seminário supra apresentado, num total de

6 documentos parcelares e um documento final conjunto. De acordo com Carmo e Ferreira (1998), o processo de análise documental envolve a seleção, o tratamento e a interpretação da informação existente em documentos escritos.

Organizando as estudantes em 6 grupos de trabalho (cinco grupos de 5 elementos e um grupo de 6 elementos), distribuiu-se a cada grupo uma imagem de uma sala de creche: i) berçário, ii) sala de 1/2 anos (duas imagens diferentes), iii) sala de 2/3 anos (duas imagens diferentes) e iv) anexo exterior. Durante cerca de vinte minutos, cada grupo analisou a imagem, registando os elementos indutores da organização do espaço em creche. Numa fase seguinte, cada pequeno grupo apresentou as suas ideias em grande grupo, tendo os dinamizadores do seminário registado os dados levantados no quadro da sala, apontando a sua discussão à luz das abordagens curriculares de Reggio Emilia e de High Scope.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados recolhidos foram organizados em categorias de análise co-construídas entre estudantes e dinamizadoras do seminário (ver quadro 1).

Quadro 1 - Organização do espaço em contexto de creche: dados advindos da reflexão em grande grupo

Categoria	Referentes
A - Condições da sala	Visibilidade, climatização, luminosidade, cores, ambiente da sala, segurança
B - Acessibilidade	Ligação ao exterior, exterior visível, acessibilidade dos materiais
C - Materiais pedagógicos	Materiais que apelem ao conforto, decoração nas paredes, materiais de acordo com as idades, diversidade dos materiais
D - Higiene	Higiene nos momentos de rotina e na alimentação
E - Áreas	Áreas específicas, divisão do espaço: hora da sesta vs atividade; fraldário vs refeição, berçário com espaço para as mães
F - Papel do educador	Organização e decoração do espaço

Fazendo uma leitura dos dados do quadro 1, identificam-se 6 grandes categorias (condições da sala, acessibilidade, materiais pedagógicos, higiene, áreas e papel do educador) no estudo da organização do espaço em creche.

Podemos verificar que uma das categorias valorizadas pelas alunas, quando falamos na organização do espaço de uma sala no contexto de creche, se relaciona com as “condições da sala” (Categoria A). As participantes destacaram a luminosidade, a visibilidade, a climatização e as cores. Um dos grupos defendeu que quanto à cor das paredes de uma sala de berçário optaria por escolher azul claro e outro grupo referiu a cor amarela. Embora se tratem de cores diferentes, as participantes destacaram a importância de se optar por cores transmissoras de calma. Esta característica é relevante na organização do espaço em creche, como refere Zabalza e Fornero (cit por Falco e Kok, 2008).

Ainda na categoria A, foi dada importância ao ambiente da sala, frisando a importância do arejamento do espaço e a segurança. Estes critérios vão ao encontro dos indicados por Horn (2004, cit por Falco e Kok, 2008).

Critérios como acessibilidade dos materiais e ligação para o exterior, com o exterior visível do espaço da sala, foram também tidos em consideração, numa categoria a que denominaram de “acessibilidade” (Categoria B). Esta preocupação coincide com uma das condições físicas fundamentais destacadas por Post&Hohmann (2011): a “organização do espaço em áreas distintas de cuidados e jogos, a remoção de qualquer obstáculo ao nível do piso, a presença de mobiliário, equipamentos e contentores amovíveis, bem como a existência de um fácil acesso ao exterior” (p.32).

Focando-se nos “materiais pedagógicos” (Categoria C), todas as participantes estavam de acordo ao defender que numa sala de creche os materiais pedagógicos devem ser diversificados e estar

adaptados e adequados às idades das crianças, sem nunca esquecer a segurança e a higiene, também valorizada por Krose (2005, cit. por Formosinho e Araújo, 2013). Um dos grupos de participantes, focou ainda, o facto de os materiais deverem apelar ao conforto da criança, incentivando o bem-estar da mesma. Esta referência vai ao encontro do modelo High Scope, que frisa que o ambiente deve ser confortável.

A importância da “higiene” (Categoria D) foi realçada por todas as participantes, defendendo-se que deverá existir em todo o espaço frequentado pela criança, não apenas aos materiais pedagógicos.

Estritamente relacionado com estes critérios de conforto, segurança e higiene, surgiu a discussão da necessidade do espaço estar dividido por “áreas”, emergindo assim outra categoria (Categoria E), em que um dos grupos destacou dois espaços cruciais: um reservado para o fraldário e outro para as refeições. No que respeita ao primeiro, levantaram-se algumas questões tais como: se o espaço fraldário deve ou não estar inserido no interior da sala, de modo a que se possa visualizar todo o grupo, aquando da muda da fralda, o que poderá ter implicações/desvantagens ao nível da higiene e da segurança das crianças.

Discutiu-se também sobre a importância de a sala de atividades estar dividida por áreas (abordagem High Scope). Alguns grupos, inclusive, destacaram algumas áreas sugeridas por esse modelo, tais como: área de livros, da casinha de bonecas e de jogos.

Foi consensual quando se discutiu que o espaço e as referidas áreas devem apresentar-se de acordo com os interesses das crianças e que o espaço da sala de atividades deverá sofrer alterações ao longo do ano. Tal discussão, cruza-se com o defendido por Falco & Kok (2008), lembrando-nos que o espaço deve ser criador de oportunidades para as crianças, de forma a proporcionar-lhes atividades diversificadas e estimuladoras. Tal só será possível, num ambiente desafiador e estimulante, que contradiz com um espaço igualmente organizado durante todo o ano.

É de salientar nesta categoria E, que as participantes que refletiram sobre a sala de berçário, focaram a sua preocupação na defesa da existência de uma área reservada para as mães poderem alimentar as suas crianças. A opinião dos diferentes grupos não foi consensual em relação a este ponto, dado que algumas participantes defenderam que a alimentação deve ser feita no próprio espaço de berçário, junto com as outras crianças, sugerindo que se realizasse esse momento no chão, num espaço com almofadas, ou num sofá colocado no interior da sala. Neste ponto ainda defendeu-se a necessidade de haver um espaço específico para dormir, que deve ser separado do espaço onde se realizam as atividades. Essa opção foi justificada pela necessidade de haver um espaço tranquilo, valorizando o conforto referenciado por Krose (2005, cit. por Formosinho e Araújo, 2013).

A responsabilidade do planeamento e reajuste do espaço, foi atribuído ao “papel do educador” (Categoria F), tal como destacado por Formosinho e Araújo (2013): “o papel do educador de infância é o de intencionalmente observar e planear, de forma a que este ímpeto da criança seja fonte de aprendizagem e significado” (p. 40). Porém, as participantes, não descartaram a importância da participação das crianças na tomada de decisões, uma vez que a organização referida, deverá estar de acordo com os seus interesses. De acordo com a abordagem Reggio Emilia, a organização do ambiente educativo deve considerar os interesses das crianças, proporcionar ordem, flexibilidade e ação, estando aberto às mudanças inerentes às novas ideias das crianças.

É de salientar que, para além das categorias e referentes apresentados, todos os grupos referiram a importância de haver uma “dinâmica do espaço”, como nos frisa o modelo Reggio Emilia. As participantes destacaram que o espaço deve ser suscetível a possíveis mudanças, recordando a sua natureza flexível e aberta, referenciada por Gandini e Rinaldi (2001, cit. por Formosinho e Araújo, 2013).

“considerado ativo, na medida em que oferece várias oportunidades de exploração e ação construtivas e de investigação, e é periodicamente reanalisado e alterado dada a sua natureza flexível e aberta a mudanças (Gandini, 2001; Rinaldi, 2001), associada ao respeito pelas mutações de interesses das crianças e das ideias novas que emergem no seio do grupo (Gandini, 2001).” (Formosinho e Araújo, 2013, pag. 32).

Um dos grupos considerou ainda que o espaço deve ser “interativo”, ponderando as relações que se estabelecem no mesmo e indo ao encontro do referido por Zabalza e Fornero (cit por Falco & Kok, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante os resultados analisados, concluímos que as participantes no seminário valorizam a orga-

nização do espaço numa sala de creche e revelam consciência que tal pode facilitar ou dificultar as aprendizagens significativas das crianças.

Quando pensam na organização do espaço de uma sala de creche, valorizam seis categorias principais: a) condições da sala, b) acessibilidade, c) materiais pedagógicos, d) higiene, e) áreas e f) papel do educador.

No que concerne às condições da sala, destacam essencialmente a segurança e o bem-estar das crianças. Quanto à acessibilidade estão despertas para a importância da vista para o exterior. As participantes consideraram a diversidade dos materiais pedagógicos cruciais e estão despertas para a flexibilidade e ordem quer desses, como do próprio espaço ao longo do tempo. É à higiene que atribuem uma maior relevância, atribuindo preocupação com essa em todos os espaços frequentados pela criança e materiais.

Na opinião das participantes é essencial que uma sala de creche esteja dividida por áreas, que sejam organizadas de acordo com os interesses das crianças. Consequentemente, as crianças sentir-se-ão mais seguras e autónomas.

Para planear e (re)organizar o espaço, o educador tem um papel fundamental. Segundo as participantes, é através dessa organização e planeamento que as aprendizagens serão facilitadas ou dificultadas.

Em resposta ao objetivo proposto neste estudo concluímos que foram apresentados diferentes fatores que influenciam a organização do espaço em creche. Não há nenhuma regra a seguir, mas há várias metodologias que podem ser selecionadas, sendo que, a escolha das mesmas está interligada com a escolha do Educador de Infância. Neste sentido, considera-se que o papel do Educador de Infância é um espelho na organização e dinamização do espaço em creche. Desta forma, conclui-se que a visão do educador, influencia o modo como organiza o espaço, permitindo criar um ambiente estimulante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças em creche. Além disso, as ideias debatidas no seminário vão ao encontro de Wallon (1896-1934) e Vygotsky (1879- 1962) (citados por Falco e Kok, 2008), os principais representantes no que concerne à temática do meio no desenvolvimento infantil. Pois, valorizam o meio social como o fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos, sujeitos ativos da sua aprendizagem.

Após estas conclusões estamos consciencientes de que este estudo permite a passagem para outras investigações, por exemplo, ao explorar várias salas de creche em contextos e meios sociais diferentes, ao analisar a influência de mudanças na organização do espaço das salas num determinado período de tempo, assim como, as suas implicações na prática do profissional do Educador de Infância e no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Através da investigação é possível encontrar respostas futuras úteis para a melhoria da ação educativa dos profissionais em creche.

REFERÊNCIAS

- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ceppi, G., & Zini, M. org. (2013). *Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Falco, F., & Kok, M. (2008). *Monografia: A importância do espaço na educação infantil*. Brasil: São Paulo, CEVEC.
- Faria, A., & Palhares, M. (orgs). (2003). *Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores associados.
- Kowaltowski, D. (2011). *Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo: Oficina de Textos.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação Em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora: Porto.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Sá, A. (2010). Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. *Paidéia*, ano 7, n.º 8, pp. 55-80.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

"Acordos mediáticos": educação para os *Media* no ensino superior em diálogo com a avaliação em contexto educativo

Dulce Melão

Escola Superior de Educação de Viseu / CI&DETS / Instituto Politécnico de Viseu

RESUMO

Atualmente estabelecemos pactos diversificados com os Media, cuja influência no dia-a-dia tem sido crescente, face à quantidade de informação que permanentemente somos convidados a (di)gerir. Celebramos, assim, quotidianamente, "acordos" com os Media, implícitos e explícitos, de diversa ordem, que merecem ponderação. No ensino superior, os estudantes participam também de tais pactos, porventura mais relevantes para os futuros profissionais da Comunicação Social. Neste sentido, apresentamos os resultados de um estudo exploratório, realizado no âmbito da unidade curricular de Teoria da Informação e da Comunicação II, na qual a avaliação das aprendizagens contemplou a exploração e disseminação dos "acordos" com os Media supra citados, com base na iniciativa 7 dias com os Media, abrindo uma reflexão possível sobre o papel omnipresente dos Media na sociedade. Assim, traçamos os seguintes objetivos para este estudo: i) apresentação de um breve enquadramento teórico sobre as práticas de leitura mediática realizadas pelos estudantes no ensino superior; ii) apresentação e discussão dos resultados do nosso estudo, contemplando a abordagem pedagógica realizada no contexto da avaliação da unidade curricular de Teoria da Informação e da Comunicação II. Concluímos que o trabalho realizado possibilitou aos estudantes uma reflexão mais apurada sobre a importância dos Media no quotidiano, contribuindo possivelmente para o desenvolvimento de um exercício de cidadania mais amplo e ativo.

Palavras-chave: educação para os media, ensino superior, avaliação.

ABSTRACT

Today we establish diversified pacts with the Media, whose influence in a day-to-day basis has been increasing, given the amount of information that we are permanently invited to manage. Thus, every day we celebrate implicit and explicit "agreements", of various kinds, with the Media, which deserve consideration. In higher education, students also participate in such pacts, perhaps more relevant for future media professionals. In this sense, we present the results of an exploratory study, carried out in the curricular unit of Theory of Information and Communication II, in which learning assessment included the exploration and dissemination of the "agreements", of various kinds, with the Media mentioned above, based on the initiative 7 days with the media, opening a possible reflection on the ubiquitous role of the media in society. Thus, we set out the following objectives for this study: i) conduct a brief literature review on media literacy practices carried out by the students in higher education; ii) presentation and discussion of the results of our study, considering the pedagogical approach undertaken in the context of the assessment of the curricular unit of Theory of Information and Communication II. We conclude that the work enabled students to undertake a more accurate reflection of the importance of the media in everyday life, possibly contributing to the development of a broader and active exercise of citizenship.

Keywords: media education, higher education, assessment.

1. INTRODUÇÃO

Hoje, talvez mais do que nunca, lemos o mundo através dos *Media*. Nos ecrãs dos telemóveis, dos *tablets* ou dos computadores portáteis chegam-nos notícias ao minuto, imagens partilhadas no *Facebook*, fragmentos da vida que passa lá fora.

Nas representações que temos da omnipresença dos *Media* no quotidiano entretecem-se, pois, práticas de leitura em suporte digital (e ainda, muitas vezes, impresso) que nos vão abrindo/fechando janelas para o(s) Outro(s).

Em contexto educativo, importa refletir, de forma crescente, sobre tais práticas, não só pela maneira como nele intervêm mais ou menos explicitamente mas sobretudo pelo modo como poderão contribuir para que, no processo de tornar-se cidadão, o estudante encontre espaços de acolhimento para as leituras que Outros fazem da realidade – num processo que se pretende germinador do (re) conhecimento de si no(s) Outro(s).

É na tela maior exposta nos primeiros parágrafos desta reflexão que se enquadra o estudo de tipo exploratório que realizámos no âmbito da unidade curricular de Teoria da Informação e da Comunicação II, na qual a avaliação das aprendizagens contemplou a exploração e disseminação de um projeto denominado “Acordos mediáticos”. O projeto foi criado com base na iniciativa *7 dias com os Media*, abrindo uma reflexão possível sobre o papel onnipresente dos Media na sociedade, aspeto que a designação do projeto (construída pelos estudantes e pela docente) procura refletir, colocando a ênfase, por um lado, nos pactos estabelecidos, individualmente, com os Media, no dia-a-dia e, por outro, no caráter público (e, apenas nesse sentido, com a possibilidade de serem “mediáticos”) que podem assumir, dependendo do modo como cada um interage com os Media (por exemplo, como jornalista-cidadão *online*; cf. 3.1.).

Assim, teremos como objetivos: i) apresentar um breve enquadramento teórico sobre a importância das práticas de leitura mediática realizadas pelos estudantes no ensino superior; ii) apresentar e discutir os resultados do nosso estudo, contemplando a abordagem pedagógica realizada no contexto da avaliação da unidade curricular de Teoria da Informação e da Comunicação II.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

É consensualmente reconhecido que atualmente estabelecemos pactos diversificados com os Media (Cardoso, Espanha & Lapa, 2007; Gómez, 2011), cuja influência no dia-a-dia tem sido crescente, face à quantidade de informação que permanentemente somos convidados a (di)gerir (Furtado, 2012; Martins, 2011).

No ensino superior, os estudantes participam também de tais pactos, porventura mais relevantes para os futuros profissionais da Comunicação Social, na medida em que estarão ainda mais onnipresentes no seu quotidiano.

O cruzamento dos estudos sobre as práticas de leitura dos estudantes do ensino superior com as práticas de literacia digital em que se envolvem fornecem-nos dados relevantes sobre o modo como estes leem, atualmente, através dos Media.

Alguns estudos sobre o perfil de leitor dos estudantes do ensino superior apontam para: i) a possibilidade de as suas práticas de leitura incluírem, sobretudo, materiais relacionados com a formação académica que estão a realizar (Fernandes & Maia, 2013; Lourenço & Zafalon, 2011); ii) a sua dieta mediática ser constituída, em larga medida, pela televisão (Delgado, 2011; Marinho & Pinto, 2004), pela televisão em conjugação com a navegação na *Internet* (Delgado, 2011) e pela leitura de jornais algumas vezes por semana (Moura, Matsudo & Andrade, 2001; Rösing, Rettenmaier & Capellari, 2009).

Outros estudos que consideram as práticas de literacia digital nas quais os estudantes do ensino superior se envolvem sublinham que tais práticas têm marcadamente lugar para a prossecução de trabalhos de índole académica, em contextos de aprendizagem, assumindo um caráter diversificado (por exemplo, Lea & Jones, 2011; Morais & Ramos, 2011; Silva, Melão & Balula, 2013).

Assim, dado o contexto académico específico dos estudantes futuros profissionais de Comunicação Social, pensamos ser relevante que o processo de avaliação das unidades curriculares cujos conteúdos programáticos possibilitem uma abertura à leitura dos Media – como no caso da unidade curricular de Teoria da Informação e da Comunicação II – inclua a planificação de atividades que a favoreçam.

3. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO REALIZADO

Nesta seção, apresentamos e analisamos os resultados de um estudo exploratório, realizado no segundo semestre do ano letivo 2013/2014, no âmbito da unidade curricular de Teoria da Informação e da Comunicação II, com 70 estudantes do 1.º ano do Curso de Comunicação Social, cujo regime de avaliação contemplou, entre outras componentes, o desenvolvimento, planificação e execução de um projeto intitulado “Acordos mediáticos”, tendo como ponto de partida a iniciativa nacional *7 dias com os Media*. Esta iniciativa, de acordo com os seus responsáveis, reveste-se de importância:

Numa era em que, apoiados nas tecnologias de informação e comunicação, cada vez mais cidadãos acedem à palavra e à voz no espaço público, as questões da liberdade – e da consequente responsabilidade – colocam-se ainda com mais premência, como desafio à qualidade da vida pública, na sociedade global. Daí o início da Operação SETE DIAS COM OS MEDIA a 3 de maio, DIA MUNDIAL DA LIBERDADE DE IMPRENSA (Grupo Informal sobre Literacia para os Media, s/p; maiúsculas dos autores)

O projeto foi integrado tendo por base os conteúdos programáticos da unidade curricular, nomeadamente os aspetos relativos aos tópicos consagrados às teorias de comunicação de massa e ao diálogo entre os Media e/(n)a Publicidade.

Foi atribuída uma ponderação de 20% a este trabalho, ponderação acordada com os estudantes no início do semestre, incluindo a avaliação da unidade curricular mais dois elementos: uma prova individual de avaliação (60%) e um trabalho individual (20%).

Os objetivos principais que nos nortearam para a inclusão deste trabalho no regime de avaliação da unidade curricular foram os seguintes: i) envolver os estudantes em iniciativas que lhes permitissem (re)construir o seu posicionamento crítico sobre a onnipresença dos *Media* na sociedade e suas repercussões; ii) favorecer a compreensão das relações entre a Publicidade e os *Media*, na sua multidimensionalidade; iii) facilitar o enquadramento das teorias de comunicação de massa na atual sociedade em rede, na complexidade crescente dos Media atuais que nos desafiam a uma interação permanente; iv) promover formas de cruzamento profícuo entre o trabalho autónomo dos estudantes e o trabalho colaborativo em sala de aula, entendendo ambos enquanto possibilidades de incrementar a autonomia em diálogo com a colaboração - do Outro e dos Outros para o Outro já que “Educar é educar-se pelo (e com) o Outro” (Fadigas, 2003, p. 212).

3.1. Fases do estudo

O projeto desenvolveu-se, ao longo de cinco semanas, em várias fases que passamos a descrever a seguir:

- Fase 1 – apresentação, aos estudantes, do projeto *7 dias com os Media* e debate sobre a importância do mesmo. Esta apresentação foi acompanhada pela disponibilização, na plataforma Moodle, de informação relativa à iniciativa realizada a nível nacional, sua pertinência e objetivos;
- Fase 2 – exploração, na aula, de *Media* em suporte impresso e digital, de modo a refletir sobre os “acordos mediáticos” que os estudantes celebrariam no dia a dia (contrastando, por exemplo, o modo como informação semelhante era facultada na primeira página dos jornais impressos e online; explorando formas de divulgação da notícia, *online*, pelo jornalista-cidadão e de avaliação da sua credibilidade/qualidade, etc.);

Fase 3 – planificação, por parte dos estudantes, dos projetos que teriam interesse em implementar e sua apresentação, em versão sumária, em sala de aula, de modo a recolher o *feedback* de todos, num diálogo colaborativo profícuo;

Fase 4 – apresentação oral, na íntegra, dos projetos na sala de aula; seleção conjunta dos projetos a partilhar com a comunidade escolar, bem como identificação do público-alvo ao qual se destinavam;

Fase 5 – apresentação dos projetos na semana de 3 a 7 de maio de 2014;

Fase 6 – avaliação dos projetos: i) pelos estudantes; ii) pelo público-alvo ao qual foram apresentados.

Apresentamos, no Quadro 1, alguns exemplos dos projetos planificados pelos estudantes e sua respetiva modalidade de apresentação sugerida:

Título do projeto	Modalidade de apresentação sugerida/público-alvo
“Os novos <i>Media</i> e a <i>Internet</i> : redes sociais”	Debate com os estudantes do 1.º ano do curso de Publicidade e Relações Públicas
“Os <i>Media</i> e as marcas publicitárias”	Debate com os estudantes do 1.º ano do curso de Publicidade e Relações Públicas

“O modo como os <i>Media</i> influenciam a vida quotidiana”	<i>Workshop</i> destinado aos estudantes do 2.º ano do curso de Comunicação Social
“Papel/lugar dos <i>Media</i> no quotidiano profissional: que desafios?”	Realização de uma conferência no auditório da escola com a presença do jogador de futebol João Alves (Académico de Viseu) e da jornalista Sandra Ferreira, do Jornal de Notícias (destinado aos estudantes do curso de Comunicação Social)
“Influência dos <i>Media</i> na sociedade”	Debate com um jornalista convidado (para toda a comunidade)
“Jornal televisivo: o que está para lá do ecrã”	Debate destinado aos estudantes do 2.º ano do curso de Comunicação Social
“Influência dos <i>Media</i> no quotidiano familiar”	Documentário em vídeo que realce a influência dos <i>Media</i> no quotidiano familiar (a apresentar em locais-chave da escola)
“A presença constante dos <i>Media</i> no quotidiano”	Conferência com a participação de um jornalista e de um psicólogo (destinada aos estudantes do curso de Comunicação Social)

Quadro 1 – Projetos apresentados pelos estudantes e suas modalidades de apresentação/público-alvo

Da análise do Quadro 1 é possível inferir que os estudantes selecionaram temas diversificados, possivelmente ilustrativos do modo como leem o mundo através dos *Media*: i) em contexto familiar; ii) no quotidiano em geral; iii) na sua relação com as marcas publicitárias; iv) por intermédio do jornal televisivo; v) nas redes sociais; vi) pelo seu futuro papel em contexto profissional.

Apesar do interesse manifestado pelos estudantes ao longo do processo de concepção dos projetos enumerados, foi possível identificar alguns desafios relativos a implementação dos mesmos, nomeadamente:

- A carga horária semanal do curso frequentado que oralmente referiram enquanto aspeto que dificultaria a planificação do trabalho a realizar. Este aspeto estaria possivelmente relacionado com as dificuldades dos estudantes em gerir/planificar o tempo de que dispunham de forma adequada;
- A disponibilidade de horário de outros docentes, de modo a que as atividades planificadas tivessem efetivamente lugar junto do público-alvo ao qual os estudantes as tinham destinado.

Dos projetos apresentados, três foram selecionados pelos estudantes e pela docente para terem lugar na semana de 3 a 7 de maio de 2014, tendo como público-alvo: i) os estudantes do 2.º ano do curso de Comunicação Social (Debate: “Jornal televisivo: o que está para lá do ecrã”) e ii) os estudantes do 1.º ano do curso de Publicidade e Relações Públicas (Debates: “Os novos *Media* e a *Internet*: redes sociais” e “Os *Media* e as marcas publicitárias”). Os debates foram precedidos de uma apresentação de cerca de 20 minutos sobre a temática a explorar.

3.2 Avaliação

No final da apresentação dos projetos pelos estudantes, foi realizada a avaliação da inclusão da sua implementação no âmbito do processo de avaliação da unidade curricular de Teoria da Informação e da Comunicação II. Para tal, os estudantes realizaram uma reflexão individual, tendo-lhes sido solicitado que fizessem uma avaliação global do trabalho realizado, mencionando os aspetos que consideravam positivos, bem como desafios que lhes teriam estado inerentes.

Foram recolhidas, na sala de aula, 52 reflexões individuais dos estudantes que estavam presentes no dia em que foram solicitadas. A nossa opção metodológica recaiu na análise de conteúdo de tipo exploratório (Coutinho, 2011), tendo seguido, embora com adaptações, a proposta de Bardin (2004) que sugere três etapas do processo de análise de conteúdo: (1) pré-análise, (2) exploração do material, (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

No Quadro 2, apresentamos a síntese que resultou da categorização realizada:

Categorias	Subcategorias	Ocorrências
Aspetos positivos do trabalho realizado	Incremento do conhecimento dos <i>media online</i>	32
	Melhoria do espírito de colaboração entre os elementos do grupo	9
Desafios encontrados no trabalho realizado	Gestão do tempo	3
	Relação com os colegas	2
	Cumprimento dos prazos do trabalho	1
Aspetos negativos do trabalho realizado	Excesso de tarefas a realizar	3
	Desinteresse por este tipo de trabalho	2

Quadro 2 – Avaliação do trabalho realizado pelos estudantes – categorização

A análise do Quadro 2 possibilita-nos inferir que a maioria dos estudantes considerou o trabalho realizado positivo, nomeadamente pelo “Incremento do conhecimento dos *media online*” e pela “Melhoria do espírito de colaboração entre os elementos do grupo”.

Os desafios relativos ao trabalho realizado prendem-se com aspetos que os estudantes referiram, oralmente, ao longo das aulas: a gestão do tempo, a relação com os colegas e o cumprimento dos prazos do trabalho. Tais desafios serão possivelmente comuns ao trabalho realizado em outras unidades curriculares, dado ser comum os regimes de avaliação contemplarem a realização de trabalhos em grupo que exigem dos estudantes melhor gestão do tempo e, sobretudo, o incremento de práticas comunicacionais interpessoais mais exigentes.

Os aspetos negativos do trabalho realizado merecem também atenção por apontarem: i) para a possível dificuldade de os estudantes levarem a cabo as tarefas inerentes às distintas fases do trabalho; ii) para o seu desinteresse relativamente aos temas abordados, que poderá repercutir-se no modo como se veem e reveem, quotidianamente, nos *media*.

4. SÍNTESE FINAL

Apesar de algumas dificuldades referidas ao longo desta reflexão, a participação ativa dos estudantes num projeto que se relacionava vivamente com os desafios mediáticos que compunham o seu quotidiano foi considerada uma mais-valia.

Na sequência do interesse manifestado pela (re)descoberta dos jornais *online* abordada por alguns estudantes, foi possível desenvolver um outro estudo nesta unidade curricular que complementou as leituras mediáticas encetadas pelos estudantes e, espera-se, o seu posicionamento crítico porque, como refere Agualusa (2013, p. 81), “Quanto mais alto estivermos, quanto mais sonharmos, mais longe vemos.” E, consequentemente, mais “somos”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agualusa, J. E. (2013). *A vida no céu – romance para jovens e outros sonhadores*. Lisboa: Quetzal.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (ed. original 1977). Lisboa: Edições 70.
- Cardoso, G. (Coord.); Espanha, R.; Lapa, T. (2007). *E-Generation: os usos de media pelas crianças e jovens em Portugal*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

- Delgado, B. G. (2011). Estudio de los hábitos lectores de los estudiantes de la Universidad Europea de Madrid. *Ibersid. 5*. Acedido em 1 de Março, 2015, em 99-107. <http://ibersid.eu/ojs/index.php/ibersid/article/view/3890>
- Fadigas, N. (2003). A educação como acontecimento: entre a socialização e a personalização, a samplagem educativa ou a tradição transplantada. In A. D. de Carvalho (Org.), *Sentidos contemporâneos da educação* (pp.187-218). Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, R. S. G. & Maia, R. F. (2013). Comportamento leitor de universitários: um estudo com alunos de administração e computação. *Anais do SILEL*, 3, (1). Uberlândia: EDUFU. Acedido em 6 de Março, 2015, em http://www.academia.edu/6694796/Comportamento_Leitor_de_Universit%C3%A1rios_Um_Estudo_com_Alunos_de_Administra%C3%A7%C3%A3o_e_Computa%C3%A7%C3%A3o
- Furtado, J. A. (2012). *Uma cultura de informação para o universo digital*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Gómez, J. I. A. (2011) Pantallas en la sociedad audiovisual: edu-comunicación y nuevas competencias. In S. Pereira. (Org.), *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"* (pp. 11-22). Braga: Universidade do Minho.
- Grupo Informal sobre Literacia para os Media (2014). *7 dias com os media*. Acedido em 6 de Março, 2015 em <http://www.literaciamediatca.pt/7diascomosmedia/apresentacao>
- Lea, M. R. & Jones, S. (2011). Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice. *Studies in Higher Education*, 36 (4), 377-393. doi: 10.1080/03075071003664021
- Lourenço, C. & Zafalon, Z. R. (2011). Estudo sobre o comportamento leitor dos alunos do curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação da Universidade Federal de São Carlos. In: *Anais Eletrônicos do XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação*, Maceió. Acedido em 1 de Março, 2015 em <http://febab.org.br/congressos/index.php/cbbd/xxiv/paper/view/625/637>
- Marinho, S. & Pinto, M. (2004). Representações dos estudantes de comunicação/jornalismo acerca do jornalismo e dos jornalistas: um estudo de caso. Comunicação apresentada ao *III Congresso Luso-Galego de Estudos Jornalísticos*, Santiago de Compostela, 4 e 5 de outubro. Acedido em 7 de Fevereiro, 2015, em <http://hdl.handle.net/1822/3878>
- Martins, M. de L. (2011). *Crise no castelo da cultura. Das estrelas para os ecrãs*. Coimbra: Grácio Editor.
- Morais, N. S. & Ramos, F. (2011). O uso de tecnologias da comunicação pelos alunos do ensino superior público português - um projeto em curso. *Challenges 2011 - VII Conferência Internacional de TIC na Educação*. Acedido em 7 de Fevereiro, 2015, em <http://hdl.handle.net/10773/5607>
- Moura, E. S.; Matsudo, S. M. & Andrade, D. R. (2001). Perfil do hábito de leitura de alunos do curso de Educação Física do Centro Universitário UniFMU. *Revista Brasileira de Ciência & Movimento*, 9, (2), 29-37. Acedido em 7 de Fevereiro, 2015, em <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/385/438>
- Rösing, T., Rettenmaier, M. & Capellari, C. (2009). Con perdón por la rima pobre: livro e leitura, fome versus fartura. In E. Martos & T. M. K. Rösing (Coord.) *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 459-483). Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo.
- Silva, A. I., Melão, D. H. & Balula, J. P. R. (2013). Acesso à informação: percepções e práticas no ensino superior na era da globalização. *VI Encontro Ibérico EDICIC 2013. Globalização, ciência, informação: atas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto - CETAC. MEDIA, 1282-1296. Acedido em 1 de Fevereiro, 2015, em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/1879>

Aquisição da Linguagem: Análise do desenvolvimento linguístico de uma criança

Ana Margarida Dias; Joana Marques; Mariana Mendonça; Rita Farto.
Escola Superior de Educação de Lisboa

RESUMO

De acordo com a teoria inatista, apresentada por Chomsky, nos anos 50, a aquisição da linguagem constitui um processo biológico, assumindo, por isso, um desenvolvimento linguístico universal e sequencial, o que não impossibilita a variação inter individual, através de fatores inerentes à própria criança e externos, tais como o meio familiar e a frequência da educação pré-escolar. Tendo em conta esta uniformidade e diversidade nos comportamentos linguísticos das crianças, o educador deve analisar cuidadosamente as produções daquelas, integrando-as nos percursos de desenvolvimento, pois é em função desta análise que o educador deve refletir e planificar atividades. Neste sentido, o presente trabalho de investigação visa refletir sobre o processo de aquisição da linguagem, compreender o percurso de desenvolvimento linguístico de uma criança, bem como refletir sobre o impacto dos produtos de investigação das competências morfofossintática, lexical e semântica. O método experimental constituiu a metodologia usada, através do qual foi possível provocar um determinado comportamento verbal no sujeito, de modo a adquirir uma informação profunda sobre os aspetos particulares de cada uma das competências referidas anteriormente. A transcrição das produções linguísticas das crianças cuja análise conjugada com o enquadramento teórico materializou-se nos resultados obtidos.

Palavras-chave: universalidade, sequencialidade, interindividualidade

ABSTRACT

In accordance with the innate theory presented by Chomsky, in the 1950's, the acquisition of language is a biological process that therefore, assumes a linguistic development, both universal and sequential, which does not preclude inter-individual variability through factors inherent to the child as well as external factors, such as the family environment and the frequency of preschool education. Taking into account this uniformity and diversity in children's linguistic behavior, the educator must carefully analyze these linguistic productions and try integrating them in the development paths. It is on the basis of this analysis that the educator should reflect and plan activities. In this sense, the present research aims to reflect on the process of language acquisition and to understand the course of language development of a child, as well as to reflect upon the impact of the results of the morphological, syntactic, lexical and semantic skills research. In order to acquire a profound information on the particular aspects of each of the competencies listed above the methodology used consists in the experimental method, through which it was possible to cause a certain verbal behavior in the subject. The analysis of linguistic transcriptions produced by children combined with the theoretical framework materialized in the obtained results.

Key-words: universality ; sequentiality; inter-individuality

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação visa analisar o desenvolvimento linguístico de uma criança com 3 anos e 6 meses, no que diz respeito às competências morfofossintática, lexical e semântica, de forma que como futuras profissionais de educação desenvolvamos a capacidade para refletir sobre o processo de aquisição da linguagem e, consequentemente, compreender o percurso de desenvolvimento linguístico de cada uma das crianças.

Para se compreender o percurso de desenvolvimento linguístico daquela criança, o presente artigo inicia-se com a apresentação do desenvolvimento da linguagem (secção I) que sintetiza os aspetos linguísticos relevantes nas três competências referidas acima. A secção “O estudo” (secção II) descreve em que ambiente decorreu a recolha de produções, bem como as estratégias utilizadas para a

mesma. Os resultados do estudo (secção III) resultam da análise do corpus conjugada com a informação teórica disponibilizada. Esta análise permite extrair notas conclusivas (secção IV), as quais dão resposta ao objetivo enunciado.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Como é que as crianças aprendem a falar? Esta é uma questão que tem vindo a intrigar o senso comum, porém este aponta que tal deve-se ao facto de as crianças ouvirem os adultos a falar, recorrendo ao exemplo de que uma criança criada por pais portugueses aprende português. Esta ideia é fundamentada de acordo com a perspetiva comportamentalista, a qual defende que “a linguagem é um conjunto de hábitos verbais desenvolvidos através de interações sociais de tipo estímulo-resposta” (Costa & Santos, 2003), o que se materializa no processo de imitação.

Contrariando a perspetiva comportamentalista, nos anos 50, Chomsky apresenta a teoria inatista sobre a aquisição da linguagem, a qual defende que a criança nasce com uma faculdade inata, que lhe fornece um conhecimento implícito, que a predispõe a vir a falar e, como tal, o seu processo de amadurecimento será universal. Tendo essa faculdade inata para a linguagem, a criança tem como tarefa “desenvolver [essa] faculdade em função do ambiente que a rodeia.” (Costa & Santos, 2003). Na verdade, a teoria inatista defende que as crianças “fazem mais do que imitar: comportam-se como alguém que sabe alguma gramática” (Costa & Santos, 2003), o que é corroborado pelo facto de as crianças produzirem sistematicamente palavras que nunca ouviram, chegando mesmo a produzir palavras que não existem na língua que estão a adquirir. Sendo sistemáticas nos seus erros, as crianças revelam conhecimento da gramática, como na produção das formas «fazi» e «di», que exemplificam a regularização morfológica derivada do tal conhecimento implícito da língua, daí que tais “erros” devem ser referidos como *formas variantes* ou *desvios linguísticos*. Estes não devem ser corrigidos, pois as crianças ou ignoram essa correção, ou por imitação, reproduzem-na, todavia voltando a ter o seu comportamento sistemático quando a retomam no seu discurso espontâneo.

Partindo do argumento basilar da teoria inatista - o desenvolvimento linguístico é universal e sequencial - compreende-se que haja um padrão temporal que marca a emergência e estabilização de cada competência, pelo que a aquisição da competência morfossintática surge relativamente cedo, desenvolvendo-se de forma gradual e progressiva, não estando estabilizada à entrada do 1º ciclo, já a lexical e semântica ocorre ao longo de toda a vida, porém o seu desenvolvimento é mais acentuado durante os primeiros anos, daí que Pinker (citado por Sim-Sim 1998) caracterize as crianças como “aspiradores lexicais”. É de salientar que este padrão sofre variações inter individuais.

Enquanto a consciência morfológica “proporciona ao pesquisador o entendimento de habilidades de segmentação e reconhecimento de morfemas por parte da criança, e propicia uma reflexão acerca de como a criança lida com os recursos morfológicos que depreende do seu input linguístico.” (Lorandi, 2000), a consciência sintática constitui a capacidade de a criança identificar e extrair regras de organização frásica, operacionalizando-se na deteção de regularidades, que refletindo sobre as mesmas, torna-se capaz de as manipular, generalizando-as a novas situações.

À medida que a ordem direta das palavras emerge, constata-se que ocorrem formas desviantes como, a omissão de constituintes gramaticais, resultante da falta de conhecimento, e a substituição de uma forma gramatical por outra incorreta, “Basta lembrarmo-nos dos “erros” de sobregeneralização frequentemente cometidos pelo aprendiz...ao aplicar a regra às situações de exceção” (Sim-Sim, 1998, p.158), os quais revelam que o desenvolvimento sintático e morfológico estão intimamente relacionados, pois “Ao descobrir que as palavras se combinam de acordo com determinada ordem, a criança apercebe-se também que essas mesmas palavras podem ser modificadas através de processos flexionais que, por sua vez, obedecem a regras próprias.” (Sim-Sim, 1998, p.154). Todavia, tais desvios refletem a sensibilidade precoce que as crianças têm no “uso de recursos do subsistema morfológico...de forma coerente, com o padrão sistémico”, pois não criam “morfemas inexistentes” (Lorandi, 2000), generalizando-os (“eu fazi”).

Sobre estes dois domínios, é de referir que o primeiro grupo a emergir é o nominal (GN), seguindo-se o verbal (GV) e os restantes grupos, os quais emergem a partir do núcleo, que se expande pela associação de complementos e modificadores. O grupo adjetival (GA) emerge tardiamente, surgindo associado ao GN. Relativamente ao GV, é de salientar que o conjuntivo, por ser mais problemático, surge mais tardiamente, sendo substituído por formas de indicativo ou de imperativo. A expansão deste deve-se aos seus complementos que correspondem ao grupo preposicional (GP), cujos principais desvios se manifestam na omissão, adição e troca de preposições. As frases passivas e as frases

complexas são aspetos de aquisição tardia, sendo que sobre estas últimas, a aquisição da subordinação é mais rápida do que a da coordenação.

Relativamente ao desenvolvimento lexical e semântico, a criança acede ao significado da palavra a partir do contexto em que é usada e, desta forma, a repetição da mesma em diferentes contextos permite o aperfeiçoamento do significado da palavra pela criança. Assim, a amplitude e precisão lexical são influenciadas pelo contexto em que o sujeito vive. A compreensão e produção das palavras não são simétricas em termos lexicais, pois o vocabulário que a criança reconhece – léxico recetivo/passivo- é muito superior ao que é capaz de produzir – léxico ativo/expressivo. No que diz respeito à aquisição lexical, Clark (citado por Sim-Sim, 1998) afirma pelo Princípio de Contraste, que quando a criança aos dois/três anos é confrontada com sinónimos, rejeita o novo e opta pelo vocábulo já conhecido, sendo capaz de inventar novas palavras com o intuito de preencher algumas falhas, o que se materializa na criatividade lexical. Para além do significado individual dos vocábulos, as crianças começam a aperceber-se das redes de relação semântica que os ligam, nomeadamente relações de hierarquia (hiperonímia, hiponímia) e relações assentes na estrutura lexical (campo lexical, campo semântico). **É de destacar que as definições dadas variam com a idade, com a familiaridade do assunto e com a natureza das palavras. As estratégias** utilizadas pelas crianças para definir um vocábulo são: *nomeação de atributos* (funcionais ou perceptivos), *definição categorial* “para nomes que representam classes de objetos” (“é um animal”), *exemplificação* para ações (“descascar a maçã”) e, por fim, *uma definição categorial particularizada* (“é um animal que nos dá leite para bebermos”) (Sim-Sim, 1998).

Em suma, este enquadramento teórico sobre o desenvolvimento da linguagem relativo às três competências apresentadas permite refletir e compreender o percurso de desenvolvimento linguístico de uma criança.

O ESTUDO

O *corpus* resulta da recolha das produções, a qual aconteceu num espaço familiar da criança, para que esta permanecesse na sua zona da conforto, evitando a **inibição do seu discurso linguístico** enquanto brincava. Tendo em conta que o presente estudo visa analisar o desenvolvimento linguístico de uma criança de 3 anos e 6 meses, relativamente às competências morfossintática, lexical e semântica, as questões colocadas foram feitas intencionalmente, no sentido de recolher exemplos representativos do seu desenvolvimento naquelas competências. Como forma de comprovar tais exemplos, recorreu-se à estratégia de incitar a criança para repetir o que havia dito. Posteriormente, as transcrições das produções materializaram-se no presente *corpus*, do qual apenas destacamos alguns exemplos, cuja análise é fundamentada de acordo com referências teóricas sobre percursos de desenvolvimento linguístico.

RESULTADOS OBTIDOS

Relativamente ao desenvolvimento morfossintático, comprova-se que os núcleos nominais são os primeiros a ocorrer, os quais a criança já expande pela associação de itens funcionais como determinantes artigos 1) e outros determinantes, possessivos 2) e demonstrativos 3), mas também por complementos do nome (4):

- 1) É um garfo (...).
- 2) É a minha cozinha.
- 3) É daquele jogo ali.
- 4) A papa da Mariana (...)

Verifica-se ainda que a criança já faz a concordância em género entre os determinantes e o núcleo do grupo nominal, tal como nos exemplos 5) e 6), como também faz a concordância em número entre o quantificador numeral e o núcleo do grupo GN, o que é possível verificar no exemplo 7), ocorrendo a marca flexional do plural “s”, ao contrário das formas irregulares no plural, em que a criança generaliza as regras de formação do plural, o que é evidente em 8). Este sugere/significa que a criança ainda não foi submetida à sua explicação explícita, facto que só acontece à entrada do 1º Ciclo.

- 5) Isto é uma peça.

- 6) A minha mãe.
- 7) (...) seis pratos.
- 8) Muitos pães.

As produções 9) e 10) demonstram que os pronomes tónicos (“eu”) e os átonos (“me”) já emergiram, não colocando de uma forma geral, problemas à criança, sendo exceção a produção 11), em que esta em vez de utilizar apenas “o” para formar a interrogativa, transforma-o num pronome átono.

- 9) Não, eu vou apanhá-lo.
- 10) Faço isto (...) eu ponho-me aqui.
- 11) Sabem-no que é vinagre?

Apesar de o conjuntivo surgir tardiamente, sendo o modo mais problemático, as produções da criança indicam que esta já vai sendo capaz de utilizar, ainda que pontualmente, o Presente do Conjuntivo que é selecionado pela conjunção completiva “que”:

- 12) Que é *que* queres *que* eu faça de papas?

No que diz respeito ao desenvolvimento sintático, nomeadamente ao GV, os principais desvios relacionam-se com o complemento do verbo, representado e exemplificado em 13) pela introdução do GP, em que a preposição é utilizada corretamente, porém esta não é acrescentada, nem contraída com o determinante artigo “a” (“na”).

- 13) I: Então tu costumas por vinagre em que comida?

C: Em alface, mas não gosto de vinagre.

A produção de frases simples é uma competência que sobressai do seu discurso, mas também já há ocorrência de frases complexas (exemplos 14 e 15), coordenadas e subordinadas, ainda que estas últimas ocorram pontualmente:

- 14) (...) queres *que* eu faça (...)
- 15) *Porque* é para ver se está melhor ou não.

Quanto à competência lexical e semântica, a criança demonstra distinguir os elementos que pertencem ao campo lexical de cozinha, excluindo dele

- 16) “o girador”(designação dada pela criança a um moinho de vento), mas integrando nele o elemento “copo”

Para definir um objeto, a criança recorre a atributos funcionais, associando aos cavalos o ato de galopar (exemplo 17) e às borboletas a capacidade de voar (exemplo 18)

- 17) Outro cavalo, eles estão a galopar
- 18) Uma borboleta./ Assim elas, elas estão a voar.

Porém, também produz definições ao nível categorial e funcional, o que se reflete, respetivamente, nos exemplos 19) e 20)

- 19) O girassol é uma flor
- 20) Ele apita (referente: termómetro)

A criança já estabelece relações semânticas de antonímia, como podemos verificar nos exemplos 21) e 22):

- 21) C: Estou feliz.

I: Então e uma pessoa que não está feliz está o quê?

C: Triste.

22) I: (...) ela está a ganhar? E tu estás a?

C: Perder.

NOTAS CONCLUSIVAS

O presente estudo investigativo, para além de corroborar o argumento da teoria inatista de que as crianças passam por fases semelhantes e em sequências semelhantes, reforça a existência de variação interindividual (cf. Costa & Santos, 2003 e Sim-Sim, 1997,1998), uma vez que a criança em análise é única, apresentando, por isso, um percurso de desenvolvimento linguístico distinto de tantos outros.

O desenvolvimento linguístico apresentado pela criança encontra-se dentro dos padrões universais definidos pela teoria inatista, uma vez que são raros os desvios produzidos pela criança e aquando a sua ocorrência, esta é aceitável, tendo em conta a sua idade, pois no momento da recolha das produções, a criança tinha 3 anos, 6 meses e 16 dias, daí considerarmos aceitável a produção de determinados desvios que refletem “uma gramática em construção” (Lorandi,2000). Assim, é de valorizar a sensibilidade gramatical que cada criança tem, vendo cada uma como um ser criativo, cuja criatividade resulta do facto de as crianças serem autênticos “aspiradores lexicais” (Sim-Sim,1998) sendo, por isso, enorme o desfasamento entre o léxico compreendido e produzido, o que descredibiliza a perspetiva comportamentalista. Todavia, a validade daquela afirmação de que a criança se encontra dentro dos parâmetros de desenvolvimento linguístico pode ser questionada, por ter sido utilizado o método experimental, que tem como limitações o facto de os dados serem recolhidos em situações pouco naturais.

Face a esta sensibilização para a variação individual, compreende-se a importância do papel do jardim-de-infância no desenvolvimento linguístico de cada criança e, mais especificamente do educador, pois é em função dessa uniformidade e diversidade linguística que ele deve orientar a sua planificação, assumindo a “linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social” (Sim-Sim,2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Costa, J. & Santos, A. L. (2003). *A Falar como os Bebés*. Lisboa: Caminho

Lorandi, A. (2010). *Formas Morfológicas Variantes na Aquisição da Morfologia: Evidência da Sensibilidade da Criança à Gramática da Língua*. in Letrónica, Porto Alegre, v. 3, n.º 1, p.81 (texto parcial)

Sim- Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: DGIDC

Para uma aquisição precoce da estrutura passiva

Antónia Estrela

Escola Superior de Educação de Lisboa/ CLUNL/FCSH/Universidade Nova de Lisboa

RESUMO

Apesar de a linguagem ser inata, na medida em que qualquer ser humano nasce biologicamente preparado para adquirir uma língua, o estímulo assume igualmente um papel de extrema importância. Nesse contexto, o desempenho do educador de infância torna-se também muito relevante, uma vez que terá à sua disposição um conjunto de mecanismos que potenciarão o desenvolvimento linguístico das crianças.

Para que o seu trabalho seja bem sucedido, convém que o educador esteja apetrechado com um conjunto de ferramentas linguísticas que lhe permitam agir plenamente, tendo em conta o desenvolvimento linguístico dos educandos. No âmbito da sintaxe, mas não só, há estruturas que são de aquisição tardia e outras que são de aquisição precoce.

No que diz respeito às primeiras, a passiva merece um lugar de destaque por geralmente ser considerada como uma construção difícil. A pesquisa nesta área revela que a complexidade inerente a esta estrutura pode tornar mais árdua não só a sua produção, como também a sua compreensão. Para o Português Europeu (PE), há estudos que mostram que as crianças de seis anos ainda manifestam dificuldades na compreensão de passivas reversíveis. Porém, outros estudos mostram que as crianças conseguem perceber e produzir passivas mais cedo do que se pensava.

Neste trabalho, analisamos alguns estudos realizados sobre a aquisição desta estrutura em PE e apresentamos diversas propostas pedagógicas.

Palavras-chave: aquisição da linguagem; estrutura passiva, educação de infância.

ABSTRACT

Although language is innate to the extent that any human is biological prepared to acquire a language, stimulation also plays an extremely important role. In this context, the kindergarten teacher performance, as an agent who deals daily with children, becomes very relevant, since he/she will have at his/her disposal a set of mechanisms that will promote the language development of these children.

In order for their work to be successful, it is important that they are equipped with a set of linguistic tools that enable them to accomplish great results, in what regards the children's language development. Not only in syntax, but also in other linguistics areas, we have structures that are late to arise in language acquisition and others that are early acquired.

In what concerns the former structures, passive deserves a prominent place being generally regarded as a difficult construction. Research in this area shows that the inherent complexity of this structure can make its production and comprehension more difficult. For European Portuguese (EP), studies show that six years old children still have difficulties in understanding reversible passive. However, other studies show that children can understand and produce passives earlier than previously thought.

In this study, we explore some studies on the acquisition of this structure in EP and present some pedagogical proposals.

Keywords: language acquisition, passive structure, early childhood education.

INTRODUÇÃO

A universalidade caracteriza a linguagem humana. No seu percurso de desenvolvimento linguístico, as crianças deparam-se com estruturas que são de aquisição precoce e outras que são de aquisição tardia. Dizer que uma dada estrutura é de aquisição precoce significa que já estará disponível aquando da entrada para o 1º ciclo. Pelo contrário, aquilo que é de aquisição tardia apenas se consolidará já no decorrer daquele ciclo de ensino. Desta forma, é vantajoso que educadores e professores conheçam as características do desenvolvimento linguístico, para melhor poderem refletir sobre este processo e proporcionar um ambiente linguisticamente rico e estimulante.

Neste trabalho, incidiremos particularmente sobre o modo como as crianças percebem e produzem estruturas passivas em português europeu, que são consideradas como de aquisição tardia por alguns autores (Sim-Sim, 2006). No entanto, trabalhos mais recentes mostram que a aquisição de alguns tipos de passiva é feita mais cedo do que se pensava (Estrela, 2013).

Assim, numa primeira parte do trabalho, mostramos que, apesar da universalidade do processo de aquisição da linguagem, o estímulo também tem de ser tido em consideração, sendo o papel do educador de infância e do professor relevante nesse âmbito. Depois, tendo em conta que existem estruturas de aquisição precoce e outras de aquisição tardia, descreveremos alguns trabalhos na área da aquisição da linguagem, que mostram como se processa não só a compreensão de passivas, como também a sua produção. Seguidamente, apresentamos algumas atividades que podem ser postas em prática, constituindo-se como um contributo para o desenvolvimento linguístico das crianças. Terminamos com as notas conclusivas, mostrando a importância de o educador refletir conscientemente sobre o desempenho linguístico das crianças.

O EDUCADOR E O DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO DAS CRIANÇAS

A hipótese inatista, desenvolvida por Noam Chomsky nos anos 50, sustenta que os bebés nascem com faculdades mentais concebidas para o desenvolvimento da linguagem. Esta perspetiva parece-nos adequada para dar conta do processo de aquisição de uma língua. Sendo este um caminho por que passam, em princípio, todos os seres humanos, a teoria inatista tem na universalidade e na sequencialidade do processo de aquisição os seus pontos fortes. A universalidade diz respeito ao facto de todos os bebés nascerem com capacidade para falar uma língua (salvo algumas exceções), enquanto a sequencialidade se refere às várias fases de desenvolvimento observadas. Nesta perspetiva, está previsto que haja diferenças individuais entre crianças, que são explicadas pelos ritmos de desenvolvimento psicomotor (Costa & Santos, 2003).

Não obstante a preponderância do inatismo, o certo é que não pode ser descurado o papel do estímulo, o que está aliás previsto pela própria teoria inatista. Se não for proporcionado um ambiente linguístico adequado à criança, ela dificilmente desenvolverá esta capacidade. Veja-se, por exemplo, o caso das crianças selvagens. Não estando rodeadas por outros seres humanos, não desenvolvem essa competência, apesar da predisposição genética. Em situações ditas normais, a tarefa da criança será a de desenvolver essa faculdade inata a partir do ambiente que a rodeia. Ora, quanto mais rico e diversificado for esse ambiente, mais estimulada será a criança. É neste contexto que surge a figura do educador de infância (e do professor) como alguém que tem a responsabilidade de promover o contacto com materiais apelativos, ricos, e potenciadores de experiências significativas linguisticamente.

Não se trata, obviamente de pôr as crianças a aprender explicitamente a gramática da sua língua, mas sim de as pôr a brincar com a língua. As crianças devem ser estimuladas através do jogo, da rima, da lengalenga e da literatura para a infância em geral. Durante o processo educativo, o progressivo domínio da linguagem está muito dependente do educador, porque é no clima de comunicação por ele proporcionado que a criança alargará, por exemplo, o seu vocabulário e tornará mais complexas as suas construções frásicas. Na verdade, é de extrema relevância a exposição a “trocas verbais diversificadas quanto aos objetivos, aos assuntos e aos estilos, ricas vocabularmente e sintacticamente complexas” (Duarte, 2001, p. 30). Assim, quanto mais proficiente em língua portuguesa for o educador, mais facilmente desenvolverá estratégias diversificadas «conducentes à progressiva diversificação e complexificação dos seus comportamentos linguísticos” (Duarte, 2001, 30).

Sabendo antecipadamente que há estruturas que podem ser de mais difícil apreensão, o educador pode insistir no seu uso e na sua desconstrução a partir, por exemplo, de pequenas frases e histórias que vão surgindo. A construção passiva é uma estrutura que pode ser trabalhada a esse nível.

A COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS PASSIVAS

Ao contrário do que acontece para as outras línguas, não são muitos os estudos que tratam a aquisição de passivas em PE. Num estudo que implicou investigação sobre várias estruturas, Sim-Sim (2006) aplicou uma prova (constituída por 32 itens dos quais 4 correspondiam a frases passivas) que visava obter o reconhecimento de um enunciado descontextualizado através da resposta a uma pergunta articulada com base no enunciado apresentado. A amostra foi constituída por 446 crianças, que se dividiam em três grupos etários: 4, 6 e 9 anos. As frases passivas, bem como as perguntas feitas às crianças sobre cada exemplo, foram as que a seguir se apresentam:

- 1) O menino foi arranhado pelo gato. Quem é que arranhou o menino?
- 2) O rapaz foi beijado pela rapariga. Quem é que beijou?
- 3) O leão foi atacado pelo tigre. Quem é que atacou?
- 4) A carteira foi-me roubada no autocarro. Quem é que roubou a carteira?

A instrução que foi fornecida à criança foi a seguinte: “Ouve com atenção. Vou dizer-te uma frase e fazer-te uma pergunta para responderes em seguida” (Sim-Sim, 2006, p. 16). Previamente o avaliador forneceu-lhe três exemplos.

O estudo de Sim-Sim (2006) faz a distinção entre a compreensão de passivas reversíveis (2) e (3) e de não reversíveis (1), apontando os resultados para o facto de as crianças de seis anos ainda terem dificuldades na compreensão de passivas reversíveis. Apenas a partir dos nove anos é que têm um desempenho ao nível do adulto, com uma taxa de acerto de 77%. Já as passivas não reversíveis são compreendidas aos quatro anos, com 94% de correção. Perante a frase em (4), as crianças das três faixas etárias revelaram bastante dificuldade, justificando a autora esse desempenho não com o tipo de passiva, mas com a indeterminação do argumento externo (Sim-Sim, 2006).

Referindo-se a este trabalho, Afonso (2011) considera que a passiva não reversível terá sido de mais fácil interpretação dada a existência de uma pista semântica, no sentido em que é pouco provável que *o gato* seja arranhado *pelo menino*. Na nossa perspetiva, para além dessa pista semântica, uma questão metodológica poderá ter influenciado as respostas. Na verdade, apenas relativamente ao exemplo de passiva não reversível (1), é formulada uma questão que expõe um dos intervenientes na ação (*o menino*). Portanto, a resposta da criança apenas poderia ser *o gato*. Em nenhuma das outras passivas, a pergunta é formulada nos mesmos termos, ou seja, questiona-se simplesmente o agente da ação, sem se indicar quem “terá sofrido” essa mesma ação.

Parece-nos, assim, que esta falha aqui apontada ao teste de Sim-Sim (2006) poderá ter contribuído para os melhores resultados na interpretação da passiva não reversível, quando comparada com a passiva reversível. Além disso, a análise recaiu apenas sobre quatro frases passivas, com quatro verbos distintos. Se, por um lado, a quantidade de frases e verbos parece insuficiente, por outro, o número elevado de participantes na tarefa confere robustez aos dados apurados.

Também para o português, Estrela (2013) investigou a aquisição de passivas reversíveis e os resultados obtidos foram diferentes dos de Sim-Sim (2006). As crianças testadas obtiveram resultados ao nível do adulto em passivas reversíveis com verbos agentivos aos quatro anos. Este trabalho teve como objetivo testar a compreensão da passiva, recorrendo a técnicas distintas. Com o primeiro estudo, testou-se a compreensão de passivas com verbos agentivos, através de um Teste de Seleção de Imagem; com o segundo, foram testadas também frases passivas com verbos não agentivos, através de um Teste de Julgamento de Valor de Verdade; e, finalmente, com o terceiro estudo, replicou-se o anterior, alterando a metodologia: Teste de Pergunta/Resposta, seguindo Rubin (2009).

As conclusões mostram que, tal como descrito para outras línguas, há um atraso na aquisição de passivas em PE quando comparadas com as frases ativas. Mas a partir dos quatro anos, as crianças já revelam ter a interpretação da passiva (com verbos agentivos) estabilizada, apresentando 77% de respostas corretas. Portanto, numa fase mais precoce do que outros estudos mostram. Os resultados revelam ainda que passivas não agentivas são de mais difícil interpretação do que as passivas agentivas, não havendo diferenças estatisticamente significativas relativamente a diferenças entre passivas longas e passivas curtas. Assim, parece que a presença do complemento agente da passiva não é um fator determinante para a interpretação da construção em análise, mas sim o facto de esta ser agentiva ou não agentiva. Além disso, há que relembrar que, mesmo quando estão perante frases ativas com verbos não agentivos, as crianças revelam dificuldades. Torna-se importante salientar, então, o efeito cumulativo que se verifica a partir dos resultados. Para as crianças, as estruturas passivas são mais difíceis do que as ativas e os verbos não agentivos são mais exigentes do que os verbos agentivos. Os resultados que obtivemos evidenciam que a cumulatividade destes dois elementos (estrutura passiva e não agentividade) torna mais problemático o desempenho das crianças.

Para o Português do Brasil, Rubin (2009), num estudo sobre a compreensão de passivas, mostra que, se tivermos em conta desempenhos individuais, a assunção de que é um processo tardio não se

verifica. Conclui ainda que, enquanto os resultados de grupo apontam para dificuldades na aquisição da passiva, os resultados individuais sugerem que, para algumas crianças, não há qualquer atraso. Assim, afirmar que há um atraso universal é muito redutor, uma vez que existem diferenças individuais nas estratégias de aquisição da linguagem.

Estas diferenças individuais podem dever-se a fatores internos e/ou fatores externos. Os primeiros dizem respeito às características da própria criança, enquanto os últimos se referem, por exemplo, ao meio familiar em que se encontra e a frequência de educação pré-escolar. Por estes motivos, é compreensível que haja variação inter-individual, porque a complexidade das estruturas linguísticas contribui precisamente para que haja diversidade entre padrões de desenvolvimento. Assim, a universalidade da aquisição da linguagem explica o percurso similar que é feito por todas as crianças, sendo também importante estarmos atentos às especificidades deste processo tão complexo que é o da aquisição da linguagem.

Se os estudos sobre a compreensão da estrutura em análise mostram que o atraso não é universal, também há dados que sustentam a afirmação de que as crianças produzem passivas desde muito cedo.

A PRODUÇÃO DE ESTRUTURAS PASSIVAS

Ainda que não seja muito frequente, é possível encontrar a produção de estruturas passivas por crianças com menos de quatro anos. Estrela (2013) analisou o *corpus* de aquisição de Santos (2006), que abrange o discurso de três crianças e que tem as características indicadas abaixo:

Criança	Idade	MLUw (Mean Length of Utterance)	Nº de ficheiros	Nº de enunciados da criança
INM	1;5.9 - 2;7.24	1.315-2.370	15	5101
TOM	1;6.18 - 2;9.7	1.286-2.954	16	6800
INI	1;6.6 - 3;11.12	1.527-3.815	21	6591

Quadro 1. Idades e produções das crianças representadas no *corpus* de Santos (2006).

O objetivo do estudo foi analisar as passivas eventivas, resultativas e estativas que estão presentes no *corpus*, por um lado, e, por outro, identificar qual a ordem de emergência das várias estruturas. Neste sentido, foi feito o levantamento dos verbos que surgiram em construções passivas, tendo sido consideradas as construções de *ser*, *estar* e *ficar*, com participípios passados. Depois deste primeiro levantamento, foi feita uma nova seleção de construções, tendo em conta as suas propriedades. Assim, considerou-se a existência de passivas eventivas, resultativas e estativas, de acordo com a tipologia proposta por Duarte (2013). A quantidade de passivas produzidas pelas três crianças está descrita no quadro abaixo:

	Eventivas	Resultativas	Estativas	TOTAL
INM	0	0	2	2
TOM	1	1	22	24
INI	1	2	41	44

Quadro 2. Quantidade de passivas produzidas pelas três crianças.

O que se verifica é que uma das crianças (TOM) se destaca pela precocidade com que produziu passivas estativas, comparativamente a outra criança, nomeadamente INM. Nas produções de TOM, surgiram os três tipos de passivas, tendo a passiva estativa sido produzida aos 1;9.14 (1 ano, 9 meses e 14 dias), a eventiva aos 2;6.6 e a resultativa aos 2;9.7:

- 5) a@ (a)pagada. (1;9.14)
- 6) (es)tá pa(r)tido. (1;10.8)
- 7) +< xx mas # tem # de se(r) # lavado [?]. (2;6.6)
- 8) /] # e depois # eles ficam aqui pendu(r)adas # e (de)pois comeu o osso. (2;9.7)

Tomando o caso de TOM como exemplo, o que se nota é que, nos estados iniciais, as passivas estativas são as mais frequentes no discurso produzido pelas crianças, surgindo as eventivas e as resultativas com uma baixa frequência.

Os dados relativos às produções das crianças podem ser comparados com a quantidade de passivas produzidas pelos adultos presentes nas diversas sessões gravadas. Se as crianças são mais produtivas em relação às passivas estativas, curiosamente é isso também que se verifica a partir da análise dos dados dos adultos (Estrela, 2013).

PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Se reconhecermos que alguns tipos de passivas significam dificuldades acrescidas para as crianças, convém que haja uma reflexão sobre o modo como se poderá minimizá-las. A seguir, apresentam-se algumas atividades que podem ser postas em prática em contexto de jardim-de-infância.

Uma sugestão de tarefa a ser desenvolvida passa por selecionar algumas frases passivas e fazer uma ou mais perguntas sobre os dois grupos nominais presentes:

- 9) O anão foi perseguido pelo lobo.

Pergunta 1: Quem foi perseguido?

Pergunta 2: Que é que perseguiu?

Esta atividade pode ser feita a partir de frases avulsas criadas pelo educador ou então poderão ser selecionadas a partir de um livro de literatura infantil que esteja a ser objeto de trabalho, de um jornal, etc.

Outra possibilidade consiste em fornecer uma frase passiva às crianças sem o respetivo agente da passiva, tendo elas a tarefa de o indicar. Este agente pode ser totalmente inventado pela criança ou então sugerido a partir de uma história, de uma imagem.

O trabalho a partir de imagens também funciona a este nível. Neste sentido, pode-se apresentar, por exemplo, um conjunto de quatro imagens, como as que se apresentam de seguida, ler uma frase passiva que ilustre uma das imagens e pedir que as crianças identifiquem a imagem correta.



Figura 1. Exemplo de atividade (Imagem retirada de Estrela, 2013).

Neste caso, poderíamos ter a frase *O rapaz é fotografado pelo avô*, tendo as crianças de apontar a imagem da direita, em baixo. Outras imagens e outras frases podem ser facilmente criadas e a atividade, que funciona como jogo, será muito atrativa para as crianças. Se a sua faixa etária assim o exigir, a tarefa pode ser simplificada através da redução do número de imagens disponíveis.

Finalmente, uma outra opção será a de apresentar frases passivas que não façam sentido e as crianças terem de justificar por que motivo as referidas frases são inadequadas, tendo em conta o conhecimento empírico que temos do mundo real. Alguns exemplos são:

- 10) O macaco foi levado pela cadeira.
- 11) A televisão foi mordida pela mesa.
- 12) A roupa foi lavada pela formiga.

Deste modo, espera-se que as crianças consigam refletir sobre as frases apresentadas, não só do ponto de vista semântico, como também sintático, podendo ainda ser aproveitado o sentido cómico veiculado pelos exemplos. Para continuar a trabalhar essa consciência sintático-semântica, o educador/professor pode desafiar as crianças a apresentar alternativas às próprias frases, mas que façam sentido, o que implicará uma reflexão sobre o conteúdo e a própria forma.

Estas são apenas algumas propostas de atividades, que podem ser mais desenvolvidas e complexificadas, de acordo com os objetivos do educador. Estando centradas na estrutura passiva, estas propostas podem ser também a base de trabalho para outras construções consideradas de aquisição tardia.

CONCLUSÃO

Para ajudar a criança no seu percurso linguístico, é fundamental proporcionar-lhe um ambiente linguisticamente estimulante a todos os níveis, seja fonológico, lexical, sintático ou discursivo. Tal justifica-se, porque “o conhecimento da língua e das regras que regem o seu uso dependem, primordialmente, de três factores: a diversidade dos constituintes e das estruturas, a sua complexidade e a sua frequência nos enunciados de fala” (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011, p. 13).

Ora, havendo literatura que mostra que a estrutura passiva é relativamente rara no discurso oral e que a sua aquisição pode, em alguns casos, ser difícil, é fundamental que se tente fazer algum trabalho sistemático sobre essa estrutura, de modo que eventuais dificuldades possam ser ultrapassadas.

Para cumprir o seu papel, o educador tem de ter um amplo conhecimento linguístico para conseguir, por um lado, refletir sobre o percurso de desenvolvimento das crianças, identificando eventuais fragilidades e, por outro, ter a capacidade de criar materiais que visem obviar tais dificuldades.

As práticas informadas do educador irão enriquecer o seu próprio desempenho e a sua reflexão linguística, o que contribuirá para o desenvolvimento da competência linguística das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. A. (2009). *Elementos para a Construção de um Teste de Rastreio de Perturbações do Desenvolvimento Sintático*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Costa, J. & Santos, A. L. (2003). *A Falar como os Bebés. O Desenvolvimento Linguístico das Crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In I. Sim-Sim (Org.), *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora (pp. 27-34).
- Estrela, A. (2013). *A Aquisição da Estrutura Passiva em Português Europeu*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rubin, M. C. (2009). *Compreensão da passiva das crianças típicas*. Acedido em 30 de outubro de 2012 em <http://tinyurl.com/jwzgjex>.
- Santos, A. L. (2006). *Minimal answers; Ellipsis, Syntax and Discourse in the Acquisition of European Portuguese*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da Linguagem Oral: Um Contributo para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Importância do *feedback* automático num sistema de aprendizagem assistida por computador

Milton Ferreira – Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria e Centro de Investigação e Desenvolvimento em Matemática e Aplicações da Universidade de Aveiro.

Rui Paiva – Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria e Centro de Matemática da Universidade do Porto.

Miguel Frade – Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Centro de Investigação em Informática e Comunicações, Instituto Politécnico de Leiria.

RESUMO

Neste artigo fazemos uma revisão teórica sobre feedback em educação com especial ênfase em educação online e descrevemos o uso do software de álgebra computacional STACK no âmbito do projeto MITO – “Módulos Interativos de Treino Online”. Este software foi integrado no Moodle e permitiu elaborar exercícios aleatórios com correção e feedback automáticos. A sua versatilidade é demonstrada na enorme diversidade de exercícios que é possível construir e nos diferentes tipos de feedback que podem ser incluídos. Para o feedback ser eficiente os exercícios têm de ser cuidadosamente elaborados.

Palavras-chave: avaliação assistida por computador, feedback, matemática, online.

ABSTRACT

This article brings a theoretical review of feedback in education with special emphasis on online education and describe the use of the computer algebra software STACK in the MITO Project – “Interactive Online Training Modules”. This software was integrated into Moodle and allows to develop random exercises with automatic correction and feedback. Its versatility is demonstrated in the huge variety of exercises that is possible to build and the different types of feedback that can be included. For feedback to be effective exercises have to be carefully designed.

Keywords: computer aided assessment, feedback, mathematics, online.

INTRODUÇÃO

O rápido desenvolvimento dos sistemas de Álgebra Computacional (CAS) e recursos baseados na Internet abriu uma janela de oportunidades para apoiar as muitas formas que o processo de ensino de matemática pode assumir em diferentes ambientes de aprendizagem (Kaput & Hegedus, 2007). Atualmente existem vários *softwares* de avaliação assistida por computador com diferentes níveis de sofisticação matemática e pedagógica (Sangwin, 2012). Alguns dos mais conhecidos são WebWork, STACK, WebAssign, egrade, MapleT.A., E MyMathLab. De entre os que são de acesso livre o STACK representa um sistema de avaliação assistida por computador avançado para a matemática, com ênfase na avaliação formativa. Em Portugal, o STACK foi utilizado pela primeira vez no âmbito do projeto MITO do IPL (Paiva, 2011 e Sangwin, 2010). Este projeto (www.mito.ipleiria.pt) é um projeto de investigação e desenvolvimento do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), com origem no Departamento de Matemática (DMAT) da Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG). Foi iniciado em 2010 com o principal objetivo de apoiar as unidades curriculares lecionadas no ensino presencial e no ensino a distância dos diferentes ciclos de oferta formativa do ensino superior através da construção de conteúdos didáticos interativos. Paiva, Ferreira, Eusébio, & Mendes (2015) apresentam as características da conceção do projeto, o seu desenvolvimento e implementação, a avaliação das ferramentas utilizadas e resultados de estudos realizados com os alunos envolvidos no projeto.

O tema do *feedback* assume um papel importante no processo de ensino/aprendizagem. No presente trabalho iremos considerar em especial o *feedback* no âmbito dos ambientes virtuais de aprendizagem. Desde o surgimento da teoria cognitivista, nos anos 70 e 80, o *feedback* passou a ter como objetivo ajudar o aluno a determinar a sua performance, tomar conhecimento dos erros e procurar maneiras

de os corrigir. Shute (2007) considera o *feedback* no contexto educacional como *feedback* formativo e define-o como “informação comunicada ao aprendiz com o objetivo de modificar o seu pensamento ou comportamento para promover a aprendizagem”. Uma definição mais abrangente de *feedback* é dada em Paiva (2003) no contexto da interação *online* como reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la. Os termos aprendiz, aluno, professor, ou computador não são incluídos na definição, tendo em consideração que o *feedback* é fornecido não somente pelo professor mas por colegas ou indivíduos fora do ambiente de aprendizagem e o aspecto interação é incluído por ser também objeto de avaliação no meio virtual.

TIPOS DE *FEEDBACK*

Existem diversos tipos de *feedback* tanto em regime presencial como em cursos *online* (ver exemplos em Paiva, 2003). O *feedback* pode ser analisado em relação ao seu conteúdo, ao seu direcionamento, ao momento em que ele é fornecido e à fonte que o emite. Segundo Cardoso (2011) o conteúdo do *feedback* difere quanto aos tipos de informação ou objetivos e ao nível de complexidade. Existem quatro tipos de *feedback*: reconhecimento, motivacional/interacional, tecnológico e informativo/avaliativo. De acordo com Kielty (2004), o *feedback* de reconhecimento é aquele que oferece uma confirmação ao aluno de que um evento aconteceu. Por sua vez o *feedback* motivacional/relacional está relacionado com as reações emocionais como resposta à interação entre professor e aluno. O *feedback* tecnológico está relacionado com as informações sobre a utilização do *software* tecnológico usado no curso. Por último, o *feedback* informativo/avaliativo é aquele que fornece informação ou algum tipo de avaliação ao aluno (Paiva, 2003). Cardoso (2011) apresenta um mapa conceitual que sintetiza as classificações de *feedback* apresentadas na literatura.

O *feedback* pode ser também classificado como síncrono ou assíncrono. Segundo Shute (2007), o *feedback* imediato é aquele que o aluno recebe logo após responder a uma questão ou realizar uma tarefa enquanto o *feedback* com atraso é aquele que o aluno recebe após a realização de uma tarefa, minutos, horas ou dias depois. Em relação à matemática o *feedback* imediato é o mais importante e vantajoso.

Segundo Schwartz & White (2010), os alunos em salas de aula virtuais consideram como *feedback* efetivo aquele que é (1) imediato, oportuno, e completo; (2) formativo e dirigido ao grupo; (3) avaliativo; (4) construtivo, substantivo e que dê suporte; (5) específico, objetivo e individual e (6) consistente. Paiva (2003), baseando-se em dados recolhidos de cursos *online* por ela conduzidos, afirma que os alunos esperam *feedback* imediato e individual do professor através de ações como elogios, observações e registo das atividades feitas por eles. É esperado do professor que este encoraje e dê apoio aos alunos demonstrando comprometimento quanto aos seus desempenhos.

FEEDBACK AUTOMÁTICO

O *feedback* automático num ambiente virtual de aprendizagem é o retorno de informações às respostas dos alunos fornecido pelo computador durante ou após a realização de uma atividade *online*. O seu principal objetivo é a orientação imediata do aluno relativamente ao progresso do seu desempenho (Fialtro 2008). Para questões objetivas, o *feedback* pode fornecer correções do tipo “certo” ou “errado” e incluir uma dose de motivação como por exemplo “Parabéns, a resposta está correta.” O *feedback* pode ainda encaminhar o aluno a uma secção específica do material ou encaminhá-lo para leituras complementares. O *feedback* deve incluir orientações ao aluno sobre as etapas do processo, identificação e causa dos erros durante o processo e indicação das correções (Fialtro, 2008). Deste modo, os alunos podem aprender através do *feedback* fornecido pelo computador fazendo e testando as suas próprias conjecturas. Conscientes da importância do *feedback* automático descrevemos a seguir o sistema STACK e as funcionalidades que o tornam capaz de fornecer *feedback* efetivo de acordo com as características descritas na secção anterior.

O SISTEMA STACK

O STACK representa um sistema de avaliação assistida por computador avançado para a matemática, com ênfase na avaliação formativa. O sistema permite a criação com facilidade de perguntas dependentes de parâmetros escolhidos pelo professor/autor. Esta característica facilita a geração de bases de dados de perguntas dentro dos modelos estruturados pelo programador.

O professor pode, por exemplo criar uma pergunta relacionada com a função

$$f(x) = \sin(ax + b) + c \text{ onde } a \in \{1, 2, 3\}, b \in \left\{\pi, \frac{\pi}{3}, \frac{\pi}{2}\right\} \text{ e } c \in \left\{\pi, \frac{2\pi}{3}\right\}.$$

Neste caso, ficamos com 18 versões semelhantes mas não iguais da pergunta.

No STACK, os alunos podem apresentar as suas respostas na forma de uma expressão matemática. Por exemplo, o estudante pode responder a uma pergunta, inserindo um polinómio, uma matriz ou uma função. As expressões matemáticas são avaliadas usando o *software* livre de álgebra computacional Maxima, para manipular as expressões simbólicas e numéricas e estabelecer as propriedades matemáticas das respostas introduzidas. O sistema inclui vários testes de resposta para comparar expressões, um verificador de sintaxe e as habilidades para transformar a resposta submetida com uma “resposta *Preview*” em formato *LaTeX* e gerar um *feedback* relacionado com a resposta do estudante com a execução de uma árvore de potenciais respostas de *feedback*. Esse *feedback* inclui comentários textuais, uma classificação numérica e notas de resposta a partir da qual as estatísticas para o professor são compiladas. Esta última característica contribui para manter a motivação dos alunos e facilita o processo de raciocínio do aluno. Na Secção seguinte apresentamos um exemplo de uma aplicação deste recurso. Para uma descrição mais detalhada do STACK ver Sangwin (2007) e Sangwin (2012).

ÁRVORE DE POTENCIAIS RESPOSTAS DE *FEEDBACK*

Uma árvore de potenciais respostas (tecnicamente um grafo dirigido acíclico) consiste num número arbitrário de nós ligados chamados de potenciais respostas. Em cada nó duas expressões são comparadas usando um teste de resposta especificado, e o resultado é verdadeiro ou falso. Em cada ramo é possível ajustar a pontuação, adicionar *feedback* escrito específico para o aluno, gerar uma anotação da resposta a ser utilizada pelo professor para avaliação, passar para os ramos seguintes ou terminar o processo. A árvore de resposta potencial é percorrida para retornar a pontuação bruta numérica entre 0 e 1. Este número é multiplicado pelo valor da questão antes de ser devolvido para o aluno como *feedback* ou gravado no banco de dados. A nota final da resposta é a concatenação de cada nota de resposta a partir dos testes de resposta parcelares da árvore de potenciais respostas. A implementação de perguntas com diversos campos de resposta permite ao aluno ir testando e verificando os passos intermédios antes de submeter a resposta final e permite ao sistema verificar os diferentes passos da resolução para poder dar *feedback* adequado e personalizado. Neste tipo de questões a resposta final só pode ser submetida depois do aluno ter completado todos os campos de resposta anteriores. Na Figura 2 apresentamos um exemplo de uma árvore potencial de respostas numa pergunta sobre primitivas.

EXEMPLO DE UMA QUESTÃO DO STACK

A pergunta seguinte, apresentada na Figura 1, foi desenvolvida no âmbito do projeto MITO para a unidade curricular de Análise Matemática de um curso de licenciatura de engenharia da ESTG.

Calcule $\int \frac{\cos(2x)}{2 + \sin(2x)} dx$.

Aviso: Os dois campos a seguir têm de ser preenchidos e submetidos ao mesmo tempo. Em seguida, preencha e submeta o último campo.

Considerando a tabela das primitivas, trata-se de uma primitiva imediata com

$f(x) =$ e $f'(x) =$.

Consequentemente, $\int \frac{\cos(2x)}{2 + \sin(2x)} dx =$ $+ c$ com $c \in \mathbb{R}$.

Figura 1: Exemplo de uma pergunta do STACK com vários campos de resposta.

A árvore de potenciais respostas de *feedback* para a pergunta anterior é apresentada na Figura 2. Dependendo do resultado nos campos da primeira e segunda respostas, ou é executado o ramo de verdadeiro ou falso (V ou F). Em cada ramo, podemos ajustar a classificação e dar por exemplo 10% de penalidade para cada tentativa errada, e podemos gerar e adicionar *feedback* específico. Cada resposta ou processo termina em um dos nós inferiores.

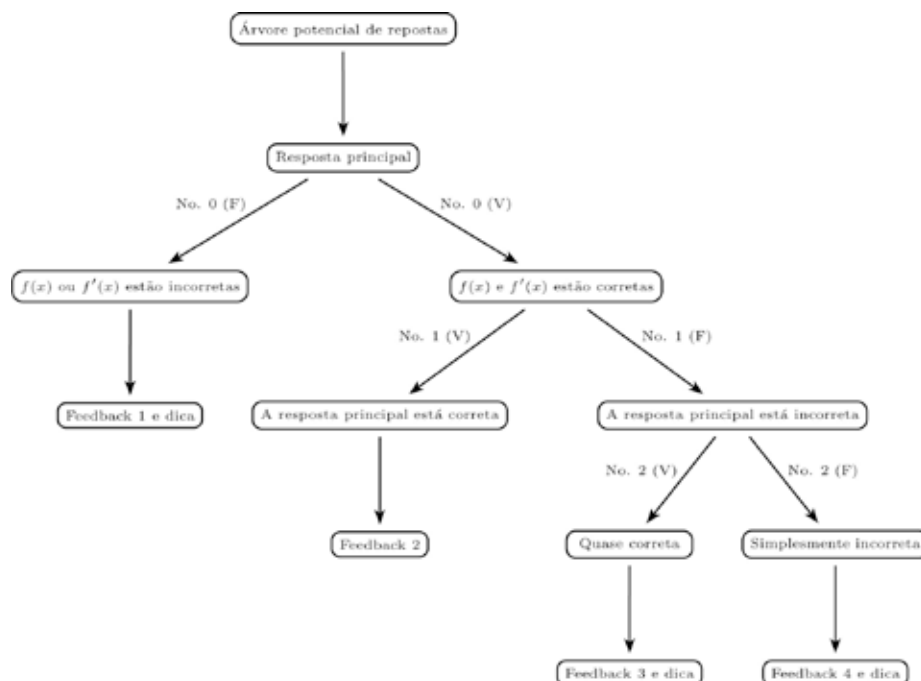


Figura 2: Árvore potencial de respostas para o exemplo da Figura 1.

Na Figura 3 é apresentada uma resposta de um aluno aos primeiros dois campos de resposta da pergunta apresentada na Figura 1 e o respetivo *feedback* do STACK.

$f(x) =$ e $f'(x) =$.

A sua resposta foi interpretada como:

$$f(x) = 2 + \sin(2x) \quad \text{e} \quad f'(x) = \cos(2x)$$

A sua resposta está parcialmente correta.

Pode considerar $f(x) = 2 + \sin(2x)$. No entanto, calculou mal $f'(x)$.
 Considere utilizar as fórmulas: $(f + g)' = f' + g'$, $k' = 0$ e $(\sin f)' = f' \cos f$.
 A sua classificação para esta tentativa é 0.3.
 Pode melhorar a classificação se corrigir o erro!

🕒 Com as penalizações das tentativas anteriores, fica com 0.3 em 1.

Figura 3: Exemplo de uma resposta de um aluno e do *feedback* do STACK.

Para obtermos *feedback* por parte dos alunos acerca do Projeto MITO nas suas diversas vertentes foram distribuídos inquéritos aos alunos dos cursos de Análise Matemática que participaram na experiência de investigação, nos anos de 2010 a 2013. A análise detalhada desses inquéritos pode ser consultada em Paiva *et al* (2015). De um modo geral, os alunos consideram que os exercícios *on-line* do MITO permitem a identificação dos erros e dão *feedback* capaz de ajudar a chegar à solução correta. Também consideram a resolução automática e síncrona dos exercícios uma mais-valia pois permite comparar a sua resolução com a resolução apresentada pelo computador e proporciona uma eventual perceção dos erros. Entre as principais sugestões de melhoria estão o *feedback* mais específico em determinadas perguntas mais complicadas e a resolução dos exercícios *online* com todos os passos, para facilitar a sua compreensão.

CONCLUSÃO

Este artigo descreve os diferentes tipos de *feedback* no processo de ensino/aprendizagem com especial ênfase para o *feedback* automático baseado no sistema de avaliação assistida por computador STACK. Consideramos que o sistema STACK possui diversas funcionalidades que o tornam capaz de fornecer *feedback* efetivo e construtivo. A construção de exercícios no STACK que facultam *feedback* específico e útil aos alunos requer a adição de etapas intermediárias até se chegar à resposta final. Em geral, não é um processo fácil e alguns cuidados são necessários para criar uma árvore de potenciais respostas de *feedback*. Acreditamos que o STACK poderá ser utilizado em outras áreas científicas para além da matemática, como um sistema de avaliação formativa ou sumativa.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao IPL pelo apoio e pela disponibilização de um servidor dedicado ao projeto MITO e à Unidade de Ensino a Distância do IPL pelo apoio informático.

O segundo autor agradece o apoio do CIDMA - Centro de Investigação e Desenvolvimento em Matemática e Aplicações e da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, através do projeto UID/MAT/04106/2013.

REFERÊNCIAS

- Cardoso, A.C.S. (2011) *Feedback* em contextos de ensino-aprendizagem on-line, *Linguagens e Diálogos*, 2(2), 17-34.
- Fialtro, A. (2008). *Design de Feedback e avaliação. Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.
- Kaput, J. e Hegedus, S. (2007). Technology becoming infrastructural in mathematics education. In R. Lesh, E. Hamilton, & J. Kaput (Eds.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 173-192.
- Kielty, L. (2004) *Feedback in Distance Learning: Do students perceptions of corrective feedback affect retention in Distance Learning?* Theses and Dissertations. University of Florida.
- Paiva, V.L.M.O. (2003) *Feedback* em Ambiente Virtual. In LEFA, Vilson J. (org.) *Interação na aprendizagem das línguas*: EDUCAT, p.219-254. (Disponível em www.veramenezes.com (acedido em 20 de fevereiro de 2015))
- Paiva, R. (2011). Conteúdos didáticos multimédia, testes e exercícios de treino de Matemática on-line. *Atas do encontro da SPM Leiria 2010, Boletim especial da Sociedade Portuguesa de Matemática*, 119-123.
- Paiva, R.C. & Ferreira, M. S., Mendes, A. G., & Eusébio, A. M. J. (2015). Interactive and multimedia contents associated with a system for computer-aided assessment. *Journal of Educational Computing Research*, 52(2).
- Sangwin, C.J. (2010). Who uses STACK? A report on the use of the STACK CAA system. The Maths, Stats and OR Network, School of Mathematics, The University of Birmingham.
- Sangwin, C. (2007). Assessing elementary algebra with STACK. *International Journal for Mathematical Education in Science and Technology*, 38(8), 987-1002.
- Sangwin, C. (2012). Computer Aided Assessment of Mathematics Using STACK. In: *Proceedings of ICME 12*.
- Schwartz, F. e White, K. (2000). Making sense of it all: giving and getting on-line course *feedback*. In White, K.W., Weight, B. H. *The on-line teaching guide*. Boston, London: Allyn & Bacon, 167-182.
- Shute, V. (2007) Focus on formative feedback. *ETS Research and Development*. Princeton, NJ. (Disponível em www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf (acedido em 21 de fevereiro de 2015))

A expressão plástica vivida por professores em formação: o papel das narrativas na resignificação das experiências

Lúcia Grave Magueta, Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, NIDE – Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação

RESUMO

Neste artigo analisam-se narrativas escritas por professores em início de formação sobre as suas experiências escolares com a expressão plástica. A recolha de dados foi realizada junto de estudantes de um curso da formação inicial de professores no momento em que iniciavam uma unidade curricular no âmbito da didática das expressões. O estudo efetuado teve como objetivo o confronto entre os seus conhecimentos didáticos sobre as práticas com a expressão plástica e a realidade vivenciada pelos mesmos, enquanto alunos nos primeiros anos de escolaridade.

Os resultados evidenciaram que, para os professores em formação, as memórias da expressão plástica vivida enquanto alunos se traduzem em «experiências positivas» e «experiências negativas». O debate em torno das narrativas produzidas permitiu resignificar as experiências relatadas, mobilizando e construindo novos conhecimentos sobre metodologia da expressão plástica. Palavras-chave: expressão plástica; formação de professores; narrativas

ABSTRACT

In this article we analyze narratives written by teachers in initial training about their school experiences with plastic expression. The data collection was carried out with students in a course of teacher training at the time they initiated a curricular unit about the teaching of artistic expressions. The conducted study aimed the confrontation between their didactic knowledge about artistic expression and the reality experienced by them, while students in the early years of schooling.

The results showed that, for teachers in training, the memories of artistic expression are 'positive experiences' and 'negative experiences'. The discussion around the narratives produced allowed reframe the experiences by mobilizing and building new knowledge about methodology of artistic expression.

Keywords: plastic expression (art); initial teacher training; narratives

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo incide sobre a utilização de narrativas enquanto experiência educativa no contexto da formação de professores. Nas ações de investigação que desenvolvemos, procurámos perceber que conhecimentos didáticos sobre a prática da expressão plástica emergem quando futuros professores recordam experiências vividas enquanto alunos dos primeiros anos de escolaridade. Para tal, efetuámos uma recolha de dados junto de estudantes do curso de licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, futuros professores de crianças nos primeiros anos (0-12), no momento em que iniciavam uma unidade de formação no âmbito da didática das expressões. Esta recolha de dados consistiu na produção de narrativas e constituiu-se, também, como forma de avaliação diagnóstica, essencial para delinear um processo de formação sobre metodologias de ensino nas áreas artísticas. O acervo de dados, materializado em narrativas, permitiu que a formação que se desenvolveu posteriormente surgisse contextualizada, pois cada nova abordagem tinha pontos de contacto com experiências relatadas e debatidas.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para contextualizar teoricamente o presente estudo, iremos referir-nos à «produção de narrativas como experiência de formação» e à «expressão plástica enquanto experiência educativa».

2.1. A produção de narrativas como experiência de formação

A utilização de narrativas enquanto instrumento de pesquisa sobre o desenvolvimento profissional de professores tem sido utilizada por autores diversos (Passos & Galvão, 2011; Megid & Fiorentini, 2011; Oliveira, 2011; entre outros).

As narrativas, no contexto das práticas educativas, são relatos de acontecimentos ou experiências que ocorrem num determinado tempo – passado, presente ou futuro – sendo relativos à experiência escolar ou profissional ocorrida na escola, sala de aula ou grupo de trabalho. O professor ou o estudante são os autores, os narradores e os protagonistas principais das situações relatadas (Megid & Fiorentini, 2010). Luwisch (2002) sugere que na análise de narrativas os dados sejam tratados de uma forma inteiramente pragmática, analisados por temas comuns, imagens, enredos, etc., com o objetivo de se identificarem ideias gerais ou de se clarificarem conceitos através das narrativas recolhidas.

Ser professor exige a construção de um modo pessoal de ensinar com base na compreensão dos conteúdos, no uso dos recursos, na seleção das estratégias e no conhecimento dos alunos, que acontece de forma gradual. A este respeito, Oliveira (2011, p.241) refere que «não se trata de um conhecimento pronto que deva ser assimilado pelo futuro professor, mas construído por ele ou ela ao longo da vida». Para esta autora, a narrativa «como recurso formativo funciona como sincronizador pessoal, na medida em que possibilita ao professor ou futuro professor sincronizar essas experiências formadoras que estão em tempos e espaços diferentes atribuindo um sentido, uma unidade». No debate sobre as experiências narradas, os professores em formação analisam e criticam metodologias, identificando-se com algumas e rejeitando outras. Nestes momentos de contraposição, propõem modos de atuação do professor, estratégias, experiências de aprendizagem, acontecendo a resignificação das experiências vividas, sendo agora estas experiências «lidas» à luz dos conhecimentos didáticos em construção.

2.2. A expressão plástica enquanto experiência educativa

Procuraremos em seguida clarificar o conceito de “expressão plástica” salientando o seu valor enquanto experiência educativa e perspetivando algumas formas de concretização. Assim sendo, de acordo com Sousa (2003a, p.159), o termo “expressão plástica” utiliza-se para designar o «modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos». O desenho, a pintura, a modelação e as construções são alguns meios de expressão plástica em que se podem utilizar materiais diversificados. A expressão plástica não se centra na produção de obras de arte, mas sim, na expressão de emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos (Sousa, 2003). A “plástica” é uma linguagem, uma forma de expressão que tem uma gramática visual mediante a qual podemos expressar-nos e comunicar com os outros. Esta gramática visual é formada pelo “alfabeto visual” – composto pelo ponto, a linha, a superfície, a cor, a textura, o volume e a forma – que são as “letras” que podemos combinar para nos expressarmos. É também formada pela “sintaxe visual” – que tem em conta a medida, a proporção, o agrupamento, a estrutura, a direção, o movimento, o ritmo, o equilíbrio, a simetria, a assimetria, a harmonia e o contraste – que são as formas que temos para poder combinar as “letras” do alfabeto visual (Civit & Colell, 2004). O uso da linguagem plástica permite gerar a aquisição de novos conhecimentos, desenvolver a sensibilidade e a criatividade, enriquecer a capacidade de comunicação e expressão e ampliar a forma de ver, entender e interpretar o mundo. A sua importância enquanto experiência educativa tem sido salientada por autores diversos como Luquet (1969), Lowenfeld (1977), Gonçalves (1991), Rodrigues (2002), Sousa (2003), entre outros.

No que diz respeito a formas de concretização do conceito de “expressão plástica” em contextos de educação, salientamos o que afirma Munari (1987, p.124), «o indivíduo na infância não deve ser sufocado por imposições, constringido em esquemas que não são os seus, obrigado a copiar modelos». Os professores devem contribuir para que as crianças alarguem os seus conhecimentos e, por isso, devem apresentar-lhes diferentes técnicas, instrumentos e materiais, através de jogos que estimulem a sua criatividade. Deste modo, as crianças podem «aprender algo de novo, dominar técnicas novas e compreender as regras da linguagem visual» (p.125). Também Almeida (2001), Sousa (2003a; 2003b) e Santos (2006) salientam estes aspetos, reforçando que importa desenvolver a espontaneidade e a liberdade de expressão, logo, a criança deve poder escolher livremente os seus temas, pois ela «fá-lo naturalmente, visto que o tema está sempre nela (são as suas aspirações e preocupações predominantes), exprimindo-o ludicamente, ao agrado da sua própria imaginação» (Gonçalves, 1991, p.12).

Para Sousa (2003a) as técnicas e os materiais de expressão plástica estão associados ao desenvolvimento da criança, ou seja, à medida que «as suas experiências se enriquecem, ela vai tendo cada vez maior necessidade de variedade de técnicas e de materiais para se expressar convenientemente» (p.183). Cabe aos professores selecionar as técnicas e os materiais que melhor se ajustem à situação das crianças. Fazendo uma súmula de sugestões referidas por diversos autores (Rodrigues, 2002; Sousa, 2003a; Santos, 2006), indicamos algumas técnicas e materiais de expressão plástica que os professores podem selecionar e adequar à situação das crianças:

- para o desenho e pintura, os materiais mais adequados são: os lápis de grafite, as tintas (guaches, têmperas), as aguarelas, os lápis de cera, os lápis de cor, os marcadores e o pastel seco;
- o papel a utilizar como suporte para o desenho e pintura deve ser de dimensões, espessuras, texturas e cores variadas;
- para a modelação, poder-se-ão utilizar a plasticina, o barro, a pasta de papel e a massa de farinha;
- para as construções, a diversidade de materiais inclui o papel, os tecidos, os pedaços de madeira, plástico e metal (que podem provir do reaproveitamento de embalagens e objetos) e ainda “materiais naturais” como pedras, conchas, folhas de árvore, entre outros. Às construções estão associadas diversas técnicas que desenvolvem as destrezas, tais como dobrar, torcer, cortar, atar, colar, coser, agrafar, entre outras ações;
- o recorte e as colagens utilizando diferentes materiais são também técnicas que estimulam a expressão e a criatividade.

Paralelamente a estas sugestões, os autores mencionados identificam uma grande diversidade de formas de utilização dos diferentes materiais, explicitando os procedimentos a seguir. Destas descrições ressalta a ideia de que introduzir frequentemente materiais novos favorece a descoberta e exploração de novas formas de expressão e criação.

Para além dos trabalhos individuais, devem também ser promovidos os trabalhos coletivos. A planificação do trabalho, a construção de consensos e a distribuição de tarefas entre os membros do grupo contribui para que a criança se torne «um ser responsável, cooperante e interventivo no meio em que se insere» (Gonçalves, 1991, p.13).

Consideramos, na linha de contributos teóricos como os de Pimentel (2010) e Duncum (2010), que as práticas devem incluir o uso das tecnologias contemporâneas, explorando aquilo em que estas podem contribuir para a criação plástica e a construção de conhecimento. Referimo-nos, por exemplo, ao acesso a informação sobre processos e procedimentos de produção artística e sobre modos de criação de diferentes povos e culturas, facilitando assim o reconhecimento da diversidade cultural.

Para Santos (2006), trabalhar as artes na escola significa abordar a arte como «construção do conhecimento, proporcionando à criança os meios para a realização de experiências no fazer artístico, na apreciação da obra de arte e na reflexão sobre o seu produto» (p.8). O desenvolvimento da imaginação, da expressão e da sensibilidade ocorre a partir do conhecimento que a criança tem sobre o que faz (fazer artístico), o que percebe (obra de arte) e do que pensa e sente (reflexão). Assim, privilegiar abordagens que permitam a aproximação às obras artísticas e ao seu processo de criação, deve ser uma preocupação dos professores. Observar, fruir, analisar e emitir opiniões sobre a obra de arte permite «descodificar as diferentes linguagens, criando oportunidade à compreensão do sentido e dos significados que permeiam o mundo simbólico das imagens visuais» (Santos, 2006, p.8). Este processo permite a apropriação da «gramática visual» necessária para ler, compreender e produzir imagens (Duncum, 2010).

3. METODOLOGIA

Neste estudo, de carácter descritivo e qualitativo, seguimos uma metodologia de estudo de caso e, não sendo conhecida bibliografia que tenha focado especificamente os temas abordados, assumimos o seu carácter exploratório.

As ações que desenvolvemos foram orientadas pela questão «*Que conhecimentos didáticos sobre expressão plástica emergem quando os futuros professores recordam experiências vividas enquanto alunos?*».

A recolha de dados efetuou-se junto de estudantes do curso de licenciatura em Educação Básica, futuros professores, em momentos iniciais da unidade curricular de Didática das Expressões, parte integrante do plano de estudos do curso. Esta recolha teve lugar no ano letivo 2014/2015 tendo envolvido uma amostra de 22 estudantes que responderam à seguinte proposta: «*Produza uma narrativa a partir da sua experiência com a expressão plástica enquanto estudante, resgatando memórias em relação a momentos do ensino e aprendizagem*». Esta formulação teve como referência os estudos de Passos (2011) por, à semelhança dos mesmos, envolver professores em início de formação.

Na análise ao conteúdo das narrativas, fez-se «a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação» (Berelson, 1952, cit. Por Vala, 1986, p.103), seguindo os procedimentos propostos por Bardin (2000, p.120), nomeadamente, formando categorias, através da «passagem de dados brutos a dados organizados».

4.SÍNTESE DE RESULTADOS

A análise ao conteúdo das narrativas produzidas pelos estudantes permitiu-nos identificar as categorias *Experiências positivas* e *Experiências negativas*.

4.1. As Experiências positivas

Nas diferentes narrativas verificou-se que eram evidenciadas como experiências positivas as que proporcionavam: o contacto com novos materiais e técnicas; a possibilidade de decidir sobre o processo criativo e expressivo; e o envolvimento pessoal perante a experiência e resultados obtidos. Apresenta-se no Quadro 1 os registos que se enquadram nesta categoria e respetivas subcategorias.

Quadro 1 – Registos relativos à categoria «Experiências positivas»

Categoria «Experiências positivas»
Subcategoria « Experiências que proporcionavam contacto com novos materiais e técnicas»
«Esta atividade destacou-se de todas as outras»
«Tive várias experiências com vários materiais»
«Éramos nós próprios a fazer a plasticina com que mais tarde trabalhávamos»
«Trabalhámos com os materiais tradicionais da terra onde vivia e fizemos cestos»
«Lembro-me de usar folhas de árvore em colagens e fazer carimbos de batata (ainda hoje uso esta técnica para decorar papel de embrulho)»
«Houve uma experiência que me marcou: usar estanho para personalizar uma caixa»
«Recordo-me ter feito uma tecelagem num tear de cartão»
Subcategoria «Experiências que proporcionavam a possibilidade de decidir sobre o processo criativo e expressivo»
«Escolhi fazer as letras do meu nome em pasta de modelar e adorei»
«Compreendi que não é preciso saber desenhar bem para nos podermos exprimir e lançar as nossas ideias para o papel»
«Eu escolhia sempre desenhar os meus desenhos animados favoritos»
«Adorava fazer papéis recortados e que fiquei especialista nesta técnica»
Subcategoria «Envolvimento pessoal perante a experiência e resultados obtidos»

«Foi um trabalho que me cativou muito»
«Deu-me muito gosto realizar este trabalho»
«Tenho saudades de trabalhar com esse tipo de materiais»
«Recordo-me com carinho do momento em que comecei a picotar, aos 5 anos»
«Acho que tive sorte por ter tido tantas atividades de expressão plástica»
«Lembro-me de ficar contente com o resultado final e de querer fazer mais»
«O dia em que tinha expressão plástica era o meu dia de aulas preferido»

4.2. As Experiências negativas

Foram também narradas experiências que se traduziam como «Experiências negativas». As conceções pessoais sobre a expressão plástica e os aspetos da atuação do(a) professor(a) determinaram que as experiências recordadas fossem sentidas como negativas. Apresenta-se no Quadro 2 os registos que se enquadram nesta categoria e respetivas subcategorias.

Quadro 2 – Registos relativos à categoria «Experiências negativas»

Categoria «Experiências negativas»
Subcategoria «Conceções pessoais sobre a expressão plástica»
«Sempre detestei educação visual, pois tínhamos de trabalhar com régua e esquadro»
«A minha experiência com a expressão plástica nunca foi boa»
«Pensava sempre que não ia conseguir fazer os trabalhos»
«Nunca fui boa a desenhar nem a pintar»
«Sempre tive algumas dificuldades em me exprimir»
«Alguns trabalhos que me solicitavam corriam mal e isso deixava-me desanimada»
«Nunca me sentia capaz de responder ao que era pedido»
«Eu ficava com medo sempre que tinha de desenhar»
«Não tenho recordações marcantes, porque nunca me interessei pelas expressões»
Subcategoria «Aspetos da atuação do(a) professor(a)»
«A professora criticava sempre os meus trabalhos»
«Eu vou ser diferente da professora que tive»
«Não saíamos da rotina. Usávamos sempre os mesmos materiais»
«Era cansativo fazer alguns trabalhos»
«Quando a professora estava ao pé de mim, eu parava logo de desenhar».
«Ela corrigia tudo o que eu fazia»
«Quase não fazíamos expressão plástica»
«Fazíamos um desenho na folha da cópia, se houvesse espaço»
«Hoje, que conheço o Programa do 1.º Ciclo, penso que fiz poucas coisas na Primária»

4.3. Ressignificação das experiências

Em vários momentos do desenvolvimento da unidade curricular se debateu o conteúdo das narrativas e o seu significado. De igual modo, também se debatiam as formas como devia o professor intervir, gerir e conduzir as atividades de expressão plástica. Destes momentos de contraposição das experiências vividas com os conhecimentos didáticos em construção, surgiram as respostas para a questão de investigação que orientou este estudo de caso. Assim sendo, os conhecimentos didáticos sobre expressão plástica que emergiram quando os futuros professores recordaram experiências vividas enquanto alunos foram:

- a diversificação de estratégias de ensino – foi reconhecida a importância de: proporcionar às crianças diferentes experiências com meios, técnicas e materiais; realizar visitas de estudo que proporcionassem o contacto com artistas e obras; abordar conteúdos levando os alunos a pensar, compreender e a usar os novos conhecimentos nas suas produções plásticas; proporcionar experiências de observação em diversos tipos de espaço (sala de aula, recreio, parque, rua); proporcionar atividades que associam a expressão plástica ao uso das TIC (o uso do computador, máquina fotográfica, entre outros equipamentos; a utilização da internet para consultar sítios de artistas e de museus, pesquisar imagens e realizar trabalhos artísticos digitais);
- a seleção de experiências tendo como referência os documentos curriculares, contemplando assim a amplitude de experiências de aprendizagem que se preveem para cada contexto de escolaridade; situar a expressão plástica numa dimensão de integração com outras áreas do currículo, particularmente em ligação com outras linguagens artísticas;
- a seleção de experiências que se adequem ao momento de desenvolvimento em que se encontram as crianças e que situem a expressão plástica em abordagens contextualizadas, com crescente grau de complexidade, em que as aprendizagens cumulativas sejam requeridas;
- a seleção de experiências que permitam aos alunos observar e refletir sobre a realidade, desenvolvendo a sua autonomia e pensamento crítico e que constituam «desafios» para os quais devem criar soluções individuais e únicas;
- a preparação das condições necessárias e adequadas à realização de atividades de expressão plástica: prever os materiais didáticos e de desgaste necessários, prever espaços de trabalho adequados ao número de crianças e tipo de atividade;
- a criação de um clima de aula favorável à espontaneidade, onde o professor elogia e estimula o esforço criativo e expressivo e possibilita a experimentação, valorizando a ação vivida pela criança;
- a avaliação das aprendizagens contemplando diversas dimensões do processo criativo e expressivo: acompanhar atentamente os alunos no seu processo de criação; analisar os trabalhos realizados; refletir com os alunos sobre as experiências vivenciadas; organizar de forma ordenada os trabalhos, de modo a perceber a evolução do desempenho dos alunos.

CONCLUSÃO

Neste processo alcançou-se um objetivo fundamental da formação: desenvolver a capacidade de reflexão dos futuros professores sobre o valor pedagógico das experiências com a expressão plástica. Com este estudo, verificámos que, indubitavelmente, as narrativas contribuíram para a formação dos futuros professores sobre metodologias da expressão plástica, pois as suas experiências foram recordadas e resignificadas. Em síntese, destacamos os principais contributos:

- identificação de tipos de práticas que são facilitadoras e de outras que, pelo contrário, são inibidoras da expressão através da linguagem plástica;
- identificação de diferentes modos de atuação do professor face a especificidades das experiências com a expressão plástica;
- compreensão da importância da diversificação de estratégias de ensino no âmbito da expressão plástica.

Em suma, a produção das narrativas e o debate em torno das mesmas constituiu-se como uma experiência de formação onde ocorreu a mobilização de conhecimentos e a construção de novas aprendizagens sobre metodologia da expressão plástica.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, C.M.C. (2001). Concepções e práticas artísticas na escola, In Ferreira, S. (org.) *O Ensino das Artes. Construindo Caminhos* (pp.11-37). São Paulo: Papirus Editora.
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Civit, L. & Colell, S. (2004). EducArt: intervención educative y Expressión Plástica. *Educación Social*, 28, 99-118.
- Duncum, P. (2010). Seven principles for visual culture education. *Art Education*, 63(1), 6-10.
- Gonçalves, E. (1991). *A criança descobre a arte*. Amadora: Raiz Editora.
- Lowenfeld, V. (1977). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Luquet, G.H. (1979). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Luwisch, F. E. (2002). O ensino e a identidade narrativa. *Revista de Educação*, Lisboa, 2(11), 1-12.
- Megid, M.A. & Fiorentini, D. (2011). Formação docente a partir de narrativas de aprendizagem. *Interacções*, 18(7), 178-203.
- Munari, B. (1987). *Fantasia, Invenção, Criatividade e Imaginação na Comunicação Visual*. Lisboa: Edições 70.
- Oliveira, R. M. (2011). Narrativas de formação: Aspectos da trajetória como estudante e experiências de estágio. *Interacções*, 18(7), 229-245.
- Passos, C. (2011). As narrativas como potencializadoras no movimento de ensinar, aprender e formar-se. *Interacções*, 18(7), 1-9.
- Passos, C. & Galvão, C. (2011). Narrativas de formação: investigações matemáticas na formação e atuação de professores. *Interacções*, 18(7), 76-103.
- Pimentel, L. G. (2010). Educação artística. Construção de conhecimento e tecnologias. In Eça, T., Pardiñas, M. Et al (orgs.) *Desafios da educação artística em contextos iberoamericanos* (pp.87-97). Porto: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.
- Santos, S. M. P. (2006). *Educação, Arte e Jogo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sousa, A. S. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação – 3º Volume. Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. S. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação – 1º Volume. Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Madureira Pinto, J. & Santos Silva, A. (org.) *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.121-128). Porto: Edições Afrontamento.

Desenvolvimento de Atividades Multimédia de Ciências no Ensino Básico

Fábio Ribeiro Universidade de Aveiro

Pedro Almeida Universidade de Aveiro

Rui M. Vieira Universidade de Aveiro

RESUMO

Esta investigação tem como propósito a apresentação de ferramentas tecnológicas (web 2.0) que potenciem o desenvolvimento de atividades de Ciências de cariz CTS/PC integrado num estudo que visa a integração e a exploração de várias ferramentas com vista à exploração por alunos do 3.º e/ou 4.º ano de escolaridade e, simultaneamente, potenciação do desenvolvimento de aprendizagens destes, no âmbito da educação em Ciências. O presente artigo insere-se no âmbito de um estudo mais amplo que visa o desenvolvimento de atividades de Ciências multimédia de natureza CTS, para o ensino básico, com o recurso à utilização de ferramentas tecnológicas que serão apresentadas neste artigo.

Palavras-chave: TIC; Educação em Ciências; CTS

ABSTRACT

This research aims to present technological tools (web 2.0) which encourage the development of science activities STS / CP oriented, integrated in a study which aims to integrate and operate several tools to exploit with the students for the 3/ and 4 grade and simultaneously maximizing the development of their learning. This article is within the scope of a broader study to development of multimedia Sciences activities of CTS nature, for basic education, with the use of technological tools that will be presented in this article.

Keywords: ICT; Science Education; CTS

INTRODUÇÃO

A sociedade atual tem vindo a ser marcada fortemente pelos avanços científico-tecnológicos, em particular no que toca às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e à sua utilização em contextos educativos, ao ponto de se apelidar a sociedade atual de Sociedade de Informação. Efetivamente, nas últimas décadas, as TIC têm vindo a assumir um papel cada vez mais relevante no quotidiano dos cidadãos, influenciando a vida destes a vários níveis: i) *organização do trabalho* (ex. *trabalho online*); ii) *produção e consumo* (ex. *e-commerce*); iii) *entretenimento* (ex. *e-entertainment*); iv) *exercício da cidadania*; v) *comunicação e relacionamento entre as pessoas* (ex. *comunidades virtuais*), entre outros aspetos (Guerra, 2012, p. 3). É neste sentido que várias organizações internacionais como a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) e a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* (OCDE) defendem a importância de integrar as TIC na educação.

Atualmente, a introdução de tecnologia na educação é uma realidade, sendo que o sucesso educativo da modernização tecnológica assenta em três componentes fundamentais: tecnologia, formação e conteúdos (Resolução de Conselho de Ministros, 2007). Conjugando devidamente as três componentes referidas, a introdução das TIC nos processos de ensino-aprendizagem poderá ser um ótimo veículo para a tão propalada educação em Ciências com orientação CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) com vista a almejar a literacia científica (Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins, 2011). De facto, segundo Vieira e Tenreiro-Vieira (2005) e Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins (2011) um dos princípios da educação em Ciências de cariz CTS prende-se com o apelo à mobilização de conhecimentos, ao desenvolvimento de capacidades de pensamento, atitudes e valores essenciais para uma cidadania ativa.

Na verdade, um dos principais objetivos das atuais políticas educativas e mundiais para a década entre 2005 e 2014 é o desenvolvimento sustentável (DS), visando o a preparação de todos os cidadãos para enfrentar desafios económicos, sociais e ambientais da atualidade (UNESCO, 2005) e é neste sentido que os propósitos da educação para o DS se aproximam daqueles que estão preconizados numa orientação CTS da educação em Ciências.

Na atualidade, é ainda reduzido o número de projetos e estudos de Investigação & Desenvolvimento na área da educação em Ciências assente nas orientações para uma Educação para o DS e para uma educação CTS, que incidam sobre a questão do DS (Tréz, Moreira & Vieira, 2011). Todavia, no panorama nacional existem alguns estudos relacionados com o desenvolvimento de recursos multimédia de cariz CTS, podendo citar-se estudos desenvolvidos por Sá (2008), Simões (2009) e Torres (2012).

OBJETIVO DO ESTUDO

Decorrente do exposto e tendo em conta a importância da educação em Ciências como elemento indispensável para almejar o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2005), a literacia científica (Aikenhead, 2009; Cachapuz, Praia, & Jorge, 2002; Vieira, Tenreiro-Vieira, & Martins, 2011; *Comunidade Europeia*, & UNESCO, 2005) dos alunos e as potencialidades educativas das TIC como elementos fundamentais para a operacionalização do processo de ensino-aprendizagem das Ciências (Cachapuz, Lopes, Paixão, & Praia, 2005), o objetivo principal delineado para este trabalho passa por *“identificar e selecionar ferramentas (e serviços) tecnológicas passíveis de potenciarem a exploração de atividades interativas de Ciências”*.

De salientar que o presente artigo faz parte de um estudo de doutoramento mais amplo, ou seja, trata-se de um “work in progress” cujo propósito está ligado ao desenvolvimento de atividades interativas de Ciências, especificamente, que potenciem o tema “Ambiente e Sustentabilidade”, assentes na utilização de ferramentas (e serviços) tecnológicas e destinadas à exploração com alunos do 1.º/2.º CEB. Na fase em que se encontra o estudo, será feita referência apenas aos dados referentes ao objetivo supracitado, bem como a ligação que as ferramentas tecnológicas terão ao segundo objetivo relativo à conceção das atividades de Ciências de Cariz CTS.

AS TIC NO ENSINO

Desde o princípio do século XXI que a Comissão Europeia se debruça com mais ênfase em questões sobre a coesão social, empregabilidade e equidade no acesso à informação. Sob o desígnio de uma Europa economicamente competitiva, baseada em conhecimento, a União Europeia pretende apostar fortemente na Educação e Formação (Coutinho e Rocha, 2007), nomeadamente ao nível das TIC. Por conseguinte, o desenvolvimento de competências em TIC torna-se fundamental, sendo por isso essencial a integração das TIC no sistema educativo de forma transversal (Resolução do Conselho de Ministros [RCM], 2007).

A utilização de tecnologia na educação possibilita a criação de diferentes e inovadores ambientes de aprendizagem, surgindo como alternativas aos métodos tradicionais de ensino e de aprendizagem (RCM, 2007). Efetivamente, ao nível da investigação em Educação em Ciências tem-se realçado a importância da integração das tecnologias, nomeadamente, por permitir adaptar-se à exploração de aspetos importantes nos processos de ensino-aprendizagem das Ciências como a simulação, a modelação, o movimento e perspetiva tridimensional, permitindo visualizar fenómenos difíceis de observar na natureza como, por exemplo, o ciclo da água (Cachapuz, Praia e Jorge 2002). Perspetivar a Educação em Ciências com recurso à utilização das TIC configura às Ciências uma abordagem de ensino interativa, particularmente através da utilização de vários recursos como, por exemplo, sites, blogs, vídeos ou simuladores (Martinho, 2008).

A utilização da tecnologia deverá, naturalmente, ser precedida de um apetrechamento de equipamentos e recursos digitais e, simultaneamente, os docentes deverão adequar e incluir estes recursos nas suas planificações (Rodrigues, 2013). Freitas (2004) refere outras componentes importantes essenciais à integração didática das tecnologias, especificamente, a formação dos professores e os conteúdos.

Na realidade, a formação dos docentes é uma componente essencial à implementação da tecnologia nos processos de ensino-aprendizagem, sendo a falta desta, entre outros aspetos, um obstáculo à sua inclusão (Coutinho, 2011; Moreira e Loureiro, 2008). Na verdade, uma das dificuldades iniciais da introdução das TIC em sala de aula, ao nível do 1.º CEB, reside na reduzida literacia digital dos professores na utilização do computador e consequentes dificuldades na integração da internet nas suas práticas (Rodrigues, 2013). Esta foi uma das razões que levou os diferentes governos fazer uma continuada aposta orientada para a utilização das TIC em sala de aula como, por exemplo, a criação do “Programa de Acompanhamento do Uso Educativo da Internet nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico” que consistiu, particularmente, na colocação de equipamentos nas escolas seguida de forma-

ção aos docentes e apoio à sua utilização através do projeto Internet@EB1 (Figueiredo et al, 2004). Posteriormente o Plano Tecnológico da Educação (PTE), lançado pelo governo em 2007 (Ministério da Educação [ME], 2008), previu a ligação em banda larga de alta velocidade de todas as escolas públicas, bem como o reforço do respetivo parque informático (ME, 2010).

Efetivamente, com o advento da internet e acesso mais facilitado a computadores/portáteis, os alunos podem aceder a um conjunto vasto de informação, dados, documentos, conteúdos, podendo criar oportunidades para uma aprendizagem autónoma, colaborativa, interativa, de partilha.

ORIENTAÇÃO CTS

Atualmente a orientação CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) é considerada um esteio para a educação científica básica, firmemente aceite e reconhecida pela comunidade internacional como a perspetiva a seguir e a integrar uma nova organização curricular de Ciências assente em princípios base, com vista a almejar a literacia científica dos alunos (Vieira, Tenreiro-Vieira & Martins, 2011; Aikenhead, 2009; Acevedo-Díaz, 2001).

Neste sentido, Vieira e seus colaboradores (2011) defendem uma a educação em ciências com orientação CTS baseada em três grandes princípios:

- O ensino das ciências deve ser equacionado como forma de contribuir para a construção de uma melhor qualidade de vida, isto é, a educação em Ciências com orientação CTS desde os primeiros anos de escolaridade deve contribuir para uma melhoria da qualidade de vida da sociedade e para preparar os alunos para um mundo em constantes mudanças, tornando-os mais capazes de tomar decisões informadas e de atuar ativamente na sociedade, quer individualmente quer coletivamente.
- A Ciência deve relacionar-se com a Tecnologia e com a Sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de uma ideia mais real, completa e contextualizada da Ciência.
- A Ciência deve ser vista como relevante para a vida dos alunos. A educação em Ciências com orientação CTS potencia a aquisição de aprendizagens úteis para o dia-a-dia, tendo subjacente preocupações de desenvolvimento sustentável.

Na mesma linha de pensamento, Acevedo-Díaz, Vázquez-Alonso e Manassero-Mas (2003) referem que a educação CTS tem como potencialidade primordial a literacia científica e tecnológica de todos os alunos, seguindo propostas concretas. Segundo os mesmos autores, na educação CTS os alunos devem ser levados a refletir sobre problemas relacionados com a Ciência e Tecnologia de forma a desenvolverem atitudes, valores e normas de conduta, capacitando-os para a tomada de decisões fundamentadas e tornando-se cidadãos ativos e participativos.

São vários os autores, de que são exemplo Acevedo-Díaz (2001), Acevedo-Díaz e colaboradores (2003) Aikenhead (2009), Martins (2002) e Vieira e seus colaboradores (2011), que apontam diversas potencialidades de uma educação em Ciências com orientação CTS, nomeadamente contribuir para (i) aumentar a compreensão do conhecimento científico e tecnológico, das suas relações e diferenças, com o intuito de cativar os alunos a enveredar por atividades profissionais relacionadas com a ciência e tecnologia, (ii) melhorar as capacidades processuais dos alunos, em particular, capacidades de pensamento, de modo a permitir uma maior compreensão dos impactos sociais da ciência e, especialmente, da tecnologia, (iii) dotar os alunos de competências para resolver problemas pessoais e sociais relevantes, promovendo uma participação ativa e efetiva na sociedade, (iv) melhorar as atitudes dos alunos perante a Ciência e a aprendizagem das ciências e (v) potenciar os valores da ciência e da tecnologia de forma a entender a contribuição destes para a sociedade, dando especial atenção a aspetos éticos necessários para o seu uso responsável.

Em suma, a investigação em Educação em Ciências tem realçado a importância da integração das tecnologias, assim como a promoção de uma perspetiva de ensino por pesquisa na operacionalização do processo de ensino-aprendizagem das Ciências mais socioconstrutivista ao promover o trabalho colaborativo, autónomo e de resolução de problemas, tendo em vista o desenvolvimento da literacia científico-tecnológica dos alunos (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002).

ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

Com o intuito de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, sendo claro o propósito de beneficiar a aprendizagem dos alunos e o de romper com modelos de ensino tradicionais, neste artigo apresentam-se ferramentas tecnológicas, concretas, que fomentam o desenvolvimento de atividades *multimédia* de Ciências.

As atividades a desenvolver através de ferramentas tecnológicas foram pensadas para a exploração por alunos e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (6-10 anos), particularmente dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, embora a sua exploração possa ser adaptada a outros níveis de escolaridade, bem como a outros contextos.

DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES MULTIMÉDIA INTERATIVAS DE CIÊNCIAS

Depois de identificado o tópico/tema a explorar, uma etapa fundamental para o desenvolvimento de atividades multimédia de Ciências passará pela identificação e seleção de ferramentas tecnológicas a usar na exploração de atividades de Ciências. Assim, nesta etapa procurar-se-á proceder à apresentação de diferentes tipologias de recursos, particularmente através da categorização de recursos educativos. Deste modo, tendo por base o trabalho desenvolvido por diversos autores, passa-se a elencar as seguintes categorias (Morais, Pombo, Batista e Moreira, 2014), bem como destacar exemplos de ferramentas que se perspetiva utilizar nesta investigação:

- a) Plataformas de gestão de aprendizagem - plataformas de suporte a atividades a distância (elearning ou blearning), tais como, **BlackBoard**, **Moodle** e **WebCT**;
- b) Tecnologias para a publicação e partilha de conteúdos – as tecnologias que permitem a colocação online de conteúdos, bem como a partilha dos mesmos com outros utilizadores são, por exemplo, **blogs** e **wikis**; as plataformas de divulgação de imagens e vídeos, como por exemplo o **YouTube**; as tecnologias que permitem a divulgação de informação em formato sonoro (ex: **podcast**); e as tecnologias de **social bookmarking**;
- c) Tecnologias de criação colaborativa – permitem a realização conjunta de tarefas em ferramentas de produtividade, por exemplo, **Google Docs**; a construção de mapas conceptuais, por exemplo, **mindmaps**; bem como a construção colaborativa de conteúdos **wikis** e **blogs**.
- d) Redes sociais – dão suporte à criação de comunidades online (pessoas ou organizações), permitindo o estabelecimento de redes de relações sociais, tais como, **Facebook**, **LinkedIn** (redes de indivíduos que partilham interesses profissionais) **Ning** (rede de interesse académico) e **Twitter** que apresenta características gerais de uma rede social;
- e) Tecnologias de comunicação interpessoal, permitem a comunicação direta entre indivíduos, como por exemplo o **email** (comunicação assíncrona e privada); o **chat do Facebook** e **Google Hangouts** que permitem comunicação síncrona, ou o **Skype**, para comunicação de voz e vídeo;
- f) Tecnologias de agregação de conteúdos – tecnologias que permitem associar conteúdos de diferentes fontes na mesma página, tal como o **iGoogle** ou o **NetVibes**;
- g) Ambientes virtuais 3D - permitem ao utilizador a sensação de presença em contextos reais, recorrendo a um ambiente tecnológico adequado, tal como o **Second Life**.

A combinação de várias ferramentas tecnológicas poderá criar oportunidades para uma exploração interativa de conteúdos de Ciências, possibilitando o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre alunos, docentes e (possivelmente) encarregados de educação, a partilha e a participação. Deste modo, potencializa-se a criação de um ambiente de aprendizagem mais socioconstrutivistas, perspetivando-se o envolvimento do aluno na utilização de tecnologia para, por um lado, receber informação e, por outro, construir conhecimento e ao mesmo tempo colaborar com outros.

A atestar o referido, destaca-se o *Courseware SeRe®* desenvolvido por Sá (2008). Neste estudo, a investigadora integrou diversas tecnologias como as referidas anteriormente, potenciando a realiza-

ção de trabalho de interação e colaboração. Para atingir tal propósito, a autora combinou simulações, animações, inquéritos, atividades de pesquisa com o recurso a *Blogues*, *Youtube*, entre outras ferramentas da Web 2.0.

A conceção de *atividades multimédia* de Ciências de cariz CTS relacionadas com o tema “Ambiente e Sustentabilidade” diz respeito à segunda etapa deste estudo. Ainda que de uma forma pouco aprofundada, apresenta-se um exemplo de proposta de atividade de cariz CTS a desenvolver durante o realização da investigação que envolve a integração de diversas ferramentas tecnológicas. Propõe-se que a exploração das atividades parta de uma plataforma de aprendizagem que possa suportar práticas de trabalho colaborativo e de interação. Esta plataforma servirá de base a todo o trabalho a desenvolver (professores e alunos) e como ponto de partida para todas as solicitações e sugestões que o professor considere pertinentes para uma determinada atividade *multimédia* de Ciências de cariz CTS. As atividades de Ciências (de cariz CTS) terão como característica fundamental o partir de situações-problema que potenciem a exploração do tema. A apresentação da situação-problema será feita recorrendo a diferentes ferramentas tecnológicas como vídeos disponíveis no Youtube, *blogues* e/ou *wikis* concebidos propositadamente ou que existam e que sirvam de base à exploração da situação-problema. Em cada atividade a desenvolver deverão ser exploradas situações-problema, relacionadas com o tema referido, que desemboquem em questões como “Quais as alternativas energéticas de futuro?”, “O que podemos fazer para diminuir a pegada ecológica?”, entre outras. Estas situações-problema surgem como orientadoras do trabalho de pesquisa, de interação e colaboração que será pedido aos alunos como forma de responderem às questões-problema. O trabalho de interação e colaboração poderá ser efetuado em sala de aula ou em casa, por exemplo, através de ferramentas tecnológicas como Google Docs, *mindmaps*, *prezi* e na resposta a diferentes solicitações que forem feitas na plataforma *Moodle*. Os alunos serão envolvidos em atividades de pesquisa de informação em sites de referência, notícias atuais, exploração de simulações, organização e registo de informação e participação em fóruns de discussão. Os fóruns de discussão e a partilha de informação poderão ser realizados a partir de ferramentas como o *Facebook*, *Google Hangouts* ou *Twitter*.

Como auxílio à exploração das atividades serão criados guiões de exploração das atividades *multimédia* para os dinamizadores que servirão de orientação e evidenciarão os conhecimentos que se pretendem mobilizar e as capacidades de pensamento crítico que se pretendem desenvolver, bem como as estratégias de utilização das ferramentas. Para além do guião de exploração das atividades será ainda criado um guião do aluno que se prende com o trabalho a desenvolver por este.

As atividades concebidas serão validadas cientificamente por três professores de cada área, educação e multimédia, da Universidade de Aveiro e em contexto formal, através da exploração de atividades, em sala de aula, com alunos e professores do 3.º e/ou 4.º ano de escolaridade do distrito de Aveiro. Esta será a etapa posterior à conceção das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dadas as potencialidades que as TIC oferecem em termos educativos, nomeadamente a possibilidade de criar novas metodologias de trabalho, bem como as potencialidades da educação em Ciências com orientação CTS/PC, perspetiva-se que a relação entre estas duas áreas proporcionem, em termos gerais, inovação nas práticas de ensino-aprendizagem. Portanto, pode afirmar-se que este projeto surge como complemento aos métodos tradicionais de ensino e de aprendizagem.

Deste modo, pretende-se potenciar a utilização educativa e eficaz de tecnologia, nomeadamente, de ferramentas tecnológicas exploradas na investigação. Assim, a utilização das ferramentas apresentadas no presente artigo criam a oportunidade para a exploração de atividades de Ciências e para a promoção do desenvolvimento de trabalho de interação e colaboração, tal como atestado em diferentes trabalhos de investigação como os citados. Pretende-se, deste modo, salientar e evidenciar as potencialidades das ferramentas tecnológicas (web 2.0) para a criação de propostas de atividades de Ciências de base CTS que incluam a utilização de TIC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo-Díaz, J. (2001). Cambiando la práctica docente en la enseñanza de las ciencias a través de CTS. *Organización de Estados Iberoamericanos Para La Educación la Ciencia y la Cultura - sala de lectura CTS+I*. Retirado de <http://www.oei.es/salactsi/acevedo2.htm> (acedido em 12-5-2014).

- Acevedo-Díaz, J. A., Vázquez-Alonso, Á., Acevedo-Romero, P. & Manassero-Mas, M. A. (2003). Sobre las actitudes y creencias CTS del profesorado de primaria, secundaria y universidad. Organización de Estados Iberoamericanos Para La Educación la Ciencia y la Cultura - sala de lectura CTS+I. Retirado de <http://www.oei.es/salactsi/acevedo15.htm>. (acedido em 12-5-2014).
- Aikenhead, G. (2009). *Educação Científica para todos*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Cachapuz, A., Lopes, B., Paixão, F., & Praia, J. (2005). Proceedings of the International Seminar on The state of the art in Science Education Research (1ª ed., Vol. 1). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. (2011). TPACK: em busca de um referencial teórico para a formação de professores em Tecnologia Educativa. *Revista Paidéi@*, 2(4). Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13670/3/TPACKCCoutinho.pdf>
- Coutinho, C. & Rocha, C. (2007). Crossing the borders: as TIC ao serviço da construção de uma cidadania europeia no contexto da sociedade do conhecimento. In Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. (pp. 847-855). A. Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. ISSN: 1138-1663.
- Figueiredo, A., Afonso, A., & Ferreira, A. (2004). Relatório de Avaliação do Programa de Acompanhamento da Utilização Educativa da Internet nas Escolas Públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Retirado de http://www.acompanhamento-eb1.rcts.pt/ep/acompanhamento/documentos/Relatorio_Final_de_Avaliacao.pdf (acedido em 11-6-2014).
- Freitas, J. (2004). *Internet na Educação: contributo para a construção de redes educativas com suporte computacional*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/10362/317> (acedido em 11-6-2014).
- Guerra, C. (2012). *Formação de professores de ciências para o uso de tecnologias*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação e Departamento de Comunicação e Arte.
- Martinho, T. (2008). Potencialidades das TIC no Ensino das Ciências Naturais – um estudo de caso. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Martins, I. P. (2002). Problemas e perspectivas sobre a integração CTS no Sistema Educativo Português. In I. P. Martins (Ed.), *Educação e Educação em Ciências* (1ª ed., pp. 71-94). Aveiro: UA – DDTE.
- Ministério da Educação. (2008). *Plano Tecnológico da Educação*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Ministério da Educação. (2010). Edital - Iniciativa: Aprender e Inovar com TIC. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moraes, N., Pombo, L., Batista, J. & Moreira, A. (2014). O uso das tecnologias da comunicação no ensino superior: revisão de literatura. In F. Ramos & A. Moreira (Orgs). *Uso das tecnologias da comunicação no ensino superior público português* (pp.21-40). Aveiro: UA Editora.
- Moreira, A., & Loureiro, M. J. (2008). Enquadramento das TIC na Formação Contínua de Professores. In F. Costa (Ed.), *Competências TIC. Estudo de Implementação* (pp. 112-154). Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação\Ministerio da Educação.
- Rodrigues, M. (2013). *A integração didática das TIC numa sala de 1.º CEB: estudo de caso*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, P. (2008). *Educação para o desenvolvimento sustentável no 1º CEB contributos da formação de professores*. Tese de Doutorado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simões, C. (2009). *As TIC como recurso didático em contextos de exploração das Ciências Experimentais*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Torres, A. (2012). *Desenvolvimento de courseware com orientação CTS para o Ensino Básico*. Tese de Doutorado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Tréz, T., Moreira, A., & Vieira, R. (2011). *Promoção da educação para o desenvolvimento sustentável através das TIC e do envolvimento familiar na educação escolar das crianças*. Comunicação apresentada no 61º International Council for Educational Media, Universidade de Aveiro.
- UNESCO. (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005 – 2014. The DESD at a Glance*. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629e.pdf>.
- Vieira, R., Tenreiro-Vieira, C., & Martins, I. (2011). *A educação em ciências com orientação CTS: atividades para o ensino básico* (p. 143). Porto: Areal Editores.
- Vieira, R. & Tenreiro-Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

LEIS E DECRETOS-LEI

- Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 de 18 de setembro
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 12/2011 de 20 de fevereiro

Y si fuéramos como españoles en el mundo: experiencia docente en cursos EFE de Turismo y Animación Turística.

Elena Gamazo Carretero, Universidade de Coimbra

Maria Natália Pérez Santos, Instituto Politécnico de Leiria – ESTM

Valdemar Miguel Neto Catarina Martins, Instituto Politécnico de Leiria – ESTM/GITUR

RESUMO

El objetivo de este artículo es presentar y compartir una práctica didáctica en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje del español para fines específicos, basada en el concepto de “Españoles en el Mundo” o “Portugueses pelo Mundo”, llevada a cabo por estudiantes de las licenciaturas de Turismo y Animación Turística de la Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar, del Instituto Politécnico de Leiria y de la licenciatura de Turismo, Lazer e Património de la Faculdade de Letras de la Universidad de Coimbra.

Mostraremos cómo es posible a través de la realización de esta práctica “Españoles por el Mundo” mejorar la implicación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, no sólo concerniente a sus competencias lingüísticas, sino competencias más específicas relacionadas con su futura profesión, en el área del Turismo y de la Animación Turística. Presentaremos las líneas guías de la práctica por los docentes de LE, los criterios de evaluación usados para la actividad, bien como algunas dificultades con las cuales los docentes y alumnos se enfrentaron.

Al final, realizaremos un balance de todo el proceso, que nos permitirá llegar a algunas conclusiones relacionadas con la importancia, utilidad y validez de este tipo de prácticas en la enseñanza/aprendizaje del español para fines específicos.

Palabras clave: Español para Fines Específicos, Españoles en el Mundo, Turismo, Animación Turística

ABSTRACT

The aim of this article is to present and share a didactic implementation, in Spanish as a Foreign Language (SFL) teaching/learning context, for specific purposes, based on the concept of “Españoles en el Mundo” or “Portugueses pelo Mundo”, performed by students of Tourism and Tourism Recreation degrees, of the School of Tourism and Maritime Technology, of the Polytechnic Institute of Leiria, and the Tourism, Leisure and Heritage degree of the Faculty of Letters, University of Coimbra.

We will show how it is possible through the implementation of this practice “Españoles por el Mundo” to improve the involvement of the students in their own learning process, not only concerning their language skills, but more specific skills related to their future profession in the Tourism and Tourism Recreation areas.

We will also present the guidelines of the practice for the SFL teacher, such as the evaluation criteria used for the activity, as well as some difficulties which teacher and students faced.

Finally, we will look at the entire process, in order to draw some conclusions regarding the importance and validity of such practices in teaching/learning Spanish for specific purposes.

Keywords: Spanish for specific purposes, “Españoles en el Mundo”, Tourism, Tourism Recreation

1 – MARCO TEÓRICO: EL VIDEO EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE IDIOMAS

La incorporación del video al elenco de recursos didáctico en la enseñanza de lenguas ha generado un enriquecimiento en el proceso de aprendizaje. Especialmente el uso de contenidos televisivos ha servido como estrategia de enseñanza de competencias no solo lingüísticas, sino también culturales, socioculturales y pragmáticas.

Parte del éxito de estos materiales es que nos ofrecen la posibilidad de que el alumno abandone un papel pasivo, para obtener una participación activa en las actividades, que se plantean de manera cooperativa. Al margen de proporcionar una autenticidad que otros recursos didácticos no transmiten, debido habitualmente a la escasa naturalidad que transmiten. También aportan comunicación no verbal (*paralingüística, quinésica, prosémica y cronémica*) espontánea, difícil de mostrar dentro del aula.

Pero, por otro lado, la introducción en el aula de este elemento propicia que el profesor vea incrementada su labor docente, puesto que antes de comenzar a trabajar con los materiales, será necesari-

rio realizar una alfabetización audiovisual para desarrollar las habilidades cognitivas y de lenguaje, que permita a los estudiantes familiarizarse con los contenidos televisivos y conseguir un aprendizaje significativo (Ferrés – 1994).

Bajo el formato video debemos señalar que podemos realizar dos agrupaciones generales, los géneros cinematográficos (*el western, el cine negro, el thriller, el cine de terror o fantástico, el cine cómico, el cine bélico, las comedias y melodramas, el cine musical y el documental*) y los géneros televisivos, en los que siempre ha existido disparidad a la hora de ser congregados, pues hay que considerar más características, como por ejemplo, la hora de emisión, el público meta al que va dirigido, el tipo de contenido o el objetivo funcional (Fernández Diez & Martínez Abadía – 2004).

Partiendo de la clasificación que expone Castillo (2004) los géneros televisivos son clasificados:

Ficción (*teleteatro, telefilmes, telecomedias, dramas, miniseries y series o culebrones*), informativos (*informativos diarios, revistas semanales, entrevistas, programas coloquio/ debate y reportajes*), variedades, magazines, concursos, musicales, deportivos, divulgativos y documentales, educativos, religiosos y otros.

Sea cual sea el formato televisivo escogido para llevar al aula es evidente que el video nos ofrece gran gama de posibilidades pedagógicas, siempre que sea planteada una buena explotación didáctica con unos objetivos delimitados y actividades atrayentes, donde los alumnos se conviertan en agentes activos, y no solo pasivos, en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a los materiales televisivos a la hora de llevarlos al aula es necesario tener en cuenta la disponibilidad del material, la duración, los contenidos, la veracidad de la información expuesta y la novedad del producto (Brandimonte – 2003). Actualmente contamos con la ventaja de poder disponer de todos los contenidos televisivos a través de internet, este hecho ha facilitado la labor docente, pues es más sencillo encontrar los materiales y contamos con una amplia diversidad. No es necesario registrarse para poder acceder, podemos visualizarlos desde cualquier soporte electrónico y a cualquier hora. A diferencia de los largometrajes, tan utilizados en el aula, los programas televisivos son de menor duración, aspecto que ayuda a que los alumnos no pierdan la atención como suele ocurrir cuando las proyecciones son demasiado largas. Los contenidos deben ser atractivos y relacionados con la material que se está impartiendo. También sirve de gran ayuda que exista el mismo formato en los países de los estudiantes, así la familiarización es mayor y la curiosidad aumenta. Independientemente del formato y, aunque la subjetividad siempre esté presente, es necesario que los contenidos seleccionados cuenten con la mayor veracidad posible para ofrecer una completa visión de la realidad. Por último, cuanto más novedoso y actuales sean los contenidos mayor éxito experimentaremos, ya que el interés de los alumnos es mayor al poder realizar comparaciones con su cultura (Brandimonte – 2003).

Si bien, como hemos citado anteriormente, el video es un excelente material didáctico en la enseñanza de lenguas, lo es aún más cuando nos adentramos en la enseñanza de lenguajes especializados en contextos profesionales. La enseñanza/aprendizaje de ELE con fines específicos, los denominados cursos de EFE, tienen como objetivo abordar un determinado contexto lingüístico orientado a un fin profesional. Por ello, el docente debe llevar al aula material enfocado a cumplir las necesidades de aprendizaje específico. En este sentido, nuestros cursos de EFE están orientados al turismo y la animación turística en contexto universitario portugués. Así, es recomendable llevar al aula videos relacionados con el ámbito turístico que refuercen el dominio del léxico y la terminología técnica, la competencia intercultural, los términos culturales, la estructura del discurso y la comunicación verbal.

A partir del visionado de estos videos se plantean actividades didácticas en las que los alumnos adquieren un papel activo, como por ejemplo, la práctica que os explicaremos en el marco práctico de este artículo.

1.1 - El reportaje. Género televisivo

El *reportaje*, género televisivo sin un guión establecido, grabado por secuencias y conformado por entradillas, entrevistas, testimonios e imágenes, es uno de los formatos televisivos que menos se ha explotado como recurso didáctico. Ante las series televisivas, cortometrajes o largometrajes que tantas opciones pedagógicas pueden ofertar, los reportajes en el aula de enseñanza de segundas lenguas no son tan polifacéticos. En cambio, en el campo de la enseñanza de lenguas con fines específicos del área de turismo pueden ser realmente útiles. Frente al *documental*, género con el que comparte características, el *reportaje* consigue ofrecer mayor naturalidad, encuadres y estilos más dinámicos y actuales, así como un orden conductor más lineal para el espectador.

Estas particularidades conducen a que el reportaje como instrumento educativo sea eficaz, entretenido y motivador. En este sentido la tarea del docente es realizar un minucioso estudio previo de los contenidos que va a llevar al aula para alcanzar el éxito con el material. Así pues, en los reportajes seleccionados es conveniente que se cumplan las siguientes peculiaridades: para conseguir una mayor naturalidad en los testimonios es necesario que la presencia de la cámara no sea demasiado perceptible; a su vez, debe cuidarse el encuadre y el estilo a lo largo de todas las grabaciones para que el producto final no pierda armonía, es decir, cuidar la continuidad en los planos y las angulaciones para conseguir una unidad visual (Castillo – 2004).

El perfil de estudiante de EFE en el ámbito del turismo es fundamentalmente una persona solícita, emprendedora, con ciertas habilidades sociales y extrovertida. De este modo, el dinamismo que ofrece que los planos se tomen con ‘cámara al hombro’, el carácter coloquial de los testimonios o el trabajo en equipo que emanan estas grabaciones, ensamblan a la perfección con el público meta.

Actualmente se emite un vasto número de programas bajo el formato del reportaje, tanto en las cadenas públicas como en las privadas, en España y el resto de países. Es un género que funciona, que engancha, que provoca intriga y transmite una esfera más dramática a través de los testimonios. El *documental*, por el contrario, se torna más monótono y menos espontáneo al asumir un guión preestablecido.

Un país para comérselo, callejeros, callejeros viajeros, comando actualidad o Españoles en el mundo, son algunos de los programas que cuentan con varias temporadas de emisión y cuotas de pantalla elevadas, por encima de otros formatos televisivos.

1.2 El formato televisivo, “Españoles en el mundo”

En el año 2009 comenzaban las emisiones de uno de los programas televisivos de mayor audiencia – *share* medio de tres millones de espectadores – y repercusión en la Televisión Pública Española, bajo la dirección de Carmen de Cos.

El objetivo fundamental del programa es mostrar un elenco de opciones de vida, donde los espectadores pueden encontrar ideas para ir en busca de trabajo, lugares paradisíacos donde retirarse o destinos para sus próximos viajes.

Los participantes muestran su visión sobre el país que los ha acogido y exponen, de manera secundaria, distintas anécdotas sobre cómo es su día a día allí, mientras nos muestran la ciudad donde residen y señalan distintos aspectos culturales. Nunca faltan las razones por las que marcharon, *un cambio de vida, un amor, una aventura, buscar trabajo, conocer un lugar diferente*; y por las que han decidido permanecer y no volver, siendo la más extendida, *por amor*.

El equipo está formado por cinco reporteros entusiastas, Luis Calero, Belén Rodríguez, Tania Garralda, Antonio Montero, Estefanía Masó, Tirma Pérez y María Pérez; quienes cada semana nos muestran diferentes destinos comprendidos en los cinco continentes, África, América, Asia, Europa y Oceanía; a través de españoles residentes.

Como el formato ha funcionado y continua funcionando, en la actualidad, después de más de doscientos destinos explorados, se sigue apostando en la misma estructura: un reportero con cámara muestra historias de una media de seis españoles, que durante diez minutos, realizan su *speech* concluyendo siempre con una respuesta a la pregunta obligada del reportero/a, “¿Cuándo volverá a España? o ¿Cuándo tiene pensado volver a España?”.

Carmen Cos afirma que de una manera directa y natural se han acercado a la vida de los españoles que viven fuera de España y, que través de sus historias, todos viajamos por el mundo. Hecho que ha ayudado a eliminar prejuicios y estereotipos abriendo las mentes de muchos españoles, además de estimular la curiosidad y el deseo de salir a conocer otros lugares.

En cuanto a los entrevistados es destacable que todos ellos comparten rasgos comunes, son personas que se mueven por un sueño o una pasión, con coraje, arriesgados y aventureros. Individuos adaptados al lugar donde residen, donde tienen su vida ella, aunque realmente tienen cierta *morriña* y no descartan volver a España en un futuro más bien lejano.

2 - MARCO PRÁCTICO: "Y SI FUÉRAMOS COMO ESPAÑOLES EN EL MUNDO"

2.1 Contexto

La actividad "Y si Fuéramos como Españoles por el Mundo" fue la práctica en la asignatura de *Español para el Turismo III* (45h), en el año académico 2013/14 y 2014/15 de la responsabilidad del Profesor Valdemar Martins, en la asignatura de *Español para Animación IV* (30h), en el año académico 2013/14 de la responsabilidad de la profesora Natália Santos en ESTM-IPL y en la asignatura *Espanhol III* (30h) en el curso académico 2013/2014, responsabilidad de la profesora Elena Gamazo en la FLUC. En las tres asignaturas se busca desarrollar competencias de nivel de lengua EFE B1.2 y B2.1; los contenidos programáticos se relacionan con Operaciones y Agencias de Viajes, Diseño de visitas turísticas y patrimonio.

Buscando desarrollar actividades prácticas que salgan del contexto de la simulación en aula, se creó una propuesta de evaluación práctica, preparada *in loco* y presentada en aula, donde los alumnos tuvieron que preparar un video inspirado en "Españoles por el Mundo".

2.2 Objetivos

Teniendo en consideración la necesidad de elaborar una actividad que sirviera de elemento de evaluación práctica, al final del semestre, se establecieron los objetivos de la actividad a partir de los puntos a desarrollar a lo largo del semestre en cada asignatura; garantizando que los conocimientos trabajados en clase serían aplicados en la elaboración del trabajo práctico:

- a. Desarrollar los diferentes modos de comunicación e interacción;
- b. desarrollar el espíritu crítico, la reflexión y la importancia del discurso sobre destinos turísticos;
- c. desarrollar estrategias de comunicación y comprensión (oral);
- d. incentivar la búsqueda sobre puntos de interés turístico;
- e. promocionar el trabajo en grupo;
- f. creación de un video sobre destinos turísticos en Portugal;
- g. proporcionar desplazamientos hacia puntos turísticos desconocidos o poco conocidos por parte de los alumnos;
- h. desarrollar una visión amplia del espacio turístico;
- i. adecuar el discurso oral a distintos puntos turísticos y/o características del espacio de ocio turístico;
- j. utilizar material familiar para desarrollar proyectos innovadores y originales;
- k. utilizar plataformas de comunicación distintas.

2.3 La Actividad

Al final del semestre los alumnos tuvieron que presentar en clase un video, teniendo en cuenta los contenidos programáticos impartidos en el aula. El trabajo fue elaborado a lo largo de las últimas clases efectivas antes de la fecha marcada para su presentación; considerando que el trabajo solo sería presentado al final de cada semestre, permitió que cada grupo se organizara y programara las visitas que iba a incluir en el reportaje. Fue necesario que cada profesor responsable de la actividad mantuviera, siempre, el contacto con cada grupo para garantizar la adecuada elaboración del video.

Así la actividad buscaba que los alumnos construyeran un video de aproximadamente 15 minutos, basado en el programa *Españoles en el Mundo* (en Portugal: *Portugueses pelo Mundo*).

El trabajo fue preparado en grupos de 3 personas pero cada alumno fue evaluado de forma independiente. Se tuvo en consideración el trabajo general final, pero cada alumno fue responsable de su parte en el video.

Considerando la ubicación de la Escuela Superior de Turismo y Tecnología del Mar, a cada grupo fue atribuido, al azar, un destino en los alrededores de Peniche de entre: Torres Vedras; Santarém; Caldas da Rainha; Nazaré; Leiria; Mafra; Alcobaça; Batalha; São Martinho do Porto; Cascais; Oeiras.

Los destinos fueron elegidos por la proximidad a la ciudad de Peniche o porque los transportes públicos permitían un acceso directo.

Los alumnos de la FLUC, siguiendo el mismo procedimiento, trabajaron con destinos del distrito Centro (interior y litoral): Coímbra, Viseu, Figueira da Foz, Aveiro. Mostrando distintos enclaves dentro de estas cuatro provincias.

El video fue constituido por el discurso de cada uno de los tres participantes en el trabajo en situaciones distintas y organizadas de forma alternada.

Todas las presentaciones fueron en español, desarrollando un discurso coloquial pero diverso. En ningún caso se admitió la lectura de textos o la utilización de apuntes o soportes escritos; se prefería la información sencilla y objetiva aunque a veces no estuviera completa a la información demasiado completa, elaborada y menos natural.

Cada uno de los participantes del video podía presentarse como un residente extranjero que visitaba la ciudad donde reside, o como un turista que visitaba la ciudad y la presentaba a otros turistas (en este caso el alumno debía imaginar que esta no era la primera vez que el “turista” visitaba la ciudad), evidenciando distintos puntos de interés.

2.4 - Desarrollo de la Actividad

Durante la presentación de la propuesta de la práctica el profesor presentó un episodio o fragmentos de varios; los alumnos fueron invitados a analizar los puntos y modos como se construye la narrativa del viaje en los videos presentados; se buscaba que los alumnos viesen que los participantes pasean y presentan puntos distintos y de manera alternada; que existe una organización temporal de los videos (desde por la mañana hasta la noche), etc. Sin embargo, el profesor responsable no debía olvidar que esta es una actividad que busca desarrollar el sentido crítico de los alumnos y del grupo; no debía dedicar más que un período corto de tiempo al video, considerando que este servía para explicar la idea del trabajo pero no era el trabajo.

Los alumnos se organizaron en grupos de tres, excepcionalmente se pudieron considerar grupos de cuatro; los grupos no debían menos de tres elementos ni más de cinco alumnos; los destinos fueron atribuidos al azar y con todos los alumnos en el aula, o al menos un representante de cada grupo; no fueron autorizados cambios con las ciudades que no fueron atribuidas, sin embargo los alumnos tuvieron la posibilidad de intercambiar los destinos entre ellos.

Durante el semestre, en las clases, el profesor pudo articular los contenidos del programa con el trabajo práctico. Aunque solo debía ser presentada como sugerencia para y el trabajo y no como opción. El profesor podía aclarar dudas, pero no debía tener un rol directivo del trabajo, de este modo se buscaba que la preparación de la práctica siguiera un modelo de autoconocimiento y trabajo autónomo, orientado por el docente pero con responsabilidad de los alumnos, como define el sistema de enseñanza de Bolonia.

La elección del material con que iban a grabar el video fue responsabilidad de los alumnos. Se hizo hincapié en que prestaran atención a si los dispositivos captaban imagen y sonido durante las grabaciones.

El día de las presentaciones fue obligatorio que todos los alumnos estuvieran en clase. Se llamo la atención a que ningún material debía ser presentado sin antes haber realizado un visionado por todos los miembros del grupo.

Después del visionado de los reportajes, los docentes realizaron un comentario crítico sobre todos los trabajos y plantearon distintas cuestiones a los alumnos para aclarar las dudas respecto a cuestiones lingüísticas y estilísticas, elecciones de temáticas, cómo fue su experiencia, lo más positivo o lo más negativo, que aprendieron, etc. Las respuestas fueron consideradas para la evaluación oral del trabajo.

Durante el visionado, los profesores tuvieron que estar atentos a cuestiones formales, como por ejemplo, si aparecían sombras de alumnos que no estaban interviniendo en el plano de cámara o, si los alumnos empleaban gafas de sol durante sus presentaciones, pues en algunos casos, sirven como elemento para ocultar el movimiento de los ojos cuando se está leyendo un texto. Aunque, por otro lado, era sencillo identificar esos casos, pues las lentes reflejan el documento que se está leyendo. Por este motivo, fue valorado positivamente cuando los alumnos caminaban y hablaban directamente a cámara.

2.5 Evaluación

Durante la evaluación de las presentaciones fueron considerados los puntos siguientes:

- a. El trabajo final en su todo, como un producto concluido y el resultado de opciones de los alumnos;
- b. el rol de cada alumno en el video;
- c. el discurso utilizado;
- d. adecuación discursiva y lexical;
- e. diversidad lingüística;
- f. el uso del espacio turístico como un espacio de diálogos temporales y un espacio donde se vive en la contemporaneidad;
- g. el uso de estructuras lingüísticas cotidianas aplicadas a la vivencia en el destino que se visita;
- h. la capacidad de improvisación y de adaptación de las dinámicas del destino al momento en que se visita la ciudad.

Los docentes se quedaron con una copia de todos los trabajos para aclarar información importante de cara a la evaluación.

En algunos casos, los alumnos añadieron en los ejemplares entregados a los docentes, secuencias que no habían sido incluidas en los reportajes finales (Tomas Falsas/*Bloopers*). Esas tomas fueron consideradas como parte del proceso de aprendizaje y no como parte del producto final. Por tanto, contaron como elemento evaluativo en los parámetros de evolución y mejora de su capacidad oral y no como “errores puros”.

3 – CONCLUSIONES

En las tres asignaturas el proyecto fue desarrollado con éxito. Se logró que los alumnos mantuvieran la motivación inicial y presentaron reportajes con alto grado de calidad. Hecho que sorprendió a los docentes.

Los grupos funcionaron de manera correcta, respetando las pautas marcadas por los docentes y poniendo mucha atención a las cuestiones evaluativas planteadas.

Todos los alumnos asumieron un rol distinto en el reportaje; estructuraron los discursos de manera organizada y siguiendo las pautas discursivas del formato televisivo; la terminología turística fue aplicada con éxito; improvisaciones acertadas; y se consiguió, en la mayoría de los casos, correcto uso de la Lengua Española.

Conseguimos que los estudiantes desarrollaran diferentes modos de comunicación e interacción; que asumiera un papel crítico y reflexionaran sobre el discurso oral turístico en español; que desarrollaran estrategias comunicativas cuando se encontraban con problemas en el canal oral; realizaron búsquedas exhaustivas sobre todos los destinos turísticos de los distritos con gran rigurosidad en la posterior explicación; y por último, demostraron una gran valía para el trabajo en equipo.

Por lo tanto, debemos concluir que esta experiencia docente fue muy positiva para los tres cursos en los que se llevo a cabo. Todos los participantes acabaron con un buen sabor de boca y un gran entusiasmo para mostrar sus reportajes, puesto que estaban orgullosos del trabajo desarrollado.

Así, consideramos que esta actividad didáctica es realmente significativa en el proceso de enseñanza/aprendizaje de EFE y la recomendamos a todos nuestros colegas a ponerla en práctica en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDIMONTE, G. (2003) “El soporte audiovisual en la clase de ELE: el cine y la televisión”. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos: Centro Virtual Cervantes.
- BUSTOS GISBERT, J. M. (1997) “Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera”. Carabela, n. 42, págs. 93-105.
- CASTILLO POMEDA, J. M. (2004). Televisión y lenguaje audiovisual. Madrid: Artegraf, S.A.
- CORPAS VIÑALS, J. (2000) “La utilización del video en el aula de ELE – el componente cultural”. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Zaragoza: Centro Virtual Cervantes.
- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf [última consulta: 20/02/2015]
- FERNÁNDEZ DÍEZ, F. & Martínez Abadía, J. (1999) Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual. Barcelona: Paidós.
- FERRÉS, J. (1994) Televisión y educación. Barcelona: Paidós
- FERRÉS, J. (1992) Vídeo y educación. Barcelona: Paidós.
- FERRÉS, J. (1988) Cómo integrar el vídeo en la escuela. Barcelona: CEAC.

FILMOGRAFÍA

<http://www.rtve.es/television/espanoles-en-el-mundo/> [última consulta: 28/02/2015]

Análise da situação financeira dos estudantes ERASMUS – estudo de caso dos estudantes ERASMUS da HELMo e do IPEleiria

Patrícia Marques – ESTG – Instituto Politécnico de Leiria

Elisabete Mendes Duarte – CIGS/ESTG – Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo efetuar uma análise da situação financeira dos estudantes ERASMUS recebidos na HELMo – Bélgica e no IPEleiria – Portugal, com especial ênfase na alteração introduzida com a mobilidade. Foi efetuado um inquérito aos estudantes ERASMUS, que se encontram, no primeiro semestre do ano letivo de 2012/2013, alocados às escolas HELMo e IPEleiria, tentando perceber, como é que a bolsa de ERASMUS interfere com o orçamento dos estudantes para este período. Os resultados revelaram que, a maioria dos estudantes não consegue cobrir a totalidade das despesas ocorridas durante o período de estudos no estrangeiro com a bolsa atribuída, mas, de acordo com os dados recolhidos, esta é suficiente para liquidar o acréscimo de despesas tidas durante este período. Portanto, a bolsa de ERASMUS é um meio essencial para ajudar no acréscimo de despesas, que surge ao estudar no estrangeiro.

Palavras-chave: ERASMUS, mobilidade, situação financeira dos estudantes.

ABSTRACT

This paper aims to make an analysis of incoming ERASMUS students in HELMo - Belgium and IPEleiria - Portugal, with particular emphasis on their financial situation. It was done a survey to ERASMUS students, in the first semester of the academic year 2012/2013, allocated to schools HELMo and IPEleiria, trying to understand, how the ERASMUS scholarship interacts with the students budget for this period. The results show that most of the students can not cover all the expenses all through the period of study abroad, but, according to the data collected, the scholarship is enough to pay the additional costs taken during this period. Therefore, the ERASMUS scholarship is an essential way to help the increased spending, which arises when studying abroad.

Palavras-chave: ERASMUS, mobility, students financial issues.

1. INTRODUÇÃO

Apesar do crescimento da mobilidade internacional de estudantes, a pesquisa feita nesse campo tem sido escassa. Existem vários artigos acerca de estudos no exterior na perspetiva educacional, cultural e sobre os determinantes que levam a estudar no exterior mas pouca pesquisa tem sido realizada sobre as condições financeiras que os estudantes enfrentam, durante o período de mobilidade.

Efetuar uma mobilidade, desde logo tem um impacto a nível pessoal, pelo tipo de experiência que proporciona e pelo contacto com diferentes culturas, existindo um elevado número de alunos que recomendam a experiência por a considerarem com um impacto muito positivo (Van Aart, 2011, Otero & McCosham, 2006). Não obstante, o impacto a nível financeiro de ir estudar para o estrangeiro, pelo dispêndio monetário que implica e pelas respetivas repercussões financeiras, é um dos pontos importantes de todo o processo, e que, conseqüentemente, tem que ser levado em conta no processo de tomada de decisão.

É no sentido de tentar perceber os processos que estão envolvidos numa ida para o exterior do país de origem, e o nível de vida/financeiro que os estudantes vivem durante este período, que este artigo se centra. A amostra de estudantes foi escolhida na sequência de um estágio, efetuado, na escola HELMo (universidade de Liège - Bélgica) e visa a comparação de estudantes da instituição de ensino superior que acolheu, com a instituição de origem o IPEleiria (Instituto Politécnico de Leiria).

Foram realizados questionários aos estudantes que efetuaram uma mobilidade ERASMUS, durante o primeiro semestre, do ano letivo 2012/2013, na instituição de acolhimento - HELMo (universidade de Liège - Bélgica) e na instituição de origem - IPLeiria (Instituto Politécnico de Leiria - Portugal). A partir da análise dos inquéritos efetuados pretende-se retirar conclusões, acerca das condições financeiras dos estudantes durante o período de estudos no estrangeiro. Embora muitos dos estudos existentes, se refiram a mobilidades para estudo em geral, optou-se, neste artigo, por centrar a análise nos estudantes em mobilidade ERASMUS. Existirá assim, uma maior homogeneidade em termos das bolsas de estudo recebidas pelos estudantes, e que são um dos aspetos fundamentais em análise neste artigo.

Este trabalho apresenta, então, a seguinte estrutura: no ponto seguinte é efetuada uma revisão de literatura, à qual se segue a apresentação da metodologia adotada, uma breve discussão dos resultados, terminando com as conclusões finais.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Hoje em dia são cada vez mais os estudantes que optam por estudar fora do seu país de origem, mesmo que apenas durante uns meses. Os motivos são vários: viver fora de casa, conhecer novas pessoas e culturas, visitar novos países, *procurar novos conhecimentos que não podem ser adquiridos no país de origem, aperfeiçoar línguas estrangeiras. Cada estudante tem um motivo próprio, mas considera-se usualmente que a experiência proporcionar-lhe-á um elevado enriquecimento a nível académico, profissional e pessoal*, (Gonzáles, *et al.*, 2011).

EuRoPean Community Action Scheme for the Mobility of University Students é usualmente representado pela sigla ERASMUS, sigla esta que já entrou no léxico europeu. Esta sigla designa usualmente um período de mobilidade de estudantes, entre países da União Europeia e estados associados, por um período mínimo de três meses, e um máximo de um ano letivo (Mendes, *et al.*, 2009). No âmbito desta mobilidade pode ser atribuída uma bolsa a estes estudantes, que é usualmente designada por bolsa ERASMUS. É este o tipo de mobilidade que é alvo do estudo de caso apresentado pelo atual trabalho, embora uma parte significativa da revisão da literatura se refira a mobilidade para estudos em geral, não particularizando a mobilidade ERASMUS.

O programa ERASMUS iniciou-se em 1987. Mas já antes, mais precisamente seis anos antes, a Comissão Europeia suportava financeiramente a mobilidade de estudantes dentro do espaço europeu. Apesar da reação negativa de alguns dos membros da Comissão Europeia, o programa acabou por ser aceite, em Junho de 1987, por uma maioria dos membros. Este programa conseguiu obter uma enorme taxa de crescimento em vinte e cinco anos: de 3244 estudantes que, em 1987 estudaram em 11 países participantes no programa ERASMUS, para cerca de três milhões de estudantes que estudaram ou efetuaram um estágio internacional em 2012 (Comissão Europeia, 2012). Os estudantes internacionais, entre os restantes migrantes internacionais, são o grupo que mais cresceu nos últimos anos (Beine, *et al.*, 2011).

A mobilidade dos estudantes tem vindo a ser incentivada pela Comissão Europeia. Estudar no estrangeiro, permite enriquecer os estudantes, tanto a nível académico, como profissional e cultural, providenciando-lhes uma melhor noção do que é ser cidadão europeu. Adicionalmente constitui uma estratégia da Comissão Europeia para combater o desemprego dos mais jovens. “Youth on Move” tornou-se assim no hino da Comissão Europeia, a partir de setembro de 2010, quando foi lançada a nova estratégia europeia. Esta estratégia pretende incentivar os estudantes a participarem em programas da União Europeia, pois assim aumenta a empregabilidade e o acesso ao mercado de trabalho (Comissão Europeia, 2012). A mobilidade de estudantes entre países da União Europeia, contribui ainda para criar uma noção de identidade e cidadania europeia (OECD, 2008; King & Ruiz-Gelices, 2003).

2.1 O impacto de estudar no estrangeiro

Estudar no estrangeiro é uma oportunidade para o desenvolvimento pessoal, para explorar novas culturas e línguas (King, & Ruiz-Gelices, 2003). Mas não só, o contato com novas formas de ensino, com diferentes pensamentos e novos pontos de vista sobre diversas situações, é crucial para o desenvolvimento de uma força de trabalho capaz de obter elevados desempenhos profissionais. Numa economia cada vez mais internacionalizada, as empresas procuram cada vez mais uma força de trabalho que seja capaz de extrapolar os conhecimentos teóricos, capaz de quebrar as barreiras nacionais. Ao efetuarem uma mobilidade, os estudantes conseguem lidar melhor com a dimensão internacional, que certos postos de trabalho podem ter, e assim subir na carreira profissional (Gonzáles, *et al.*, 2011).

King & Ruiz-Gelices, (2003) considera que os estudantes que estudaram durante um certo período no estrangeiro, após concluírem o curso, estiveram menos tempo desempregados, conseguiram obter funções profissionais relacionadas com os seus estudos, e detêm melhores posições dentro das empresas, com níveis salariais superiores, comparativamente com os estudantes que não efetuaram mobilidade. Não obstante, Otero (2008), citando Ballard, *et al.* (2004), afirma que, a mobilidade não leva a que os estudantes obtenham melhores salários ou postos de trabalho, apenas propicia uma mais rápida entrada no mercado de trabalho aquando da procura do primeiro emprego.

Numa perspetiva mais económica, Liu & Jin, (2008), afirma que estudar durante um certo período no estrangeiro é ainda uma forma de ajudar, tanto os países de entrada, como os de saída de estudantes. Altbach (1998) menciona, também, que, enviar estudantes para o estrangeiro, é uma das formas dos países menos desenvolvidos lidarem com o acesso ao ensino superior. Assim, por um lado, alivia os países que enviam estudantes e que possuem limitados recursos a nível da educação, não conseguindo dotar os estudantes das capacidades necessárias ao mundo do trabalho, e que, aquando das matrículas dos estudantes no ensino superior, têm uma limitada capacidade de absorção de todos os estudantes. Mais jovens têm assim, acesso à universidade, não deixando de lado os seus planos educacionais (Liu & Jin, 2008).

Por outro lado, no longo prazo, e para os países que recebem os estudantes estrangeiros, os programas de mobilidade podem ser uma boa forma de alcançar uma balança de pagamentos positiva, na forma de consumo doméstico e propinas pagas pelos estudantes internacionais (OECD, 2008). As propinas pagas pelos estudantes internacionais, chegam mesmo a ser uma grande fonte de receitas para as universidades estrangeiras, sendo, nalguns casos, superiores às propinas pagas pelos estudantes do próprio país (Beine, *et al.*, 2011). Sendo assim, e segundo Altbach (1998), muitas das decisões políticas, têm sido feitas pensando na mudança económica que pode surgir, ao receber estudantes estrangeiros.

A mobilidade de estudantes, muitas vezes, o primeiro passo, para uma posterior mobilidade internacional a nível profissional (Parey & Waldinger, 2010). O facto de conhecer novas culturas e viver com colegas estrangeiros, pode vir a influenciar a decisão de mais tarde vir a trabalhar no estrangeiro. Ao estudar no estrangeiro, o estudante pode ainda obter alguns conhecimentos, tais como o aperfeiçoamento da língua estrangeira, conhecimentos sobre o mercado local ou contactos pessoais, que podem apenas ser utilizados no país para onde escolheu ir estudar. Muitas vezes o estudante opta por, mais tarde, retornar a esse mesmo país para trabalhar e assim aplicar essas capacidades anteriormente adquiridas. Os estudantes podem ainda criar laços pessoais no país onde efetuam a mobilidade, optando assim por ir trabalhar para um país estrangeiro apenas para estar com essa, ou essas pessoas, com as quais criaram relações pessoais (Parey & Waldinger, 2010).

2.2 Barreiras à mobilidade

A decisão de ir ou não estudar para o estrangeiro é sempre vista pelos estudantes, pela perspetiva do seu país. Sair de casa para ir estudar para um outro país implica desde logo um esforço financeiro. A parte financeira torna-se portanto um ponto fulcral para a decisão de estudar fora de casa ou não (Vossensteyn, *et al.*, 2010). Não obstante é possível conseguir uma bolsa de ERASMUS, para apoiar o aluno, dentro do espaço europeu, nas inúmeras despesas que terá, desde a viagem de ida e volta do país de acolhimento ao alojamento e despesas do dia-a-dia.

Os estudantes de países com um nível de vida mais elevado têm assim, uma maior facilidade em estudar fora de casa, principalmente se escolherem países com um custo de vida igual ou inferior ao seu. Por seu lado, estudantes de países com maiores dificuldades financeiras, têm menos facilidade de estudar fora do seu país.

Otero (2008) refere no entanto, que, nos últimos anos, existem cada vez mais estudantes que apresentam uma média/baixa condição socioeconómica a participarem em programas de mobilidade. A existência de bolsas para estudos permite que os estudantes não considerem a questão financeira como sendo um entrave. Contudo, as bolsas nem sempre são suficientes para compensar as disparidades económicas existentes, e para cobrir todos os gastos que ocorrem, com o período de estudo no país de acolhimento (Orr, *et al.*, 2008). Este fator tem vindo assim, a ser apontado como uma das mais importantes barreiras à mobilidade (Orr, *et al.*, 2011; Findlay, *et al.*, 2006, citado por Gonzáles, *et al.*, 2010).

As questões pessoais são consideradas o segundo maior obstáculo. A separação da família, amigos, ou parceiro é um ponto importante. Os países escandinavos, Roménia, Malta, República Checa e

Polónia, são os países onde esta separação familiar, mais influencia a decisão de efetuar uma mobilidade. Esta situação é explicada pelo facto de que, a população nestes países é maioritariamente mais velha (Orr, *et al.*, 2011).

Findlay, *et al.* (2006) (citado por Gonzáles, *et al.*, 2010) enumera também, a linguagem como sendo uma barreira à mobilidade. Saber outra língua para além da língua materna, é uma das exigências quando se efetua uma mobilidade. Orr, *et al.* (2011), refere que, em dois terços dos países envolvidos no relatório Eurostudent 2008-2011, mais de 20% dos estudantes têm competências em pelo menos duas línguas estrangeiras. Esta é porém, uma taxa que varia consoante o nível social dos estudantes.

As origens sociais dos estudantes também têm algum peso na decisão. Pais com nível de educação mais elevado tendem a incentivar os filhos a efetuar mobilidade, não se verificando o mesmo em famílias onde os pais possuem um nível de formação mais baixo. O nível de educação familiar torna-se, portanto, mais importante que a ocupação (Findlay, *et al.*, 2006, citado por Gonzáles, *et al.*, 2010; Otero, 2008). Otero, *et al.* (2006), confirma ainda que a maioria dos estudantes em mobilidade têm pais com elevado nível educacional elevado.

O reconhecimento de resultados é também apontado pelos estudantes como uma barreira à mobilidade, principalmente quando o período de estudos no estrangeiro ocorre em países do Leste e Sudeste Europeu (Orr, *et al.*, 2011). Finalmente, a falta de motivação individual é também uma barreira à mobilidade que pode ser resolvida com incentivo familiar e financeiro (Orr, *et al.*, 2008).

3. METODOLOGIA

Com o objetivo de proceder à avaliação da mobilidade e das questões financeiras, subjacentes ao período de ERASMUS, foi efetuado um questionário através da plataforma Google Drive, aos estudantes que se deslocaram para a HELMo (Liège - Bélgica) e para o IPLeiria (Portugal), durante o primeiro semestre, do ano letivo 2012/2013. **É importante referir que, o questionário foi apenas aplicado em Liège, uma vez que a HELMo apenas possui polos de estudo em Liège. Já o IPLeiria está presente em três cidades, Leiria, Caldas da Rainha e Peniche.**

O questionário utilizado foi adaptado do relatório efetuado pelo ERASMUS Student Network (ESN) de Bruxelas no âmbito do estudo “E-Value-ate Your Exchange: Research Report of the ESNSurvey 2010” (Alfranseder, *et al.*, 2011).

Das 59 questões do questionário base, subdivididas em 6 partes, foram utilizadas apenas 30 questões para elaborar o questionário utilizado neste relatório, a seleção de questões foi efetuada com base no objetivo do atual trabalho e que é retirar conclusões acerca das condições financeiras dos estudantes durante o período de estudos no estrangeiro. Para além destas questões foram apenas mantidas as que permitem caraterizar a população em estudo. Estas 30 questões foram divididas em 4 secções: Informação Pessoal; As suas condições de estudo em Liège/Portugal (de acordo com o tipo de estudantes a responder); A sua estadia em Liège/Portugal (de acordo com o tipo de estudantes a responder); e Situação financeira durante o período de ERASMUS. Tendo sido apenas aplicados aos estudantes estrangeiros, que se encontravam a estudar no primeiro semestre, do ano letivo 2012/2013, em Liège ou em Portugal.

O questionário foi distribuído aos estudantes via correio eletrónico, o qual possuía uma hiperligação para o questionário, sitiado no Google Drive.

Assim, numa amostra de 52 estudantes internacionais deslocados em Liège, foram obtidas 43 respostas, das quais foram excluídas 5, uma vez que apenas se pretendia analisar os estudantes que estão no estrangeiro ao abrigo do programa ERASMUS, logo a percentagem de respostas obtidas é de 73.08%. E de uma amostra de 148 estudantes em Portugal, foram obtidas 96 respostas (64.86%), todos eles no estrangeiro ao abrigo do programa ERASMUS.

Inicialmente foi efetuada uma análise de frequências das respostas dos estudantes alocados à HELMo e ao IPLeiria, nos questionários. Foi utilizada uma escala de 1 a 5, onde 1 representa o nível mais baixo e 5 o nível mais elevado de satisfação nas questões de natureza qualitativa. Posteriormente foi efetuada uma comparação de médias entre as respostas dadas pelos estudantes ERASMUS alocados à HELMo e ao IPLeiria. Dado que o objetivo final do presente estudo é comparar as condições financeiras enfrentadas pelos estudantes nas duas instituições. Assim, após efetuar o *Independent Samples T Test* para cada uma das questões financeiras colocadas no questionário, efetuou-se o Teste de *Levene* para testar a homogeneidade das variâncias. Foi então efetuado seguinte teste de hipóteses:

Ho: Os estudantes ERASMUS, das duas universidades, deram a mesma resposta para a questão “X”;
H1: Os estudantes ERASMUS, das duas universidades, deram respostas diferentes para a questão “X”. Para a análise dos resultados, foi utilizado um nível de significância de 5%.

4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Verifica-se que os estudantes que efetuaram ERASMUS nas duas instituições têm idades idênticas (21 ou 22 anos maioritariamente) e são predominantemente do sexo feminino. A Espanha é um dos países que envia mais estudantes para o exterior. Sobressaindo também, no caso da HELMo, a Bélgica e Irlanda, e no caso do IPLeiria, a Letónia e Polónia.

No que concerne aos estudos, na universidade de acolhimento, os estudantes, tanto na HELMo como no IPLeiria, encontram-se moderadamente satisfeitos. Comparando respostas, percebemos ainda que as disciplinas às quais se inscreveram se apresentaram mais fáceis que o esperado, não tendo assim tanta dificuldade em obter sucesso, como na universidade do país de origem.

Ao serem solicitados para comparar a universidade do país de origem e do país de acolhimento, houve alguma divergência de respostas. Os estudantes alocados à HELMo, consideraram que a disponibilidade dos professores após as aulas e a disponibilidade do material de estudo era melhor no seu país de origem, já os estudantes alocados ao IPLeiria consideraram estes dois pontos melhores em Portugal. Olhando ainda para os restantes pontos, percebemos que a universidade do país de origem, foi melhor classificada pelos estudantes a efetuar ERASMUS na HELMo, já o IPLeiria foi considerado superior à universidade do país de origem, pelos estudantes alocados a este Instituto.

Na comparação da estadia dos estudantes em Liège e em Portugal, este último foi melhor classificado. Liège teve uma classificação como sendo moderadamente satisfatória, já Portugal foi considerado muito satisfatório.

Os estudantes em Portugal ficaram moderadamente satisfeitos com o contacto com os estudantes locais e cultura local. A vida social em Portugal mostrou-se melhor classificada que a vida social em Liège. Já as organizações de estudantes deixaram os estudantes satisfeitos em ambos os locais.

No que respeita às questões financeiras devemos referir que os resultados obtidos com uma simples **análise das frequências relativas**, vai de encontro, com os testes de hipóteses efetuados a nível de comparação de médias.

Damo-nos conta de que a maioria dos estudantes alocados a Liège recebeu bolsa de ERASMUS, e em Portugal, todos os estudantes receberam bolsa de ERASMUS. Embora a bolsa seja considerada fulcral para ajudar nas despesas de uma estadia num país estrangeiro, esta mostrou-se insuficiente para pagar as despesas de viagem entre o país de origem e o país de acolhimento, para mais estudantes que vieram estudar para Portugal, que para aqueles que se deslocaram para a Bélgica (51% contra 39.50%). Apenas 27.10%, dos estudantes que foram para Portugal, conseguiram cobrir as viagens, enquanto 41.90%, dos estudantes que foram para Liège, cobriram as viagens.

Quando questionados acerca de “Que parte das despesas totais foram cobertas pela bolsa de ERASMUS?” a maioria dos estudantes alocados à HELMo referiu que a bolsa cobriu 20% a 40% das despesas totais, e para os estudantes ERASMUS no IPLeiria **já cobriu 40% a 60% das despesas totais. As diferenças no custo de vida, que se podem verificar entre a Bélgica e Portugal, podem estar no cerne desta resposta.**

Questionados ainda sobre a despesa com o alojamento, durante o período de ERASMUS, e que parte do montante da bolsa de ERASMUS sobrou, após a sua liquidação mais de 50% dos estudantes alocados à HELMo, informou que a bolsa não foi suficiente para pagar a renda, e portanto nada sobrou para as restantes despesas. Contrariamente, em Portugal, uma minoria (4.20%) obteve uma bolsa insuficiente para cobrir a despesa com a acomodação.

Sendo a bolsa de ERASMUS, uma ajuda para suportar os dispêndios com a experiência que é estudar no estrangeiro, outras ajudas monetárias são necessárias para suprir todos os dispêndios. Neste caso a resposta dos estudantes foi idêntica, mais de 50% dos estudantes, nomearam o apoio dos pais/familiares, como base para as despesas que a bolsa de ERASMUS não consegue cobrir. Poupanças, empréstimos e remunerações de trabalho dos estudantes, foram ainda outros apoios obtidos, por alguns dos estudantes.

Outro ponto em comum, são as despesas em viagens e entretenimento. Ambos os estudantes afirmam que têm dinheiro, para as suportar. Pode-se então concluir que estas são duas despesas que são

selecionadas pelos estudantes, consoante a sua disponibilidade monetária e de acordo com aquilo que preferem efetuar, durante a estadia no estrangeiro.

Apesar das despesas e da possibilidade de não terem um orçamento para efetuar todas as atividades que desejam, a maioria dos estudantes (alocados à HELMo e ao IPLeiria) afirmou que mesmo não tendo bolsa de ERASMUS efetuará a mobilidade.

Outro ponto de notar, é que cerca de 34% e 47%, dos estudantes em Liège e Portugal, respetivamente, desfrutou de um nível financeiro mais ou menos igual aos restantes estudantes, e aos estudantes locais, não se sentindo assim excluído da vida de estudante.

Olhando agora para os resultados obtidos com a comparação de médias, podemos retirar algumas conclusões. Para as questões “Recebeu bolsa de ERASMUS?”, “Como é que recebeu a bolsa de ERASMUS?”, “Quando recebeu a bolsa de ERASMUS?”, “Se não existisse bolsa de ERASMUS, efetuará ERASMUS?”, “O montante da bolsa de ERASMUS afetou a sua decisão de escolha do país acolhedor?”, “Como é que a bolsa de ERASMUS afetou a decisão de escolha do país/universidade estrangeira?”, “Comparando com os outros estudantes, no país acolhedor, sentiu que estava ao mesmo nível financeiro?”, “Sentiu-se excluído da vida de estudante devido à sua situação financeira?” e “No país acolhedor teve benefícios idênticos aos estudantes locais?”, os resultados mostraram que não se rejeita H_0 , ou seja, os estudantes ERASMUS, das duas universidades, deram a mesma resposta nestas questões.

Já para as questões “Os dispêndios de viagem entre o país de origem e o país acolhedor foram cobertos com a bolsa de ERASMUS?”, “Que parte das despesas totais foram cobertas pela bolsa de ERASMUS?”, “Depois de pagar a renda, que parte da bolsa de ERASMUS sobrou?” e “Como compara o seu nível de vida relativamente aos estudantes locais?”, os resultados mostraram que se rejeita H_0 , sendo assim, os estudantes ERASMUS, das duas universidades, deram respostas diferentes para estas questões.

A ajuda financeira, além da bolsa de ERASMUS, quer seja dada pelos pais, familiares, empréstimos, remunerações de trabalho ou poupanças pessoais, é sempre muito importante dado que a bolsa de ERASMUS é insuficiente para cobrir todas as despesas. Contudo, se considerarmos que os estudantes, quando estudam no seu país, também incorrem em despesas, a bolsa de ERASMUS, pode ser considerada o complemento essencial, e talvez suficiente, para cobrir a despesa extra, que é viver no estrangeiro.

5. CONCLUSÃO

Conclui-se que bolsa de ERASMUS, não é suficiente para liquidar todas as despesas, incorridas durante o período de estudos no estrangeiro mas, é um complemento essencial, para os estudantes conseguirem suportar o acréscimo de despesas.

Percebe-se então, pelo anteriormente referido, que as diferenças entre respostas não são muitas, e as diferenças existentes são características da sensibilidade pessoal de cada estudante. As diferenças monetárias verificadas devem-se, principalmente, às diferenças de custo de vida em cada um dos países.

Mais, apesar de serem países diferentes, e com diferentes níveis de vida (Bélgica pode ser considerado um país com o nível de vida superior ao de Portugal), não houve uma diferença de respostas considerável, no que diz respeito à parte financeira do questionário. Podemos avançar dois motivos. Em primeiro lugar, os estudantes deslocam-se para locais adequados ao seu nível financeiro e em segundo lugar, as bolsas de ERASMUS também tendem a ser adequadas ao país para onde os estudantes se deslocam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altbach, P. G. (1998). *Comparative Higher Education: Knowledge, the University, and Development*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Alfranseder, E., Fellingner, J., Taivere, M., & Krzaklewska, E. (2011). *E-Value-ate Your Exchange: Research Report of the ESNSurvey 2010*.
- Beine, M., Noël, R., & Ragot, L. (2011). *The determinants of international mobility of students*. WP EPEE, University of Evry and CEPII
- Comissão Europeia. History of the ERASMUS Programme. Acedido em 30 de Abril de 2013: http://ec.europa.eu/education/erasmus/history_en.htm

- González, C. R., Mesanza, R. B., & Mariel, P. (2011). The determinants of international student mobility flows: an empirical study on the Erasmus programme. *Higher Education*, Vol. 62, pp. 413-430.
- King, R., & Ruiz-Gelices, E. (2003). International Student Migration and the European “Year Abroad”: Effects on European Identity and Subsequent Migration Behaviour. *International Journal of Population Geography*, Vol. 9, pp. 229-252.
- Liu, D., & Jing, W. (2008). The determinants of international student mobility - An empirical study on U. S. Data. Borlänge: Högskolan Dalarna.
- Mendes, R., Pedradas, S., & Pereira, C. (2009). Caracterização do Programa ERASMUS - Análise das motivações, condições de frequência e expectativas dos estudantes. Gabinete de Estudos e Planeamento.
- OECD. (2008). Education at a Glance 2008: OECD INDICATORS. Paris: OECD institution for statistics.
- Orr, D., Gwosc, C., & Netz, N. (2011). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008–2011. W. Bertelsmann Verlag.
- Orr, D., Schnitzer, K., & Frackmann, F. (2008). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2005–2008. W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Otero, M. S. (2008). The Socio-Economic Background of ERASMUS students: A trend towards wider inclusion? *International Review of Education*, Vol 54, pp. 135-154.
- Otero, M. S., & McCosham, A. (2006). Survey of the Socio-Economic Background of ERASMUS Students.
- Parey, M., & Waldinger, F. (2010). Studying abroad and the effect on international labour market mobility: Evidence from the introduction of ERASMUS. *The Economic Journal*, Vol. 121, pp. 194-222.
- Van Aart, J. (2011). Key influencers of international student satisfaction in Europe. Study Portals.
- Vossensteyn, H., Beerkens, M., Cremonini, L., Besançon, B., Focken, N., Leurs, B., (2010). Improving the participation in the ERASMUS programme. European Report.

O Sucesso Escolar nas Instituições de Acolhimento de Crianças e Jovens em Risco

Marta Oliveira – Mestranda da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Rui Duarte Santos – Docente da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria / Investigador do Núcleo de Leiria do CICS.NOVA

RESUMO

Uma das medidas de promoção e proteção para crianças e jovens em perigo mais aplicadas em Portugal é a institucionalização. Ao abrigo da lei nº 147/99 existem, por todo o país, instituições que acolhem crianças e jovens vindas famílias multiproblemáticas. Estas instituições devem proporcionar condições que permitam o desenvolvimento integral das crianças e jovens, nomeadamente a sua educação e bem-estar.

No que concerne à situação escolar das crianças e jovens em acolhimento institucional, são muitas as boas práticas, mas também as dificuldades que as instituições têm de enfrentar. Assim, este estudo pretende compreender de que modo as instituições de acolhimento de crianças e jovens em risco contribuem para alcançar o sucesso escolar dos acolhidos.

Este é um estudo qualitativo, realizado nos distritos de Leiria e Santarém, com uma amostra total de 4 instituições de acolhimento, 1 Centro de Acolhimento Temporário (CAT) e 3 Lares de Infância e Juventude (LIJ). Em cada instituição foi selecionado um jovem acolhido e um técnico para a realização de entrevistas. Foi também aplicado um questionário sociodemográfico aos técnicos entrevistados com o objetivo contextualizar a realidade das instituições.

Os resultados revelam algumas diferenças e similitudes entre as instituições analisadas, mas também alterações relativamente à perceção dos jovens e técnicos sobre o contributo das instituições de acolhimento no sucesso escolar.

Palavras-chave: Sucesso escolar; Acolhimento institucional; Crianças e jovens em risco

ABSTRACT

One of the measures of promotion and protection of endangered children and young people most applied in Portugal is institutionalization. Under Law nº. 147/99 exist, throughout the country, foster care institutions for children and young people, who come mostly from dysfunctional families. These institutions should provide conditions which permit children and youth full development, including their education and welfare.

With regard to their educational situation in foster care institutions, there are many good practices, but also the difficulties that institutions have to face. Thus, this study aims to understand how foster care institutions contribute to achieving the school success of the hosted children and youth.

This is a qualitative study conducted in the districts of Leiria and Santarém, with a total sample of four foster care institutions, 1 Temporary Foster Care Centre (CAT) and 3 Foster Care for Children and Youth (LIJ). In each institution was selected a young people and professional to conduct interviews. A sociodemographic questionnaire was also applied to the professionals interviewed, in order to contextualize the reality of institutions.

The results show some differences and similarities between the institutions analyzed, but also some changes to the perception of young people and professionals on the contribution of foster care institutions on the academic success.

Keywords: School success; Foster care institutions; Children and youth at risk

INTRODUÇÃO

Atualmente, no âmbito da matéria de infância e juventude, Portugal apresenta uma diversidade de legislação, na qual se enquadra a Lei n.º 147/99 designada por Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP) criada a 1 de setembro de 1999 (Gomes, 2010). A LPCJP tem como objeto a promoção dos direitos e proteção das crianças e jovens que se encontram em perigo que residam ou se encontram em Portugal, no intuito de garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral (Perdigão & Pinto, 2009).

Conforme nos refere a lei n.º 147/99, de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, as medidas de promoção e proteção podem aplicar-se quando: um dos pais ou representante legal a(s) coloca(m) em perigo; quando esse perigo resulta da ação ou omissão de terceiros; ou quando a(s) própria(s) criança(s)/joven(s) se põem em perigo.

As crianças e jovens em perigo sinalizadas pelo sistema de promoção e proteção podem ser oriundos de todos os grupos socioeconómicos, porém o número das que provêm de famílias normalmente tidas como disfuncionais e com fracos recursos socioeconómicos são claramente superior (Duarte Santos, Velho, Lopes e Fadigas, 2012). Estas famílias, por diferentes razões, não lhes proporcionaram as necessidades mais básicas de segurança, saúde, alimentação adequada, formação, educação ou desenvolvimento (LPCJP, 1999).

Para a concretização da medida de promoção e proteção da LPCJP – acolhimento em instituição (art. 35 do n.º 1 da alínea f)) existem diferentes respostas sociais, das quais se destaca os Centros de Acolhimento Temporário (CAT) e Lares de Infância e Juventude (LIJ) (Gomes, 2010). Estas instituições de acolhimento têm diferentes responsabilidades, tais como: jurídicas, sociais, educativas, escolares, entre outras, no intuito de fornecer às crianças e jovens, o suporte mais adequado para o seu desenvolvimento biopsicossocial e colmatar as necessidades que levaram ao seu acolhimento (Carvalho, 2013).

De acordo com o Relatório CASA do ano de 2013 das 8.445 crianças e jovens acolhidas, 5.492 encontram-se acolhidas em LIJ, enquanto 2.038 estão em CAT. Muitos dos jovens acolhidos encontram-se na fase da pré-adolescência ou da adolescência, estando a construir a sua identidade e a definir a sua personalidade (Papalia, *et al.*, 2009). Durante este período do ciclo vital, a adolescência, destaca-se também o desenvolvimento da autonomia, sendo este caracterizado por um processo dinâmico envolvendo mudanças biológicas, como por exemplo ao nível físico e cognitivo, e aspetos relacionados com o tipo de relação que se mantém com os cuidadores (Calheiros, *et al.*, 2013).

Segundo Duarte Santos *et al.* (2012), grande parte das crianças e jovens acolhidas vivenciaram experiências marcantes numa etapa muito precoce da sua vida, sendo que algumas foram mesmo mal tratadas e/ou abandonadas. É comum verificar-se, que algumas delas, já consumiram drogas e álcool e experienciaram situações de pré-delinquência. Estes autores também afirmam que apesar de não existir um perfil único, as crianças/jovens acolhidas apresentam frequentemente: instabilidade emocional; baixa autoestima; dificuldades nas relações sociais; dificuldade na aceitação de normas e regras; baixa tolerância à frustração; e incapacidade de autorregulação e autonomia.

No que concerne à situação escolar das crianças e jovens em acolhimento institucional, o Relatório CASA (2013) refere que ainda é comum a ausência de crianças e jovens na escola ou em cursos de formação profissional (no total 48) devido a situações de incapacidade ou deficiência física e mental ou problemas de comportamento. Também é possível constatar a taxa de insucesso escolar de acordo com a idade, na qual se conclui que nas mudanças de ciclos escolares existe uma maior taxa e que a frequência do ano escolar é inferior à idade do jovem. Assim, com 11 anos (do 1.º para o 2.º ciclo) encontra-se uma taxa de insucesso escolar de 19%, aos 13 anos (do 2.º para o 3.º ciclo) de 39,8% e por fim, aos 16 anos (do 3.º ciclo para o secundário) de 28,5%. Salienta-se 20 jovens a frequentarem cursos de especialização tecnológica e 66 jovens o ensino superior.

Neste Relatório é bem visível a importância dada aos currículos alternativos neste tipo de população, no intuito de combater o abandono escolar e fomentar a obtenção dos níveis de equivalência até ao 12.º ano de caráter obrigatório. Uma das conclusões que se retira neste Relatório é que estas alternativas curriculares são essenciais para motivar a aprendizagem, para a aquisição de competências e para atingir o maior ano escolar possível por parte dos jovens, uma vez que este formato adapta-se aos jovens que demonstram dificuldades no ensino regular.

No acolhimento institucional, durante muito tempo, a dimensão escolar foi uma questão negligenciada, isto talvez pelo facto de se pensar que estas crianças e jovens não poderiam ter sucesso escolar (Berridge, 2012). Contudo, Brodie (2009, citado por Berridge, 2012) através dos diversos estudos realizados refere que atualmente existe uma maior consciência da necessidade de dar prioridade às experiências educacionais nas crianças e jovens em acolhimento. Assim, neste âmbito Martin e Ja-

ckson (2002) sintetizam alguns fatores para o sucesso acadêmico das crianças e jovens acolhidas resultantes de distintas investigações: a permanência na mesma escola, a frequência regular das aulas, ter cuidadores que valorizam a educação tendo expectativas sobre a criança ou jovem, a criança ou jovem desenvolver interesses fora do âmbito escolar e por fim, conhecerem um adulto significativo que preste apoio e reforço enquadrando-se como mentor e modelo.

O papel cuidadores não pode ser negligenciado neste contexto, sendo que é necessário apostar na formação dos cuidadores para que possam ser influentes no sucesso escolar das crianças e jovens acolhidas (Flynn, Tessier & Coulombe, 2013). Por outro lado, de acordo com Berridge (2012) cuidadores com melhores qualificações, com status social mais alto, mais implicados e confiantes com a escolarização das crianças e jovens em acolhimento permitem ter uma maior eficácia com as questões educacionais. É também importante uma boa comunicação entre cuidadores e a escola, estando esta informada sobre o funcionamento da instituição de acolhimento (Martin e Jackson, 2002).

Martin e Jackson (2002) afirmam que se deve proporcionar boas condições para a realização do estudo. Neste sentido Berridge (2012) destaca os recursos, como por exemplo possuir computadores, acesso à internet, livros, bem como proporcionar visitas, passeios e realização de desportos, independentemente do baixo rendimento acadêmico de crianças e jovens que venham de ambientes ricos ou pobres. Neste sentido, e num contexto de acolhimento institucional de jovens em risco, Martin e Jackson (2002) verificaram a falta de recursos como: livros, mesas e salas, assim como a falta de um local de estudo silencioso manifestando deste modo carências neste âmbito.

Deste modo, sabendo que a educação para as crianças e jovens em acolhimento é o melhor, se não o único meio que permite evitar a repetição dos padrões de vida disfuncionais das suas famílias de origem (Jackson & Hojer, 2013) e tendo em consideração o papel das instituições de acolhimento, bem como alguns fatores promotores do sucesso escolar para as crianças e jovens acolhidas, apresenta-se o seguinte objetivo geral para o presente estudo: compreender de que modo as instituições de acolhimento de crianças e jovens em risco contribuem para alcançar o sucesso escolar dos acolhidos. Para concretizar este objetivo analisou-se os fatores institucionais, os fatores ambientais e de recursos, os fatores individuais das crianças e jovens, os fatores de metodologia de intervenção dos CAT/LIJ e por fim, os fatores de oferta escolar/formativa do meio envolvente.

METODOLOGIA

Universo do estudo

A recolha de dados ocorreu em 4 instituições, tendo em consideração os seguintes critérios: duas instituições de acolhimento que tivessem acolhidas jovens do sexo feminino e outras duas do sexo masculino; duas do distrito de Leiria e duas do distrito de Santarém e em último, estas 4 instituições de acolhimento serem respostas sociais CAT ou LIJ. Assim, a amostra selecionada para esta investigação foi constituída por três Lares de Infância e Juventude e um Centro de Acolhimento Temporário, sendo que cada instituição de acolhimento integrou o estudo com dois participantes – um jovem e um técnico (cf. tabela 1).

Tabela 1: Participantes do estudo

	Instituição A (LIJ)	Instituição B (CAT)	Instituição C (LIJ)	Instituição D (LIJ)	Total
Técnicos	1	1	1	1	4
Jovens	1	1	1	1	4
Total	2	2	2	2	8

Métodos e técnicas de recolha de dados

Num trabalho de pesquisa é importante que toda a prática de investigação seja assente para uma estratégia metodológica, onde estão subjacentes métodos e técnicas, que vão permitir uma recolha, análise e compreensão da informação.

Para concretizar o objetivo geral do estudo - compreender o modo como as instituições de acolhimento de crianças e jovens em risco contribuem para alcançar o sucesso escolar dos acolhidos, considera-se que o método qualitativo foi o que mais se adequou à realização desta pesquisa. No que diz respeito aos métodos qualitativos, Martins (1999, p. 59) refere que estes “são mais adequados quando o estudo exige flexibilidade, ou quando se pretende aprofundar o significado subjetivo de um fenómeno complexo ...”.

Assim, o modo de investigação foi o estudo de caso, onde se recorreu às seguintes técnicas: a pesquisa documental, a entrevista semiestruturada e um questionário de informação sociodemográfica sobre cada instituição.

Procedimentos

Num primeiro momento foi realizado uma lista de instituições de acolhimento que poderiam ser alvo do presente estudo. As instituições foram escolhidas de forma direta, tendo em conta a acessibilidade da Investigadora, tendo-se selecionado um CAT e três LIJ. Inicialmente contactou-se telefonicamente as instituições, explicando-se o objetivo do estudo e solicitando-se autorização para a realizar a recolha de dados. Em cada instituição foi selecionado um jovem e um técnico para a realização das entrevistas, completando um total de oito entrevistas. Foi também aplicado um questionário sociodemográfico aos técnicos entrevistados, com o objetivo contextualizar a realidade das instituições. Para formalizar esta intenção foi enviado por e-mail, a cada instituição de acolhimento, o respetivo pedido de autorização para a realização do trabalho de investigação.

Após um pré-teste de verificação dos instrumentos de recolha de dados, foram agendadas as respetivas entrevistas. Estas realizaram-se num local favorável e calmo, tanto para os entrevistados como para a investigadora. No início da conversa, a investigadora apresentou-se, explicou a temática do estudo, solicitou a utilização do gravador e garantiu a confidencialidade e anonimato relativamente aos nomes das entidades e entrevistados.

RESULTADOS

A primeira dimensão de análise procurou compreender os **fatores institucionais** que se relacionam com a constituição e formação das equipas de apoio, com a situação escolar dos/das jovens acolhidos e como as instituições perspetivam a área escolar durante o acolhimento.

Relativamente à constituição e formação das equipas de apoio, os técnicos entrevistados das instituições A e C consideraram que não têm o número suficiente de colaboradores. Esta insuficiência vai ao encontro do referencial proposto pela Segurança Social (ISS, 2010a, 2010b). Relativamente a outras pessoas que colaboraram no ano letivo 2013/2014 com o CAT/LIJ destacou-se a existência de voluntários a apoiar na área escolar em todas as instituições de acolhimento. Na formação da equipa técnica prevalece a licenciatura em serviço social, na equipa educativa o 12.º ano e na equipa de apoio do 1.º ao 9.º ano. No âmbito da formação recebida no último todos os técnicos referiram ter acesso em temáticas distintas, mas não ao nível das questões escolares.

No que concerne à situação escolar das crianças e jovens acolhidos, no ano letivo 2013/2014 todas as instituições de acolhimento tiveram reprovações. Comparando com o número de crianças ou jovens acolhidos à data de julho de 2014, a instituição D teve um menor número de reprovações (1), enquanto a instituição A o maior número (8). No ano letivo 2014/2015, as crianças e jovens frequentam maioritariamente o 3.º ciclo nas quatro instituições de acolhimento. Seguidamente o ensino profissional e o 2.º ciclo. Por fim, no que diz respeito ao modo como as instituições perspetivam a área escolar durante o acolhimento, foi unânime com todos os técnicos, que a escola tem uma importância significativa para as instituições, apresentando-se como uma ferramenta essencial para o futuro do jovem. Os jovens concordaram com esta perspetiva, contudo uma jovem considerou que por vezes até é valorizada de forma excessiva.

Numa segunda dimensão de análise pretendeu-se compreender os **fatores ambientais e de recursos** relacionados com as condições dos locais de estudo e recursos tecnológicos e materiais disponíveis nas instituições de acolhimento.

Os locais de estudo mais utilizados nas instituições são as salas de estudo e os quartos. Em algumas instituições, em casos mais excecionais, também podem ser utilizadas a sala de televisão ou a sala de estar. As condições dos locais de estudo são na generalidade boas. Porém, uma jovem realçou a existência de barulho e a pequena dimensão da sala, assim como dois técnicos evidenciaram a falta de mobiliário mais adequado e a dificuldade de gerir tantas crianças e jovens ao mesmo tempo, respetivamente.

No que se prende com os recursos, todas as instituições de acolhimento oferecem diferentes recursos de apoio ao estudo (ex. bibliotecas, livros e dicionários) e equipamentos informáticos (ex. computadores, projetor e impressora), sendo que estão disponíveis para adquirir material necessário ou os colaboradores trazem de casa. As crianças e jovens têm acesso à internet para a concretização de tarefas escolares. Foi encontrado como limitação, de acordo com a perspetiva de uma jovem, a falta de manutenção dos equipamentos informáticos que pode prejudicar a concretização dos trabalhos escolares.

A terceira dimensão do estudo procurou compreender os **fatores individuais das crianças e jovens** acolhidas, relativamente: à forma como encaram o acolhimento, ao modo como se relacionam com os outros, tanto ao nível interno como externo, aos percursos escolares, à perceção que têm sobre o sucesso escolar, bem como às aspirações académicas e/ou profissionais e o seu projeto de vida.

No que diz respeito à perceção sobre o acolhimento institucional, três dos jovens encararam o seu acolhimento como uma oportunidade para os estudos. Por outro lado, uma jovem demonstrou o seu descontentamento quanto ao seu acolhimento devido a fatores como: falta de liberdade, horários de estudo e falta de respeito. Em contexto institucional, tanto os jovens como os técnicos afirmaram existir uma boa relação entre crianças/jovens e colaboradores. Entre as próprias crianças e jovens também existe uma boa relação, contudo destacaram que este bom ambiente é por fases podendo depender somente de uma criança ou jovem que afeta o grupo todo. Ao nível externo, na comunidade educativa, os jovens, na sua maioria encontram-se integrados, no entanto existem situações de exclusão, quer por parte da própria comunidade educativa quer pelos jovens pares. No que diz respeito ao percurso escolar, os técnicos referiram que as crianças e jovens apresentam frequentemente as seguintes problemáticas: inexistência de hábitos de estudo, desmotivação, absentismo escolar, dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento.

O sucesso escolar é visto pelos jovens como uma forma de prosseguir estudos ou obter um bom trabalho. Praticamente todos os entrevistados consideraram que a instituição contribui para alcançar o sucesso escolar das crianças e jovens. Todos os jovens manifestaram aspirações académicas e/ou profissionais revelando várias hipóteses: continuar a estudar, frequentar o ensino superior ou sair da instituição quando tivessem a sua vida organizada. Uma técnica referiu também que se o projeto de vida dos jovens é reunificação familiar tenta sempre que possível adaptá-lo ao ano letivo para não prejudicar o percurso escolar.

Relativamente à quarta dimensão de análise pretendeu-se perceber **a metodologia de intervenção escolar dos CAT/LIJ**, na qual se enquadra: a relação entre instituição de acolhimento e estabelecimentos de ensino, a comunicação entre as instituições e estabelecimentos de ensino, a definição do encarregado de educação, as regras de âmbito escolar, acompanhamento e supervisão do estudo diário e as dificuldades sentidas pelos técnicos nesta área.

A relação entre instituição de acolhimento e estabelecimentos de ensino é próxima e de caráter positivo. Há instituições de acolhimento que gostam de trabalhar somente com uma escola e outras com várias escolas, sendo que têm o cuidado de se adaptar ao modo de funcionamento de cada uma. A comunicação entre CAT/LIJ e estabelecimentos de ensino é realizada de várias formas: telefónica, via e-mail, reuniões presenciais e plataformas digitais. Os jovens têm consciência que existe comunicação regular entre instituição e escola. Quanto à definição do encarregado de educação, esta decorre de duas formas: é sempre o mesmo técnico ou as crianças e jovens estão atribuídas pelos vários técnicos.

Em relação às regras no âmbito escolar, os técnicos e jovens destacaram o estudo diário obrigatório. Este estudo é acompanhado e supervisionado maioritariamente por colaboradores pertencentes à equipa educativa. A equipa técnica apoia em situações mais específicas. Também três instituições de acolhimento (A, B e D) contam com o apoio de voluntários para apoiar o estudo de uma forma mais individualizada. Quando uma criança ou jovem não cumpre alguma regra relacionada com as questões escolares existem consequências que dependem das características das jovens e da situação. Nesta área de intervenção dos técnicos referiram como dificuldades sentidas a falta formação dos colaboradores, bem como a existência de mais colaboradores para realizar um estudo mais individualizado com as crianças e jovens.

Na última dimensão de análise procurou-se compreender **a oferta escolar/formativa do meio envolvente** às instituições de acolhimento abordando a proximidade das respostas ao CAT/LIJ, a diversidade de respostas educativas/formativas e a adequabilidade ao mercado de trabalho.

Quanto à proximidade das respostas ao CAT/LIJ, o tempo máximo de um jovem para ir para a sua escola é de uma hora utilizando o autocarro. Em relação à diversidade de respostas educativas/for-

mativas os cursos vocacionais, os cursos de educação e formação, os percursos curriculares alternativos ainda não são em quantidade suficiente nos meios envolventes das instituições de acolhimento. Também os técnicos demonstraram a sua dificuldade em integrar jovens mais velhos com um percurso escolar complicado. Contudo, estas respostas educativas/formativas existentes ainda se adequam às necessidades do mercado de trabalho onde as crianças e jovens vivem. Por fim, uma técnica reconheceu a falta de programas de inserção para ajudar estes jovens a inserir-se no mercado de trabalho, uma vez que apresentam falta de muitas competências ao nível do social.

CONCLUSÃO

Esta investigação procurou compreender a perceção dos jovens e técnicos sobre o contributo dos CAT e LIJ no sucesso escolar das crianças e jovens acolhidas. Neste sentido, conclui-se que todas as instituições de acolhimento em estudo dão importância à escola. Segundo Martin e Jackson (2002) este aspeto contribui favoravelmente para o sucesso escolar das crianças e jovens em acolhimento. Nas instituições de acolhimento os locais de estudo localizam-se nas salas de estudo ou nos quartos tendo boas condições. Contudo, existem algumas dificuldades nestes locais: dimensão pequena, barulho e falta de mobiliário. Por outro lado, as instituições de acolhimento oferecem às crianças e jovens recursos de apoio, equipamentos informáticos, bem como acesso à internet para a realização de trabalhos escolares. Tal como referem os autores acima (2002) proporcionar boas condições nos locais de estudo é um fator que contribui para o sucesso escolar destas crianças e jovens, sendo que foi visível a preocupação em possibilitar as melhores condições possíveis nos distintos espaços de estudo.

O acolhimento institucional é visto por três jovens como uma oportunidade para os estudos ou para ter uma vida melhor. Estas perspetivas vão ao encontro do estudo realizado por Faria, Salgueiro, Trigo e Alberto, (2008) em que a maioria das inquiridas afirmou que se não estivessem na instituição de acolhimento não teriam chegado tão longe a nível escolar e que possivelmente se estivessem na família biológica nem iriam à escola. Outro aspeto evidenciado neste estudo é a boa relação entre a escola e a instituição de acolhimento existindo uma comunicação fluída, tal como Martin e Jackson (2002) defendem.

Ao nível das regras relacionadas com a área escola, destacou-se o estudo diário obrigatório nas instituições de acolhimento, sendo que este é acompanhado e supervisionado maioritariamente pela equipa educativa. Estes colaboradores devem estar o mais possível implicados e confiantes com a escolarização, pois contribui para uma maior eficácia com as questões educacionais das crianças e jovens que acompanham (Berridge, 2012). De igual forma, as instituições de acolhimento em estudo contam com o apoio de voluntários, como por exemplo professores para dar um apoio mais individualizado às crianças e jovens. Contudo, destacou-se a falta de formação dos colaboradores nesta área. Flynn, *et al.*, (2013) reforçam a necessidade de apostar na formação dos cuidadores, no intuito destes serem influentes no sucesso escolar das crianças ou jovens em acolhimento.

Todos os jovens manifestaram aspirações académicas e/ou profissionais, tal como aconteceu no estudo de Faria *et al.*, pois as adolescentes perspetivavam o seu futuro com várias hipóteses: continuar a estudar, frequentar o ensino superior ou sair da instituição de acolhimento quando tivessem as suas vidas organizadas. Contudo, segundo os técnicos as distintas respostas educativas/formativas ainda não são em quantidade suficiente. O Relatório CASA (2013) salienta a importância destas alternativas curriculares como essenciais para motivar a aprendizagem, assim como para a aquisição de competências para alunos que apresentem dificuldades no ensino regular.

Por fim, dos oito entrevistados, sete referiram que a instituição de acolhimento contribui de forma positiva para alcançar o sucesso escolar das crianças e jovens acolhidas. Os jovens esperam deste sucesso escolar prosseguir estudos ou arranjar um bom trabalho. Como referiu a técnica da instituição D (...) *a escola é um ginásio para para o mercado de trabalho*, (...). No entanto, é importante para este público-alvo programas de inserção para ajudar estes jovens a inserir-se no mercado de trabalho, uma vez que apresentam falta de muitas competências ao nível do social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berridge (2012). *Educating young people in care: What have we learned?*. Children and Youth Services Review, 34 (6), 1171-1175.
- Calheiros, M., Graça, J., Morais, I., Mendes, R., Jesus, H. & Garrido, M. (2013). *Desenvolvimento de um programa de preparação para a vida autónoma para jovens em acolhimento residencial*. In M. Calheiros & M. Garrido (Org.), *Crianças em Risco e Perigo – Contextos, Investigação e Intervenção* (1.^a Ed, 3.^o vol., pp. 241-294). Lisboa: Edições Sílabo.
- Carta Social (2015). *Rede de Serviços e Equipamentos*. Consultado em 5 fev. 2015. Disponível em <http://www.cartasocial.pt/index2.php>
- Carvalho, M. (2013). *Sistema Nacional de Acolhimento de Crianças e Jovens*. Fundação Calouste Gulbenkian Amadora: Mergulhar em Ideias, Lda.
- Decreto-Lei n.º 147/99 de 1 de setembro. Diário da República n.º 204/99 - I Série A. Lisboa.
- Duarte Santos, R.; Velho, V., Lopes, L. e Fadigas, P. (2012). *Projet'Ar-te - Desafios para a mudança no sistema de acolhimento*. Proposta de ação da Casa do Canto para Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, I. M. (2010). *Acreditar no futuro*. Alfragide: Texto editores.
- Faria, S., Salgueiro, A. G., Trigo, L. R. & Alberto, I. (2008). *As narrativas de adolescentes institucionalizadas: Perceções em torno das vivências de institucionalização*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional em Estudos da Criança, Braga.
- Flynn, Tessier & Coulombe (2013). *Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: cross-sectional and longitudinal analyses*. European Journal of Social Work, 16 (1), 70-87.
- Instituto da Segurança Social, I.P. (2013). *CASA 2013 – Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*.
- Jackson, S. & Höjer, I. (2013). *Prioritising education for children looked after away from home*. European Journal of Social Work, 16(1), 1-5.
- Martin & Jackson (2002). *Education success for children in public care: advice from a group of high achievers*. Child and Family Social Work, 7 (2), 121-130.
- Martins, A. (1999). *Serviço Social e Investigação*. In Serviço social, profissão e identidade: que trajetória?, Lisboa e São Paulo: Veras Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *Desenvolvimento Humano*. (8.^a edição). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perdigão, A. & Pinto, A. (2009). *Guia dos Direitos da Criança* (3.^a ed.). Lisboa: Círculo de Leitores.

Aprendizagem ao longo da vida e superação do luto: o caso das pessoas idosas institucionalizadas

Jenny Gil Sousa – Docente na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria/Investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade

RESUMO

A aprendizagem ao longo da vida, ao mesmo tempo que defende que a aprendizagem se deve realizar desde que se nasce até que se morre, defende, ainda, que a vida é o tema fundamental e a inspiração para as aprendizagens. Esta aprendizagem, e o consequente desenvolvimento de competências, revela-se fundamental na fase da velhice, especialmente num contexto de superação de perda emocional profunda por morte de filho. Nesta linha, aprender é, na verdade, trabalho de sobrevivência.

Neste artigo pretendemos analisar a importância que as pessoas idosas institucionalizadas atribuem às atividades intelectuais/formativas enquanto estratégias preferenciais de superação do luto por morte de filho. Apresentaremos os resultados obtidos num estudo qualitativo, de contornos etnográficos, onde as “mini-histórias” de vida (O’Neil, 2009) foram o instrumento privilegiado de conhecimento das relações socio-simbólicas e dos processos de (re)construção emocional e identitária dos sujeitos.

Palavras-chave: aprendizagem ao longo da vida; velhice; luto; identidade

ABSTRACT

Learning throughout life, while asserts that learning should take place since we are born until we die, also advocates that life is the fundamental theme and inspiration for learning. This learning, and the consequent development of skills is fundamental in the old age phase, especially in the context of overcoming deep emotional loss son’s death. In this line, learning is actually working survival.

This article aims to analyze the importance that the institutionalized elderly people attribute to the intellectual / educational activities as the major strategies to overcome the grief of death of child. We wil present the results of a qualitative study of ethnographic contours, where the “mini-stories” of life (O’Neil, 2009) were the main instrument of knowledge of the socio-symbolic relations and processes of (re) emotional and identity construction of subjects.

Keywords: lifelong learning; old age; mourning; identity

INTRODUÇÃO

Falar em aprendizagem ao longo da vida, conceito universal e humanista, é admitir o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo sob todas as formas, e em todos os contextos sociais. Para além disso, é admitir também que este desenvolvimento ocorre ao longo de toda a vida, onde a velhice não é exceção.

Na realidade, é na velhice que se dão muitos dos acontecimentos mais marcantes e mais exigentes a nível de novas aprendizagens e de desenvolvimento de diferentes competências. Falamos, aqui, de um contexto específico: a superação do luto por morte de filho.

O processo de luto, enquanto processo de transição individual, é altamente influenciado por um conjunto de fatores sociais e culturais que afetam as estratégias utilizadas pela pessoa enlutada para elaborar a sua perda.

Neste exercício de encontrar novos referenciais de sentido, e partindo do pressuposto que continua a existir aprendizagem e desenvolvimento na velhice, tentaremos perceber de que forma as atividades intelectuais/formativas se constituíram enquanto estratégias facilitadoras da superação da perda e quais os significados que lhe foram atribuídos enquanto atividades suportivas.

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: CONCEITO BASILAR

A sociedade contemporânea ocidental tem características marcantes que a distinguem das sociedades que alguma vez existiram. A sociedade atual não é só a sociedade da comunicação instantânea, do ritmo, da metamorfose da relação tempo-espaço e da desinserção das relações sociais dos contextos locais. Sociedade informatizada, constituída por hibrismos e novas formas de identidade social, é também *a sociedade do conhecimento*.

Esta sociedade do conhecimento, que exige uma disseminação do saber por todos os planos da vida do indivíduo, tem como eixo estruturador a aprendizagem ao longo da vida. Nesta linha de argumentação, como definir aprendizagem ao longo da vida?

A aprendizagem ao longo da vida é um termo abrangente, podendo ser identificado com diferentes abordagens e com diversos contextos e, apesar de ser um dos princípios fundamentais das políticas comunitárias, a verdade é que cada Estado-Membro faz a sua própria interpretação deste conceito. Em Portugal,

“o conceito de aprendizagem ao longo da vida é interpretado [...] com o duplo sentido de um processo educativo e formativo cuja duração se confunde com o tempo das vidas dos indivíduos, desde que nascem até que morrem e de um quadro global de referência para o desenvolvimento do sistema educativo associado a uma visão estratégica de evolução da economia e da sociedade portuguesa projetada no próximo século” (EURYDICE, 2000, p. 114).

Apesar de existirem algumas distinções na maneira como cada Estado Membro entende a aprendizagem ao longo da vida, e consequentemente cria e coloca em prática as políticas que a esta se referem, existe um conjunto de quatro aspetos que se verificam transversalmente em todos os países.

Assim, e conforme apresentado pelo estudo da EURYDICE (2000), todos os Estados Membros reconhecem que o indivíduo aprende ao longo de toda a sua vida e que, nesse processo de aprendizagem, se envolve uma vasta gama de competências gerais, profissionais e pessoais; por isso, tanto os sistemas formais de educação e formação, bem como, as atividades não formais organizadas fora desses sistemas têm um papel importante a desempenhar no âmbito da cooperação entre os setores público e privado, especialmente a nível da educação de adultos; por último, todos concordam que é importante uma base sólida durante o ensino básico, tal como, o despertar no indivíduo o gosto e a motivação para aprender.

Estes aspetos são essenciais numa sociedade que é pautada pela globalização e pela ambiguidade, pela complexidade e pela incerteza (Giddens, 2000; Touraine, 1998). Neste contexto “líquido” (Bauman, 2001) é um desafio manter a identidade pessoal, social e cultural e, ao mesmo tempo, “[f]ormar competências e saberes necessários à coexistência no mundo em perpétua mudança” (Gelpi, 1996, p.79).

Perante o exposto, facilmente se percebe que a ideia de aprendizagem ao longo da vida não se esgota numa perspetiva economicista. Esta é apenas uma parte do conceito. Conforme podemos ler no Relatório da UNESCO da Comissão Europeia *“Educação: Um Tesouro a Descobrir”*, realizado em 1996, aprendizagem ao longo da vida *é muito mais que aumentar a empregabilidade das pessoas e comunidades é, na verdade, promover o desenvolvimento integral e holístico do indivíduo, assentando em quatro eixos estruturantes:*

“aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos para a compreensão do mundo; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e, finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes” (Alonso, 2007, p.142).

Neste sentido, a aprendizagem ao longo da vida tem amplas implicações na participação cívica dos indivíduos, no seu bem-estar, na autoestima e na própria realização pessoal. Na realidade, a aprendizagem ao longo influencia, de forma marcante, a melhoria da qualidade de vida de pessoas e comunidades. A participação em atividades organizadas, mas flexíveis, a oferta de uma segunda oportunidade aos que chegam à vida adulta sem qualificação, o desenvolvimento de novas competências e o envolvimento em atividades cívicas, tudo isto promove o desenvolvimento pessoal e a melhoria do bem-estar dos cidadãos em geral.

Assim, a aprendizagem ao longo da vida aposta num sentido de qualidade de vida, no respeito e na vivência da identidade cultural, na procura e no respeito permanente pela vida humana. Esta ideia parece ser partilhada por Alberto Melo, quando o autor afirma:

“é por demais evidente que qualquer pessoa terá que aprender durante toda a sua vida. Só assim, numa dinâmica de interação com os outros e com o mundo físico, sempre em evolução, saberá adaptar-se às mudanças, antecipar riscos, preparar estratégias, em suma, assegurar a sua sobrevivência e até a melhoria da sua qualidade de vida” (2007, p.9)

Assim sendo, a aprendizagem ao longo da vida é essencial para o indivíduo contemporâneo, sobretudo se for encarada como contexto de excelência de desenvolvimento dos adultos. Esta promoção, que se faz na conjugação e articulação de fatores tanto intrínsecos como extrínsecos e contextuais, parece revestir-se de particular importância para as pessoas idosas que vivem nas sociedades ocidentais contemporâneas.

AS PESSOAS IDOSAS E A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Não é novidade que a existência moderna, que venera a produção e a juventude, aloca os mais velhos para uma espécie de categoria de fraca capacidade funcional, atribuindo diferentes importâncias sociais e simbólicas aos seus indivíduos.

Embora o acumular dos anos traga consigo um número acrescido de perdas (físicas, cognitivas e sociais), a verdade é que a velhice é um estado difuso, experimentado de forma desigual, e que contrasta com a categoria de idoso, uma categoria pré-construída, provocada por um tempo socialmente fixado (Paúl, 2006).

O envelhecimento, e a forma como os indivíduos lidam com as perdas, é único e pessoal, é um processo multifacetado, multidirecional e multidimensional (Lima, 2010; Paúl, 2006), e enquanto algumas pessoas “mantêm seletivamente algumas capacidades, outras se deterioram, provavelmente em função de doenças, da educação e do nível ocupacional” (Paúl, 2006, p.44).

Nesta linha, é fácil perceber que as atividades socioeducativas, apoiadas numa abordagem de aprendizagem ao longo da vida, podem ter como objetivo proporcionar “elementos para a reconstrução da identidade social do sujeito, através da proposta de *fórmulas de participação que deem significado [...] à vida dos idosos*” (Martín, 2007, p.63).

Este aspeto assume particular importância quando se trata da superação de perdas emocionais profundas. Com efeito, quando as perdas dizem respeito à morte dos mais próximos, a vida da pessoa idosa vê-se transformada num complexo empobrecimento do universo de relações, contactos e referências.

Assim, superar e adaptar-se à perda implica fazer uso de estratégias que possibilitem a (re)organização da vida e a reelaboração de uma nova identidade.

Neste quadro, a atividade educativa salienta-se enquanto elemento importante no aumento da autoimagem, da estima pessoal e na autoidentidade que, sendo realizada em contextos adequados, proporcionam o desenvolvimento pessoal. Continuando nesta linha de reflexão, perguntamo-nos: é possível as pessoas idosas institucionalizadas em estruturas residenciais poderem fazer uso de tais estratégias?

Na ótica de Antonio Martín é possível, mas “isso implica uma intervenção socioeducativa destinada aos idosos, com o objetivo de estimular a curiosidade intelectual, o autoconhecimento e a consciência de si [...] ajudando-a a dar significado e interesse vital a diferentes aspetos [da sua vida]” (Martín, 2007, p.64).

Parece-nos, na senda do que defende autor, que as atividades educativas podem possuir diferentes características e expressões e que podem, acima de tudo, constituir-se como estratégias preferenciais de resiliência perante a perda de alguém querido.

Neste artigo pretendemos analisar a importância que pessoas idosas institucionalizadas atribuem às atividades intelectuais/formativas enquanto estratégias preferenciais de superação *do luto* por morte de filho.

O ESTUDO

O presente estudo teve como eixo estruturador uma visão dinâmica da realidade, reconhecendo que muitos fenômenos culturais e problemas sociais estão interrelacionados (Bogdan e Biklen, 1994).

Na verdade, interessou-nos conhecer a leituras, as interpretações e as projeções de cada sujeito e os significados atribuídos por si à vida vivida, após a perda de um filho. Nesta linha endereçamos o olhar ao subjetivo, ao que é mais íntimo no ser humano: a (re)construção identitária do sujeito.

Conscientes de que a especificidade deste estudo o envolve em múltiplas relações, entendemos que a sua natureza o remete para o paradigma qualitativo, de contornos etnográficos, enriquecido pelas perspectivas humanístico-interpretativa, fenomenológica e simbólica (Guerra, 2006).

Quanto à escolha do método de recolha de dados, esta deve fazer-se em função do objeto a construir, mas deve ser feita, sobretudo, a partir de uma escolha consciente que compromete o investigador numa determinada relação com o contexto empírico e com as práticas e formas de pensamento.

Neste estudo utilizou-se as “mini-histórias” de vida (O’Neil, 2009) como instrumento privilegiado de conhecimento das relações socio-simbólicas e dos processos de (re)construção emocional e identitária dos sujeitos. Como pretendíamos perceber o sentido conferido às vivências, assim como, conhecer as chaves de interpretação dos fenômenos experienciados e a forma como cada sujeito olha para si no mundo (Ferrarotti, 2007), as histórias de vida, enquanto recurso metodológico, revelaram virtualidades que se coadunavam perfeitamente com a natureza da pesquisa.

Neste sentido, utilizámos a entrevista de carácter semi-estruturado, por permitir um desenrolar não diretivo e por ser “a mais importante para a construção de narrativas, já que combina questões pré-fixas com outras emergentes que podem incluir-se, posteriormente, sempre que sejam pertinentes” (Pernas, 2011, p.358). A utilização deste tipo de entrevista permitiu viabilizar, com maior flexibilidade e liberdade, situações não previstas, levando a caminhos inesperados que, por sua vez, conduziram a conhecimentos mais profundos e significativos.

A análise de conteúdo foi a metodologia de análise escolhida uma vez que permite atribuir sentido ao conjunto de factos relatados, sem reduzir a riqueza das significações ao apreender “o nexo entre o texto, contexto e intertexto” (Ferrarotti, 2007, p. 27).

Através da análise de conteúdo procurámos que cada história de vida não fosse apenas o resultado justaposto de informações e exemplificações, mas que possuísse um valor heurístico. Procurámos, em última instância, um saber hermenêutico e compreensivo, partindo da voz dos sujeitos do estudo.

OS SUJEITOS

O estudo teve como principal objetivo compreender como é que as atividades intelectuais/formativas podem auxiliar na reconstrução identitária da pessoa idosa institucionalizada após uma perda emocional significativa por morte de filho. Assim, foram convidadas a participar todas as pessoas idosas residentes a tempo permanente em quatro estruturas residenciais da zona de Leiria que se enquadrassem nos seguintes critérios: perda do filho(a) quando o sujeito já estava na instituição e capacidade de entendimento e de comunicação verbal. Atendendo a estes critérios, dos 209 sujeitos residentes nas quatro instituições, foram selecionados 5 que passaram a ser indivíduos participantes da nossa investigação.

Numa descrição geral dos sujeitos participantes do estudo podemos dizer que os entrevistados tinham, na sua esmagadora maioria, idades compreendidas entre os 80 e os 90 anos; no que se refere ao sexo, 3 sujeitos eram do sexo feminino e 2 do sexo masculino e que no respeito às habilitações académicas, 2 sujeitos não possuíam qualquer nível de escolaridade, 1 sujeito possuía escolaridade até à 4ª classe e 2 sujeitos tinham escolaridade até ao ensino secundário.

Sendo a representatividade social uma das nossas preocupações, considerámos que este conjunto de sujeitos apresentava diversidade suficiente para nos ajudar a compreender a importância das atividades intelectuais/formativas na adaptação às perdas emocionais profundas vivenciadas nos contextos particulares das estruturas residenciais.

A MORTE DE UM FILHO NÃO SE ACEITA, MAS APRENDE-SE A SUPERÁ-LA

Uma perda emocional profunda implica um estado de privação de algo ou alguém com significado profundo para o sujeito, provocando neste um conjunto de reações afetivas, cognitivas e compor-

tamentais (Barbosa, 2010). A perda de um ente querido é um dos principais eventos causadores de *stress* e tem uma influência profunda na satisfação com a vida, uma vez que provoca uma rutura do ego, uma lesão do *self* e, até, a fragmentação da identidade.

O *stress*, aspeto intrínseco à existência humana, é associado a acontecimentos dolorosos ou chocantes para o indivíduo (Afonso, 2012; Lima, 2010); todavia, este não tem, forçosamente, que provocar um impacto negativo inultrapassável no bem-estar do sujeito, podendo, inclusivamente, promover crescimento, adaptação e resiliência (Afonso, 2012; Lima, 2010).

Com efeito, e contrariando alguns dos mais vinculados estereótipos que existem na nossa sociedade, os sujeitos idosos continuam orientados para o presente e para o futuro, revelando vontade de se manterem positivos e otimistas com vista à ultrapassagem dos momentos difíceis. Assim sendo, os indivíduos são capazes de mobilizar um conjunto de estratégias para lidar com as situações causadoras de *stress* e, conseqüentemente, para superar o processo de luto.

Sendo o luto um processo e não *um estado*, existe, da parte do enlutado, a necessidade de um trabalho ativo na adaptação à perda, trabalho este que é altamente simbólico.

No exercício de encontrar novos referenciais de sentido, o ajustamento de cada indivíduo é único e pessoal (Paúl, 2006), influenciado pela idiossincrasia da pessoa e pelo apoio e desafios existentes no contexto envolvente.

Este aspeto deve ser especialmente tido em conta nas instituições de acolhimento a pessoas idosas. De facto, as instituições devem estar preparadas para oferecerem novas origens de satisfação aos seus residentes e novas vivências com significado.

Quando analisamos os discursos dos sujeitos, todos os entrevistados admitiram, em linha com o que defendem Vallespir e Morey (2007), que a elaboração da perda *é algo pessoal, ligado à visão e experiência individual, mas que em determinado momento do processo de luto é necessário recorrer a estratégias facilitadoras da elaboração da perda*: “perder um filho é uma coisa horrível... é como se faltasse sempre aqui [aponta para o coração] qualquer coisa! [...] Mas é importante aprender a viver com isso!” (Ent.1).

Na realidade, quando questionados acerca das estratégias facilitadoras do processo de adaptação à perda, os sujeitos apontaram as atividades que, no seu entender, mais ajudaram a lidar com o seu pesar.

Tendo sido eleitas pela totalidade dos sujeitos, as atividades intelectuais/formativas parecem constituir-se em importantes formas de atender aos desejos de informação e de manter ou adquirir novas competências, proporcionando diferentes vivências na obtenção de alívio perante a perda: “*naquela altura o que eu gostava mais era de ir à Escolinha [projeto desenvolvido na instituição]! Elas ensinam a gente a escrever e assim! [...] E antes de ensinar a gente a escrever contam sempre uma história, prontos, assim do passado, dos reis e...eu gosto muito! Parece que só naqueles momentos a dor acalmava...*” (Ent.3).

Segundo os discursos dos entrevistados, a realização de atividades intelectuais que se desenvolvem, especialmente, através da leitura, da escrita e de exercícios de raciocínio destacam-se por serem terapêuticas, por oferecem um autodomínio e a possibilidade de manter o apego continuado com o filho perdido: “*escrever ajuda-me a encontrar-me com ele! Gosto muito de escrever!*”. Para além disso, a realização deste tipo de atividades também possibilita a expressão de sentimentos e de emoções, como podemos ver neste testemunho: “*foi assim que fiz e que continuo a fazer: ou a ler, ou a escrever, ou a fazer músicas, ou a preparar cânticos... fazer estas coisas ajuda-me a lidar com o que sinto*” (Ent.2).

Este tipo de atividades também possibilita o encontro com os outros, onde o enlutado, tornando vivas as memórias do filho falecido, cria elos de ligação familiar: “*eu escrevia e continuo a escrever muito! Eu faço quadras sobre a minha vida e sobre a minha filha que morreu. Por isso é que os meus netos gostam tanto de vir cá buscar o caderno! É para passarem as coisas! Todos os netos as querem porque nessas quadras falo da mãe deles mas também deles!*” (Ent.4).

Embora a escolaridade e as aptidões intelectuais pareçam estar relacionadas com os recursos que cada entrevistado utiliza para realizar e desfrutar de atividades desta natureza, a verdade é que, todos os cinco participantes admitiram que este tipo de atividade ajudou, e continua a ajudar, na criação de respostas positivas e criativas de reconstrução da identidade e de desenvolvimento de relacionamentos afetivos e emocionais após a perda emocional profunda por morte de filho.

CONCLUSÕES

À luz dos resultados apresentados percebemos que as atividades intelectuais/formativas podem ser importantes estratégias de elaboração do luto para as pessoas idosas institucionalizadas que perderam um filho.

Com efeito, as atividades intelectuais/formativas são percebidas pelos entrevistados enquanto estratégias de adaptação que incidem, tendencialmente, na aquisição de novas competências e que, através de diferentes *vivências sociais*, possibilitam a continuação das narrativas pessoais.

Nesta continuação das narrativas pessoais, a identidade vai-se reconstruindo através de novas ligações às pessoas, de novos moldes de participação *social e de* promoção da sua própria cultura.

Neste contexto, e enquadrada numa perspetiva de elaboração do luto, a realização deste tipo de atividades pressupõe a existência de desafios e propostas que sejam significativas e onde a aprendizagem é encarada como um processo de autoformação cuja finalidade é o desenvolvimento de um ser humano mais plenamente humano a cada dia que passa, com o fim último de melhorar a sua qualidade de vida (Vallespir e Morey, 2007).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. (2012). Stress, Coping e Resiliência em pessoas idosas. In C. Paúl & O. Ribeiro (Coord.), *Manual de Gerontologia: aspetos biocomportamentais, psicológicos e sociais do envelhecimento*. Lisboa: Lidel, pp. 163-175.
- Barbosa, A. (2010[2ª edição]). Processo de luto. In A. Barbosa & I. Neto, Isabel (eds), *Manual de Cuidados Paliativos* (pp. 487-532). Lisboa: Faculdade de Medicina de Lisboa.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Gelpi, E. (1996). Educação de adultos, democracia e desenvolvimento. In M. Rocha-Trindade & M.L.S Mendes (Coord.), *Educação Intercultural de Adultos* (pp.77-98). CMRI – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais. Lisboa: Universidade Aberta.
- Giddens, A. (2000[4ª edição]). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Cascais: Principia Editora.
- EURYDICE. (2000). *Aprendizagem ao Longo da Vida: A contribuição dos sistemas educativos dos Estados-Membros da União Europeia*. Lisboa: Unidade Europeia EURYDICE.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergência. Revista de Ciências Sociais*. 44(14), pp.15-40. Acedido em 15 de julho, 2013, em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504402>
- O' Neil, B. J. (2009). Histórias de vida em antropologia: estilos e visões, do etnográfico ao hiper-moderno. In E. Lechner (Org.), *Histórias de Vida: Olhares interdisciplinares* (pp. 109-117). Porto: Edições Afrontamento.
- Pernas, R. (2011). As histórias de vida na animação sociocultural. In M.S. Lopes (Coord.), *Metodologias de investigação em animação sociocultural* (pp. 353-366). Chaves: Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Melo, A. (2007). O papel das Organizações do 3º Sector na Aprendizagem ao Longo da Vida. In Cadernos Sociedade e Trabalho: *Aprendizagem ao longo da vida* (pp. 7-24). Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Paúl, C. (2006). Psicologia do envelhecimento. In H. Firmino (Ed.), *Psicogeriatria* (pp. 43-65). Coimbra: Psiquiatria Clínica.
- Lima, M. (2010). *Envelhecimento(s)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Martin, A. (2007). Gerontologia educativa: enquadramento disciplinar para o estudo e intervenção socioeducativo com idosos. In A.R. Osório & F. Pinto (Coord.), *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa* (pp. 47-73). Lisboa: Instituto Piaget.
- Touraine, A. (1994). *Crítica da Modernidade*. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vallespir, J. & Morey, M. (2007). A participação dos idosos na sociedade: Integração vs segregação. In A.R. Osório & F. Pinto (Coord.), *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa* (pp. 225-251). Lisboa: Instituto Piaget

Trabalho de Projeto “O que é ser cientista?” – Uma abordagem às Ciências em contexto Pré-Escolar

Vanessa Figueiredo, CIRE

Susana Alexandre dos Reis, NIDE, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

O presente artigo visa dar a conhecer uma experiência educativa em ciências, realizada com um grupo de crianças de quatro e cinco anos no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, onde se desenvolveu o Projeto “O que é ser cientista?”.

Com esta experiência educativa pretendia-se compreender quais as mais-valias/contributos da implementação do trabalho por projeto com crianças desta faixa etária, no que respeita às suas ideias acerca dos cientistas.

Neste artigo, apresenta-se o projeto desenvolvido de acordo com as várias fases que constituem a metodologia utilizada (Definição do Problema; Planificação; Execução e Divulgação/Avaliação) e evidenciam-se as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças ao longo da sua concretização. Pretende-se ainda, que o mesmo possa servir como incentivo para uma abordagem às ciências em contextos de educação de infância, considerada uma área essencial para a criança, no que concerne ao desenvolvimento das capacidades de observar, de questionar e de aprender por si na interação com o meio e com os seus pares (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009).

Com o desenvolvimento deste projeto observou-se o desenvolvimento de diversas competências pelas crianças, transversais às diferentes áreas; bem como a alteração das suas ideias iniciais acerca do que é ser cientista; e levou, ainda, a uma participação ativa das crianças e dos seus pais no projeto desenvolvido.

Palavras-chave: Trabalho por Projeto; Educação em Ciências; Cientistas, Ideias das Crianças e Pré-Escolar

ABSTRACT

This article aims to provide an educational experience in science, performed with a group of children of four and five years under Supervised teaching practice, where he developed the project “what it’s like to be a scientist?”.

With this educational experience was to understand which capital gains/contributions from the implementation of the project work with children of this age group, with regard to their ideas about the scientists.

This article presents the project developed according to the various stages that constitute the methodology used (problem definition; Planning; Implementation and dissemination/evaluation) and demonstrate the learnings developed by children throughout their implementation. It is intended that the same may serve as an incentive for an approach to the sciences in childhood education contexts, considered a vital area for the child, as regards the development of capacities to observe, question and learn for themselves in the interaction with the environment and with peers (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro Pereira, 2009).

With the development of this project was the development of various skills for children, wide different areas; as well as the change of their initial ideas about what it means to be a scientist; and led to an active participation of children and their parents in the project developed.

Keywords: work project; Science education; Scientists, ideas of children and preschool

A METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA DESDE OS PRIMEIROS ANOS

A Metodologia de Trabalho por Projeto consiste numa metodologia de trabalho que tem por base uma abordagem profunda a um determinado tópico, proveniente de alguma observação ou situação vivenciada por uma ou mais crianças e que suscite o interesse do grupo, ou de parte dele (Katz & Chard, 1997).

Esta abordagem exige a implicação de todos os elementos, isto é, das crianças, da equipa pedagógica e da comunidade educativa, incluindo os pais ou outros familiares. Do mesmo modo, exige a definição de questões base a investigar, a planificação do trabalho a desenvolver, a sua operacionalização, a divulgação do trabalho realizado e a avaliação e divulgação de todo o projeto. Assim, o trabalho por projeto pode ser estruturado em quatro fases: **Definição do Problema, Planificação, Execução e Divulgação/Avaliação** que se interligam e nas quais são as crianças que tomam as decisões acerca do desenvolvimento do mesmo, com o apoio e a mediação do educador (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011; Vasconcelos, 1998; Vasconcelos, 2012).

Inserindo-se numa perspetiva socioconstrutivista da educação, o trabalho por projeto perspetiva o aprender a aprender na relação com os outros e com o meio e a sua aplicação promove uma contínua construção do currículo e práticas pedagógicas contextualizadas e flexíveis. De igual modo, esta metodologia envolve uma participação ativa de todos os seus intervenientes, com base na cooperação e na negociação, e a sua utilização permite às crianças aprofundar a sua compreensão do mundo e atribuir significado às experiências vivenciadas. De acordo com Alarcão (2008) citada por Vasconcelos (2012), a metodologia de trabalho por projeto envolve abordagens holísticas, na medida em que possibilita uma articulação de conteúdos e áreas curriculares. Concomitantemente, para além de colocar a criança no centro da investigação, esta metodologia permite o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais, morais e estéticas (Edwards *et al.*, 2007; Vasconcelos, 2012).

Numa perspetiva geral, trabalhar por projeto em contextos de infância contribui para a ativação de saberes e para a mobilização de competências das crianças, por meio do desenvolvimento de aprendizagens significativas, devendo estar presente nas práticas educativas dos educadores.

Tendo em consideração que o ensino das ciências desde os primeiros anos tem vindo a ser valorizado, devido aos conhecimentos e à compreensão do mundo que proporciona às crianças (Ministério da Educação, 1997), a metodologia de trabalho de projeto poderá servir o propósito de despertar a curiosidade das crianças acerca da ciência e de como se faz ciência.

Curiosas inatas, as crianças questionam constantemente o que as rodeia e as experiências que vivem, construindo assim o seu conhecimento. Contudo, este conhecimento, por ser condicionado pelas pessoas e pelo meio em que se vive, por vezes pode gerar ideias alternativas nas crianças, sendo fundamental que os educadores considerem os conhecimentos prévios das crianças acerca de determinado assunto e que contextualizem as propostas de atividade, de forma a envolver afetivamente as crianças (Aleixandre, 2003). Também Harlan & Rivkin (2000) e Kowalski (2006) corroboram esta perspetiva, salientando a importância da sensibilidade do educador relativamente aos interesses e às necessidades das crianças no envolvimento da componente afetiva das mesmas, fulcral à aprendizagem.

Desta forma, o papel do educador é determinante no processo de aprendizagem em ciências. Para além de propor às crianças atividades de investigação que respondam aos seus interesses e partam de situações que têm de interpretar ou resolver, é importante que o educador questione as crianças e ouça as suas ideias prévias, de modo a assumir o papel de orientador e a conseguir “identificar eventuais ideias alternativas e, posteriormente, conceber atividades que facilitem a sua modificação” (Reis, 2008, p.18). Neste contexto, Williams *et al.* (1987) e Reis (2008) alertam para os tipos de perguntas realizadas pelo adulto. Segundo os mesmos autores, estas devem ser produtivas ou inteligentes, isto é, implicar respostas abertas, que ajudem as crianças a pensar e a procurar respostas, que as incentivem a observar, a discutir ideias e a construírem significados verdadeiros, ao invés das questões que envolvem como respostas apenas “sim/não”.

Na mesma linha de pensamento, considera-se que aprender ciências envolve abordagens socioconstrutivistas, sendo que as crianças aprendem através da ação e da reflexão sobre a ação, por meio de inúmeras atividades práticas e experimentais, contextualizadas. Fomentam-se capacidades de observar, de questionar, de interpretar e de refletir, desconstruindo-se estereótipos acerca da ciência e dos cientistas. Desenvolvem-se competências para aprender com o vivido e para se pensar a realidade de um modo científico (Afonso, 2008; Reis, 2008). Para além da compreensão de situações quotidianas através da construção de conhecimentos científicos, uma educação em ciências fomenta assim, a capacidade das crianças para pensarem cientificamente, valorizando a curiosidade, questionando-se, experimentando, observando, comparando os resultados obtidos com o que pensavam que aconteceria e comunicando-os (Martins *et al.*, 2009). Por outro lado, contribui para o desenvolvimento de competências sociais nas crianças, nomeadamente o respeito pelo outro e a partilha de conhecimentos (Providência, 2007).

O CONTEXTO DO PROJETO "O QUE É SER CIENTISTA?"

O projeto "O que é ser cientista?" desenvolveu-se em quatro fases e teve como participantes ativos todas as crianças da sala em que uma das investigadoras realizou a Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de jardim-de-infância, ou seja, um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, a educadora estagiária (investigadora principal), a educadora cooperante, a professora supervisora e alguns pais. Este projeto desenvolveu-se entre o mês de novembro do ano 2011 e o mês de janeiro 2012.

De forma a documentar todo o processo desenvolvido ao longo do projeto, audiogravaram-se todas as conversas e reflexões em grande e pequeno grupo, realizaram-se vários registos fotográficos e audiovisuais, guardaram-se diversas produções das crianças (ex.: desenhos) e registaram-se as observações da investigadora principal acerca do processo e dos produtos. A partir destes dados foi possível ter evidências para avaliar o projeto implementado e refletir sobre o seu contributo para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

RELATO DO PROJETO "O QUE É SER CIENTISTA?"

Centrado na Área do Conhecimento do Mundo, especificamente na sensibilização às ciências, este trabalho por projeto organizou-se em quatro fases, correspondendo a primeira fase à *Definição do Problema*, a segunda fase à *Planificação e Desenvolvimento do Trabalho*, a terceira fase à *Execução do Projeto* e a quarta e última fase à *Divulgação e Avaliação dos Resultados e Produtos*. Cada uma dessas fases será, de seguida, resumidamente descrita de forma a compreendermos o desenvolvimento deste projeto.

Fase I - Definição do Problema

No âmbito de uma conversa em grande grupo acerca das profissões, uma das crianças colocou a questão "Quem investiga as formigas?", o que levou ao levantamento de várias ideias por parte das crianças, incluindo a resposta "cientista". A referência a esta profissão como investigador de formigas suscitou o interesse de algumas crianças e permitiu à investigadora compreender que existiam no grupo diferentes ideias sobre o assunto. Desta forma, procedeu-se ao levantamento das ideias prévias das crianças acerca do que é um cientista, através do desenho. Posteriormente, estes foram descritos pelas crianças à investigadora, através do diálogo.

Apresentam-se em seguida dois exemplos (Figuras 1 e 2) que pretendem ilustrar as ideias das crianças acerca de ser-se cientista.



Figura 1 - Desenho inicial da Beatriz sobre ser cientista

- **Investigadora:** "Queres falar-me sobre o que desenhaste, Beatriz?"
- **Beatriz:** "É o cientista. É um homem."
- **Beatriz:** "E aqui é a mesa. Ele está a pôr as coisas em cima da mesa."
- **Investigadora:** "E o que são essas coisas?"
- **Beatriz:** "São opções."
- **Investigadora:** "Hum. Opções? Para o que será que servem?"
- **Beatriz:** "Para fazer magia."
- **Investigadora:** "E porque será que ele faz magia?"
- **Beatriz:** "Porque tem opções."
- **Investigadora:** "E como é que são os cientistas?"
- **Beatriz:** ... (silêncio - pensativa)
- **Investigadora:** "Como é que é o teu cientista?"
- **Investigadora:** "É novo e é pai."
- **Vanessa:** "Então é do sexo masculino ou feminino?"

- **Investigadora:** “É do sexo masculino.”
 - **Investigadora:** “Será que só as pessoas do sexo masculino é que são cientistas? Será que as pessoas do sexo feminino também podem ser? O que é que te parece?”
 - **Beatriz:** “As do sexo feminino também podem ser.”
 - **Investigadora:** “Então, será que tu podes ser cientista?”
 - **Beatriz:** “Sim, podia ser cientista.”
 - **Investigadora:** “Porquê?”
 - **Beatriz:** “Porque eu gosto de ser cientista.”
-



Figura 2 - Desenho inicial do Rodrigo sobre ser cientista

- **Investigadora:** “Queres-me falar sobre o que desenhaste, Rodrigo?”
 - **Rodrigo:** “Isto é uma aranha má.” (apontando)
 - **Rodrigo:** “Ela estava na casa dela.”
 - **Investigadora:** “Ah. E o cientista?”
 - **Rodrigo:** “Aqui está o cientista. Ele vai bater à porta e depois a aranha má descobriu o cientista e ele fugiu. A aranha ficou cansada.”
 - **Rodrigo:** “O cientista foi para casa dele e fechou a porta.”
 - **Rodrigo:** “...” (silêncio)
 - **Investigadora:** “E o que é que aconteceu ao cientista e à aranha?”
 - **Rodrigo:** “Ele depois trabalha com ela.”
-

No dia seguinte, após a decisão de iniciar este projeto, as crianças partilharam em grande grupo o seu conhecimento acerca da profissão cientista, tendo a investigadora registado na frente das crianças, as respostas dadas:

O QUE SABEMOS SOBRE OS CIENTISTAS

- “Os cientistas sabem experiências.” Tiago
- “Os cientistas voam (...) Têm um fato.” Francisca
- “O cientista tem asas. Eles têm um fato que tem asas.” Irina
- “O cientista é um senhor. (...) É velho.” Diogo
- “É um senhor alto e magrinho.” Iara
- “Os cientistas também podem ser mulheres.” Irina
- “O cientista é um homem e tem uma lupa. (...) Para verem animais. (...) Ele gosta.” Ivan
- “Os cientistas procuram uns bichos pequeninos. Eles têm uma lupa.” Rodrigo

Definiu-se e registou-se, ainda, o que as crianças gostariam de saber acerca deste profissional:

O QUE QUEREMOS SABER SOBRE OS CIENTISTAS

- “Onde trabalha?” Grupo
- “Os cientistas tomam banho?” Guilherme L.
- “Os cientistas trabalham?” Anastácia
- “O cientista dorme?” Catarina
- “O cientista tem cabeça?” Jéssica
- “Os cientistas vestem-se?” Marta F.

FASE II - PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Na segunda fase do projeto, efetuou-se uma previsão do possível desenvolvimento do projeto, tendo em conta o que as crianças pensavam saber sobre o assunto e o que referiram querer saber.

Definiu-se o que se ia fazer, quem ia fazer e que recursos materiais eram necessários. Em conversa de grande grupo, ficou decidido que as crianças pesquisariam na biblioteca da escola (em revistas, livros e jornais), na internet por meio do computador da sala, e noutros recursos materiais presentes em casa.

Elaborou-se um documento informativo a pedir a colaboração dos pais e registaram-se as sugestões das crianças acerca do que queriam fazer sobre o cientista. É de referir que, ao longo de toda a execução do projeto, especialmente durante a comunicação/discussão dos resultados das pesquisas efetuadas, as crianças foram sugerindo propostas de atividades, que resultaram no conjunto apresentado em seguida:

O QUE QUEREMOS FAZER ACERCA DOS CIENTISTAS

- “Fazer uma mascote com pasta de modelar.” Tiago
- “Experiências com balões.” – Guilherme L.
- “O cantinho das experiências.” Bruna e Tiago
- “Experiências com gelo.” Grupo

FASE III - EXECUÇÃO DO PROJETO

Durante a terceira fase, as crianças executaram o projeto, recorrendo a atividades das várias áreas e domínios, à realização de experiências, a pesquisas e a uma diversidade de recursos materiais e de instrumentos de recolha de informações.

Com o apoio da investigadora, as crianças registaram as novas informações, selecionaram-nas, organizaram-nas e comunicaram-nas aos seus pares. Em grande grupo, discutiram e refletiram sobre as mesmas, partilhando compreensões da nova informação, contrastando-as com o que queriam saber e verificando o que já tinham feito de acordo com o que queriam fazer. Deste modo, para além da execução do projeto, as crianças foram trabalhando simultaneamente a planificação do trabalho e a divulgação e a avaliação do mesmo.

FASE IV - RESULTADOS E PRODUTOS/DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO

A quarta fase foi constituída por uma análise reflexiva e avaliativa global, por parte das crianças e da investigadora principal, sobre as aprendizagens efetuadas e o desenvolvimento de todo o projeto, bem como da sua divulgação.

No que se refere à **avaliação do projeto**, esta foi constituída por vários momentos, nomeadamente a conversa e discussão em grande grupo, o relembrar do processo e o recurso aos produtos efetuados ao longo da sua concretização, bem como ao desenho por parte das crianças.

Apresentam-se dois dos desenhos finais efetuados por duas crianças do grupo (as mesmas que apresentadas como exemplo acima), sobre o que é ser cientista (Figuras 3 e 4), com as respetivas interpretações.



Figura 3 - Desenho final da Beatriz sobre ser cientista

- **Investigadora:** “Queres falar-me sobre o que desenhaste, Beatriz?”
- **Beatriz:** “É a experiência rosa, que a cientista vai usar.”
- **Investigadora:** “Ela teve que usar algum tipo de vestuário ou material específico/próprio nessa experiência?”
- **Beatriz:** “Sim. Teve que usar a máscara e as luvas e a bata.”
- **Investigadora:** “Porque será que ela teve que usar a máscara e a bata?”
- **Beatriz:** “Para não sujar-se.” “Fez a experiência azul e laranja e não deu nada também.”
- **Beatriz:** “Depois usou a preta e a castanha e resultou.”
- **Investigadora:** “Resultou? O que é que ela queria saber? O que é que ela conseguiu?”
- **Beatriz:** “Fez um carro para o filho.”
- **Investigadora:** “E onde é que ela estava a fazer essas experiências?”
- **Beatriz:** “No laboratório”.



Figura 4 - Desenho final do Rodrigo sobre ser cientista

- **Investigadora:** “Queres-me falar sobre o que desenhaste, Rodrigo?”
- **Rodrigo:** “O cientista.” (apontando para o desenho)
- **Rodrigo:** “Ele está a observar os macacos, porque os macacos estão na prisão.”
- **Investigadora:** “Hum.”
- **Rodrigo:** “Os macacos.” (apontando para o desenho)
- **Rodrigo:** “...” (silêncio)
- **Investigadora:** “E o que é que o cientista já descobriu sobre os macacos?”
- **Rodrigo:** “O cientista descobriu que os macacos têm aqui uma coisa, um bicho.”
- **Investigadora:** “Ah. Então e onde é que esse cientista está a trabalhar?”
- **Rodrigo:** “O cientista está a trabalhar na selva.”
- **Investigadora:** “E ele usa algum material próprio, para trabalhar?”
- **Rodrigo:** “Sim. Ele está a usar bata e uma lupa.”

Ao refletir sobre as suas experiências, as crianças mencionaram as atividades que mais gostaram de fazer ao longo do projeto e a investigadora registou-as no caderno de registos diários, no decorrer da conversa em grande grupo, tal como se mostra:

O QUE MAIS GOSTEI DE FAZER

- “Tudo.” (Algumas crianças)
- “Fazer experiências.” (Micaela, Tiago e Afonso)
- “O cantinho das experiências.” (Bruna)
- “Fazer o cientista maluco.” (Rafael)

Posteriormente, a investigadora pediu às crianças que registassem as aprendizagens efetuadas através do desenho. Após o terem terminado, a investigadora conversou com as mesmas sobre o desenho e respetivas aprendizagens, registando-as numa folha. De seguida, apresentam-se algumas das aprendizagens mencionadas pelas crianças (Beatriz e Rodrigo, de forma a comparar as suas ideias iniciais com as suas ideias finais) aquando do diálogo sobre os últimos desenhos.

“Aprendi a fazer experiências, aprendi a brincar e a não bater.” (Beatriz A.)



Figura 5 - Desenho da Beatriz sobre as aprendizagens efetuadas

“Aprendi que os cientistas trabalham com bichos.
O cientista arranja uma prateleira com bichos.” (Rodrigo)



Figura 6 - Desenho do Rodrigo sobre as aprendizagens efetuadas.

É de referir, no entanto, que a avaliação do projeto foi contínua no decorrer do mesmo, através da observação dos processos e dos produtos resultantes de cada atividade, e da conversa realizada diariamente em grande grupo, tendo a investigadora registado alguns dos comentários ditos pelas crianças:

“Hoje fizemos experiências muito muito giras.” (Ivan);

“(sim, conseguimos responder à pergunta sobre o que fazem) Experiências.” (Bruna);

“E descobertas.” (Ivan).

No que concerne à **divulgação do trabalho por projeto** desenvolvido, a sua preparação foi discutida em grande grupo, sendo definido pelas crianças o que se ia apresentar e como. Crianças e investigadora principal elaboraram um convite escrito, para entregar às restantes salas do pré-escolar da instituição e selecionaram as crianças que apresentariam oralmente o trabalho realizado durante a exposição. No dia definido, realizou-se a divulgação do projeto. Com o apoio da investigadora, os grupos de crianças selecionados apresentaram o trabalho por projeto “O que é ser cientista”, realizado por si e pelos seus pares, às crianças das outras salas da Instituição (uma sala de cada vez).

Ao final da tarde, para envolver os pais na avaliação do mesmo e para lhes comunicar os resultados do trabalho desenvolvido foi realizada pela investigadora e pelas crianças uma visita guiada à exposição, terminando deste modo o trabalho por projeto “O que é ser cientista?”.

REFLETINDO SOBRE O PROJETO “O QUE É SER CIENTISTA?”

Com a concretização do trabalho por projeto mencionado neste artigo e através da análise e reflexão dos dados obtidos, destacam-se os seguintes aspetos:

- Tendo em consideração que uma das intencionalidades desta investigação consistia em compreender se durante e após a implementação de uma proposta pedagógica, baseada na metodologia do trabalho por projeto sobre a ciência e o trabalho dos cientistas, as crianças alteravam as suas ideias iniciais sobre “O que é ser cientista?”, verificou-se que, comparando os desenhos finais e os seus respetivos registos com os realizados na primeira fase deste projeto pelas mesmas crianças, existiram algumas alterações. Por exemplo, inicialmente, a Beatriz apresentou uma visão estereotipada do cientista, associando-o à magia e a alguém que fazia mal as “opções” e, por isso, ficava com o cabelo em pé. Neste último desenho, apesar de continuar a salientar a concretização de experiências por parte deste profissional, mostrou evidências da associação desta profissão a alguém que constrói algo, após várias tentativas, e utilizou termos como “experiência” e “laboratório”, referenciando ainda o uso de bata e de máscara. Já o Rodrigo, no desenho inicial parece ter associado o cientista a alguém com medos associados aos seus - a aranha - mas que os acaba por vencer. No segundo desenho, mantendo a associação do trabalho do cientista aos animais (aranha no primeiro desenho e macacos

no último), mostrou uma alteração à quantidade de informações referidas. Especificamente, referiu que o trabalho deste profissional era de pesquisa/descoberta de algo, que se localizava na selva e utilizava bata e lupa. Para além disto, utilizou também o termo “observar”, revelando uma alteração ao seu vocabulário. Esta alteração nas ideias das crianças vai ao encontro do defendido por autores, como Afonso (2008) e Reis (2008), uma vez que, a educação em ciência deverá servir para desconstruir os estereótipos acerca de ciência e de quem a faz.

- Após o diálogo com todas as crianças sobre os seus desenhos, verificou-se que a maioria das crianças fez referência a dados observados no documentário. Ou seja, ao laboratório, a uma cientista a investigar borboletas, a um cientista a investigar tigres (no documentário investigavam macacos, tubarões, moscas e ratos) e ao uso de indumentária, como a bata, a máscara, pinças e luvas. Perante estes fatos, a investigadora concluiu que a visualização do documentário contribuiu para a conceção das crianças acerca da profissão cientista, na medida em que cada criança representou algo que observou no documentário e que para si foi significativo, valorizando-se o papel da observação (Martins *et al.*, 2009).
- O diálogo com as crianças acerca dos seus desenhos permitiu, ainda, verificar que os resultados da pesquisa efetuada na biblioteca da escola foram significativos, na medida em que algumas crianças fizeram referência a objetos criados pelo cientista, nomeadamente a “máquinas”, bem como à atividade de criar/inventar.
- Algumas crianças fizeram também referência às atividades experimentais e à ocupação dos tempos livres dos cientistas, provavelmente pela abordagem a esses tópicos ter sido significativa para elas, comunicando umas com as outras os resultados obtidos, tal como sugerem Martins *et al.* (2009). Do mesmo modo, a utilização de termos técnicos como “laboratório” e a referência a vestuário e material específico foi comum entre as crianças, o que revelou o desenvolvimento de novas aprendizagens.
- De um modo geral, foi possível proporcionar o desenvolvimento de inúmeras competências nas crianças, transversais aos vários domínios e essenciais à mobilização de saberes noutras áreas, tal como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar sugerem (Ministério da Educação, 1997).
- A aplicação da metodologia do trabalho por projeto, para além de motivar as crianças, permitiu um maior envolvimento das mesmas em todo o processo, quer pela participação no ato de planificar e de avaliar, bem como na execução das atividades, permitindo assim o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais, morais e estéticas (Edwards *et al.*, 2007; Vasconcelos, 2012). Ao conversarem sobre o decorrer de cada atividade e ao confirmarem as respostas às questões mencionadas em “O que queremos saber”, as crianças tomaram consciência do trabalho realizado e das suas aprendizagens, desenvolvendo diferentes capacidades inerentes à ciência, como a observação, o questionamento, a experimentação, o registo, entre outras.

Tendo em conta as grandes intenções do projeto, parece pertinente referir, pelo evidenciado anteriormente, que as mesmas foram atingidas com sucesso. Pode-se ainda aferir que a concretização deste trabalho, segundo a metodologia de trabalho por projeto, permitiu o desenvolvimento de aprendizagens significativas pelas crianças, na medida em que as mesmas alteraram algumas das suas ideias iniciais acerca do que é ser cientista. Foi um projeto relevante no que concerne ao conceito que as crianças do pré-escolar têm sobre “cientista” e ao despertar para a ciência que se vivenciou dentro da sala de pré-escolar, o que despoletou nas crianças a sua curiosidade acerca do mundo que as rodeia, potenciando a formulação de questões, passíveis de serem investigadas por crianças do pré-escolar, com orientação do seu educador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do ensino básico. Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Aleixandre, M. P. J. (2003). El aprendizaje de las ciencias: construir y usar herramientas. In: *Enseñar ciencias* (pp. 13-32). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2007). *As cem linguagens da criança – a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: artmed Editora.
- Harlan, J. D. & Rivkin, M. S. (2000). *Ciências na educação infantil. Uma abordagem integrada*. Porto Alegre: artmed Editora.

- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kowalski, I. (2006). *... e a Expressão Dramática*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação de Leiria.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência – actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação, (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Providência, C. (2007). Ciência para os mais pequenos. In: C.N.E., *Ciência e educação em ciência – Seminários e colóquios* (pp. 81-94). Lisboa: Conselho Nacional da Educação, Ministério da Educação.
- Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir – Atividades para educação em ciências nas primeiras idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (Org.). (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. In: Ministério da Educação. *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. (p. 121-158). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (coord.). (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Williams, R. A., Rockwell, R. E. & Sherwood, E. A. (1987). *Ciência para crianças*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- n, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Chapman, O. (2003). Facilitating peer interactions in learning mathematics: Teachers' practical knowledge. In M. J. Høines & A. B. Fuglestad (Eds.), *Proc. 28th Conf. of the Int. Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, pp. 191-198). Bergen, Norway: PME.
- McDonough, A., & Clarke, D. (2002). Describing the practice of effective teachers of mathematics in the early years. In N. A. Pateman, B. J. Doherty, & J. Zilliox (Eds.), *Proc. 27th Conf. of the Int. Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 3, pp. 261-268). Honolulu, USA: PME.
- Ball, D. L. (1990). Prospective elementary and secondary teachers' understanding of division. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(2), 132-144.
- Wu, C.-C., & Lee, G. C. (2004). Use of computer-mediated communication in a teaching practicum course. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2(4), 511-528.
- Rodrigues, E. F. (2001). *Formação de Professores para a utilização das TIC no Ensino: Definição de Competências e Metodologias de Formação*. Acedido em 10 de Outubro, 2002, em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/comunica.htm>.

Os Blogues educativos como fator de aproximação entre a família e a escola: Uma investigação na Prática de Ensino Supervisionada

Vera Carço

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Castelo Branco

Henrique Gil

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Castelo Branco

Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – CAPP – Universidade de Lisboa

RESUMO

Este artigo reflete a importância dos blogues educativos como fator de aproximação entre a família e a escola. As tecnologias digitais têm grande impacto na educação, criando novas formas de aprendizagem, divulgação do conhecimento e, especialmente, novas relações entre o professor, o aluno e a sua família (pais/encarregados de educação).

Neste sentido, o objetivo da investigação realizada foi o de verificar qual o contributo dos blogues educativos como fator de aproximação entre a família e a escola. Este estudo foi realizado numa escola de 1º Ciclo e no 1º ano de escolaridade, onde participaram 25 alunos com idade compreendidas entre os 6 e 7 anos. A metodologia aplicada para a realização desta investigação a de carácter qualitativo com uma abordagem mista, onde se efetuou uma investigação que se reporta a um estudo de caso e a uma investigação-ação.

A análise dos dados demonstrou que tanto os alunos como os pais/encarregados de educação referiram ter sido importante explorar os blogues educativos como forma de motivar os alunos pelo carácter intuitivo que os mesmos proporcionam ao terem contribuído para uma melhoria de aprendizagem dos alunos. Numa outra dimensão, foi também possível verificar que os blogues podem ser utilizados como um complemento, continuando a enfatizar-se o papel preponderante do professor.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação e Comunicação, família, escola, alunos, blogue.

ABSTRACT

This article reflects the importance of educational blogs as approach factor between family and school. Digital technologies have great impact on education, creating new ways of learning, and, especially, new relationships between the teacher, the student and his family (parents /educators).

In this sense, the goal of the investigation was to determine which contribution of educational blogs as an approximation factor between family and school. This study was conducted in a school 1st Cycle and the 1st year of school-authority, attended by 25 students aged between 6 and 7 years. The methodology for conducting this research was qualitative with a mixed approach, where it made an investigation that relates to a case study and an action research.

Data analysis showed that pupils and parents/guardians reported being important to explore the educational blogs as a way to motivate students by the intuitive character that they provide to have contributed to an improvement of the learning of the students. In another dimension, it was also possible to see that blogs can be used as a supplement, continuing to emphasize the preponderant role of the teacher.

Keywords: Information and Communication Technology, family, school, students, blog.

ABREVIATURAS

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

E.E. – Encarregados de educação

INTRODUÇÃO

No contexto atual, imerso em tecnologias, foi bastante interessante realizar uma investigação sobre a *importância dos blogs educativos como fator de aproximação entre a família e a escola*, que foi desenvolvida numa escola de 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. As tecnologias digitais têm grande impacto na educação, criando novas formas de aprendizagem, divulgação do conhecimento e, especialmente, novas relações entre o professor, o aluno e a sua família (pais/ encarregados de educação). Consequentemente, a Internet tem contribuído para uma mudança na forma como a comunicação flui neste novo contexto e tem influência no processo educativo. Na leitura, na forma de escrever, na pesquisa e até como instrumento complementar na sala de aula ou como estratégia de divulgação de informação. Neste sentido, as tecnologias permitem ir mais além, ou seja, sair do meio formal onde se realiza o processo de ensino e aprendizagem, fazendo uma “ponte” com a família. Estreita laços com a família podendo trazer aspetos positivos, quer para os alunos, quer para os professores. Usando ferramentas digitais, como o blogue, é possível criar condições para que o “espaço escolar” possa chegar ao “espaço familiar”. O blogue é uma ferramenta digital da Web 2.0 ou web social, apresentando-se como uma forma simples que irá permitir a partilha de conteúdos, de matérias e de atividades realizadas na sala de aula que podem ser complementadas com os pais/ encarregados de educação.

Nos últimos anos, temos assistido à evolução das TIC, que nos trouxeram desafios mais exigentes como, por exemplo, a massificação do ensino, as melhores condições de vida e o aumento do nível de literacia das populações levaram a uma maior exigência a que os professores têm que dar resposta, pelo facto de serem criados novos contextos, contextos digitais.

O uso das TIC é uma realidade indispensável na sociedade atual, pelo que o sistema educativo deve acompanhar essas modificações e promover a sua integração, contribuindo para que a introdução de um novo contexto, o contexto digital, possa ter lugar nas escolas.

A IMPORTÂNCIA DAS TIC NA SOCIEDADE E EM CONTEXTO EDUCATIVO

A evolução e dinamização do uso das TIC forçam a que a sociedade convirja no sentido de se adaptar às novas exigências promovidas pelas tecnologias digitais. Segundo Gil (2014), a *Web 2.0* ou *Web social* é “(...) uma alteração drástica na forma como os utilizadores começaram a lidar com as novas ferramentas digitais que lhes eram disponibilizadas que assentavam num novo conceito, o conceito de partilha (*share*) onde se começam adotar interações do tipo (*read-write*).” De acordo com o que foi referido, podemos dar como exemplo os blogs e as redes sociais (Hi5, Linked in, Facebook, Twitter), que facilitam e estimulam a interação social, possibilitando uma comunicação interativa onde a partilha é a norma de utilização entre todos os seus utilizadores. Podemos então entender a *Web 2.0/ Web Social*, como um termo usado para descrever a segunda geração da *World Wide Web* (WWW), em que as pessoas passaram a produzir os seus próprios documentos e a publicá-los automaticamente na rede, passando de consumidores para produtores ou autores de informação. Todas estas mudanças revolucionaram o funcionamento da sociedade e do sistema educativo. Neste sentido, tal como é referido por Faria (2007) “(...) o recurso às TIC surge quase de uma imposição da sociedade digital, onde os nossos alunos são os mais lídimos portadores desse admirável novo mundo.” (p. 52).

As TIC, na opinião de Miranda (2007), corresponde à “(...) conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações” (p.43). Neste contexto podem atribuir-se-lhes propósitos educativos, nomeadamente, para apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagens, ao poderem proporcionar uma diferente maneira de aprender e de comunicar.

Com a implementação das TIC no ensino criou-se uma maior diversificação de fontes do saber, criando novas e diferentes formas de aprender. Por essa razão, é tão importante dominar ferramentas digitais básicas, como saber ler, saber escrever, saber desenhar, saber contar, de forma a conseguir criar condições para que todas estas competências possam ser interligadas e rentabilizadas. Logo, a escola e o professor têm que acompanhar as modificações e as evoluções da presente sociedade digital. O processo de ensino e de aprendizagem com as TIC, de acordo com a opinião de Pereira (2011), passa pela produção e consumo; pelo domínio de reflexão; pela comunicação e participação; por práticas sociais e mediáticas; pelo pensamento e atitudes críticas. Pois, as mudanças que ocorrem no campo educativo são semelhantes às mudanças que ocorrem no campo da tecnologia. O rápido avanço das tecnologias digitais veio, de certa forma, contribuir para essas mudanças de modo a melhorar a qualidade no processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, em contexto educativo a utilização dos meios informáticos ainda não atingiu a qualidade de ser ‘imprescindível’ no processo de ensino e de aprendizagem (Gil, 2011).

De acordo com Miranda (2007), “(...) quando estas tecnologias são usadas para fins educativos, nomeadamente para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem, podemos considerar as TIC como um subdomínio da Tecnologia Educativa.” (p. 43). As tecnologias digitais têm grande impacto na educação desenvolvida hoje em dia, criando novas formas de aprendizagem, divulgação do conhecimento e, especialmente, novas relações entre professor e aluno. Também a internet tem contribuído para uma mudança nas práticas de comunicação e, consequentemente, no contexto educativo. Deste modo, as TIC influenciam diversos domínios que englobam a leitura, a forma de escrever, a pesquisa e até como instrumento complementar na sala de aula ou como estratégia de diversificação e de acesso à informação.

BLOGUES: SUA CARATERIZAÇÃO E IMPLICAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

Poder-se-á afirmar que um blogue é um “diário virtual” atualizado com frequência e pode ser descrito como sendo um Website onde a flexibilização é nota dominante. Como refere Coutinho (2006) um blogue possui um conjunto de mensagens organizadas por ordem cronológica reversa associada a uma interface de edição muito simplificada, onde o autor vai inserindo novos “post”. No geral, o blogue é mantido por uma só pessoa e usualmente possui referências a outras páginas, funcionando como se fosse um diário pessoal.

O blogue é provavelmente a ferramenta mais utilizada nos diferentes contextos sociais e educativos, verificando-se a sua crescente utilização. Por sua vez existe também os blogues educativos que se distinguem por serem um recurso e uma estratégia pedagógica. Tal como é afirmado por Gomes (2005), a criação e dinamização de um blogue com fins educacionais, deve ser uma forma para desenvolver múltiplas competências, associadas à pesquisa e seleção de informação, de textos e domínios de diversas ferramentas da internet. O blogue vem corresponder a um espaço na *Web* onde mensagens podem ser publicadas, editadas e comentadas com respostas de um imediatismo impossível de concretizar em situações tradicionais de uso de papel.

As principais vantagens da utilização de blogues estão relacionadas com o auxílio que proporcionam aos alunos, aumentando o interesse pela aprendizagem, colocando-lhes problemas para discussões atuais e oferecendo novas perspectiva dentro e fora da sala de aula (Orihuela & Santos, 2004). A utilização dos blogues em contextos de ensino e de aprendizagem têm vantagens para os alunos que, segundo Martín, Ordax e Martínez (2005), são os seguintes: conhecimento do seu próprio espaço de aprendizagem; desfrutar do espaço de participação; os alunos são os protagonistas da sua aprendizagem; estimulam a iniciativa e o sentido de responsabilidade sobre o que se publica e promove a competência de reflexão e de síntese. Neste sentido os blogues, ampliam aprendizagens, pois são exercícios que resultam do diálogo de autores, coautores e leitores e que estimulam a reflexão crítica, e reinterpretação de conceitos, práticas e atitudes (Martín et al. 2005). Os blogues trazem benefícios à educação, criando aprendizagens e armazenamento do conhecimento, além do que possibilitam uma maior aproximação no relacionamento entre professor, aluno e família. Sendo assim, os blogues permitem que haja um acompanhamento dos pais ou do professor nas atividades desenvolvidas pelos alunos; discussões além do espaço formal das aulas; uma troca rápida de informações; uma integração com outro tipo de conteúdos e outros instrumentos de informação multimédia; conexão entre alunos, professores e pais em diferentes lugares para resolver problemas, receber informações e trocar experiências; desenvolver competências; e ensino da linguagem digital. Como ainda é referido por Fonseca e Gomes (2007), o blogue pode ser o resultado de um trabalho colaborativo o que significa que poderão ser vários os autores, o que vai permitir um espaço de verdadeira partilha e de interação entre todos aqueles que utilizam este recurso digital.

A crescente e diversificada forma de inclusão dos blogues em contextos escolares, tem vindo a dar origem a uma nova dimensão, a qual se poderá designar por: “blogosfera escolar”. A blogosfera escolar tem vindo a registar um crescimento e diversificação crescentes, tornando-se objeto de interesse e relevo para professores e investigadores no domínio da educação. Numa pesquisa sobre a blogosfera em Portugal, Gomes e Silva (2010), citando Barbosa e Granado, afirmam que “(...) há uma área onde os *weblogs* podem ser utilizados como ferramentas de comunicação e de troca de experiências com excelentes resultados, essa área é, sem dúvida, a da educação” (p. 282). Pelo que, os blogues, de acordo com Redecker, Ala-Mutka, Bacigalupo, Ferrari, & Punie, (2009), possibilitam a aplicação dos mesmos em:

- a) A utilização em contexto institucional no sentido de criar ambientes de aprendizagem dinâmicos nos quais podem ser publicadas informações relevantes ou responder aos alunos;
- b) A constituição de portefólios digitais nos quais os alunos podem partilhar o resultado dos seus trabalhos;

- c) A constituição de redes de conhecimento partindo de blogues individuais de estudantes nos quais a informação é partilhada, comentada e relacionada, contribuindo para a criação de ambientes colaborativos.
- d) A criação de ligações entre diferentes grupos de alunos e professores que podem subscrever os blogues comuns criando comunidades heterogéneas.

Na verdade, tal como afirma Gomes (2005): “Há blogues criados e dinamizados por professores ou alunos individuais, há blogues de autoria coletiva, de professores e alunos, há blogues focalizados em temáticas de disciplinas específicas e outros que procuram alcançar uma dimensão transdisciplinar. Há blogues que se constituem como portefólios digitais do trabalho escolar realizado e blogues que funcionam como espaço de representação e presença na Web de escolas, departamentos ou associações de estudantes.” (p.311).

De acordo com a opinião atrás formulada, é importante categorizar os blogues que, segundo Baltazar & Aguaded (2005), estão distribuídos em três categorias de acordo com o dinamizador do blogue: 1) blogues de professores; 2) blogues de alunos e 3) blogues de disciplina. Mas, Gomes (2005), é da opinião que os blogues também podem ser categorizados de acordo com os objetivos educacionais, enquadrando-os em duas categorias: 1) recursos pedagógicos e 2) estratégias pedagógicas.

Igualmente importante, é a distinção que Gomes & Silva (2006), fazem relativamente a blogues educacionais ou *edublogues* e blogues escolares. Os blogues educacionais ou *edublogues* segundo as autoras são de caráter mais amplo, pois integram todos os blogues que apresentam potencialidades de utilização educativa. Já os blogues escolares referem-se a blogues que são criados e mantidos por professores ou alunos tendo em vista objetivos e atividades diretamente relacionadas com os contextos escolares.

OS BLOGUES COMO FATOR DE APROXIMAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA

A evolução das TIC na sociedade tem desencadeado uma reflexão da sua utilidade e das suas potencialidades no processo de ensino e de aprendizagem e o facto de hoje em dia não haver uma grande participação ativa por parte dos pais/E.E junto da escola, fez com que esta investigação levasse a conciliar estes dois fatores para uma melhor aproximação e interação entre a escola, os alunos e a família com as TIC – Blogues Educativos. Pelo facto de se ter realizado o estudo da instituição, numa primeira anterior à intervenção prática, verificou-se que a presença e participação dos pais/E.E na escola era muito diminuta por razões que se prendiam com a sua falta de disponibilidade em poderem deslocar-se em horas coincidentes com a sua atividade profissional. Por outro lado, foi possível apurar-se através de um questionário aplicado aos pais/E.E que todos faziam uma utilização diária do computador e de diferentes redes sociais, entre as quais os blogues. Associando estas duas vertentes, foi possível delinear-se uma proposta de investigação que permitisse a promoção de uma ação mais próxima dos pais/E.E junto da Escola, a qualquer hora e em qualquer lugar, de forma flexível e adaptada às necessidades e disponibilidades dos mesmos.

Neste contexto, o objetivo principal consistiu em compreender e analisar, qual o contributo dos blogues educativos como fator de aproximação entre a família e a escola. Para a realização deste objetivo foram introduzidos os blogues educativos na escola e em casa, através da realização de atividades que pressupunham o acompanhamento dos pais/E.E. Para este efeito, foram realizadas intervenções práticas na sala de aula e em casa para serem concretizadas com os pais/E.E. e deste modo, se pudesse proporcionar a obtenção de dados mais completos pelo facto dos mesmos estarem relacionados com duas realidades: escola e casa. Para além, destas intervenções, foram também aplicados inquéritos por questionário aos pais/E.E. e aos alunos, foram registadas notas de campo, de modo a ser realizada uma triangulação de dados que contribuisse para uma análise mais fiável e sustentada.

No final das intervenções práticas na sala de aula, pode-se afirmar que foi muito positiva a utilização dos blogues educativos, pela razão dos alunos terem mantido altos níveis de envolvimento e de concentração. Ao mesmo tempo, tendo em consideração a observação realizada no decorrer das sessões práticas de intervenção e ainda através das opiniões manifestadas pela Professora Cooperante e pelo «par pedagógico», foi possível verificar-se que os resultados das aprendizagens forem melhores atendendo aos resultados obtidos nas diferentes atividades que realizaram. A utilização do blogue foi, de facto, determinante para que as atividades tivessem sido bem-sucedidas, até mesmo na maneira de estar na sala de aula, na participação ativa dos alunos e pelo seu maior envolvimento. Todas estas evidências foram o resultado de uma observação participante através das notas de campo que foram

registadas durante as sessões práticas de intervenção. Neste contexto, é importante assinalar que no final de cada uma dessas sessões era realizada uma reunião de reflexão crítica onde era realizada uma autoavaliação por parte da investigadora e uma heteroavaliação por parte da Professora Cooperante onde também colaborava o «par pedagógico».

No entanto, quanto à realização das atividades em casa com os pais/E.E (realizada de forma diferida), também foi bastante clara e evidente o trabalho colaborativo realizado entre os educandos e os respetivos pais/E.E., em que uma vez mais, os blogues surgiram como estímulo e foram capazes de promover novos contextos e novas experiências de aprendizagem. De acordo com a análise dos inquéritos por questionário, pode-se referir que tanto os alunos como os pais/E.E afirmam que os blogues ajudam no processo de ensino e de aprendizagem porque motivam e permitem estreitar a relação entre a escola/família/alunos. No blogue eram postadas atividades, fichas de trabalho e documentação complementar aquela que era fornecida na sala de aula a fim dos pais/E.E pudessem ter uma ‘contextualização’ do processo realizado na Escola. Como se sabia que os alunos para acederem ao blogue nas suas casas iriam necessitar da ajuda dos pais, esta estratégia implementada, fez com a utilização diferida do blogue promovesse uma atitude colaborativa, o que se veio a comprovar nos dados recolhidos pelos questionários respondidos pelos pais/E.E. O Gráfico 1 apresenta, a título de exemplo, os resultados obtidos junto de 17 pais/EE que responderam ao questionário onde se verifica que uma grande maioria foi de opinião que os blogues permitiram aproximar mais a escola da família:

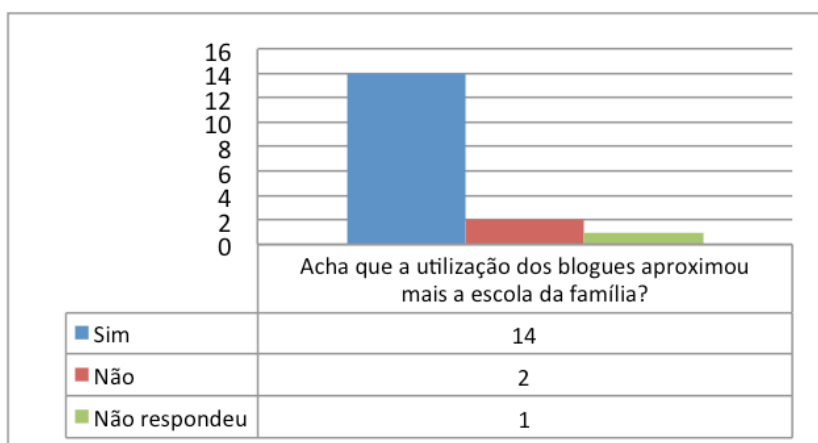


Gráfico 1: Opiniões dos pais/EE em relação à contribuição do blogue na aproximação da escola à família.

A análise dos dados permitiu concluir que os blogues parecem reverter as opiniões negativas iniciais que os alunos tinham relativamente ao processo de ensino e de aprendizagem. A reversão da opinião teve a ver com o facto dos blogues não serem conhecidos pelos alunos e, após a utilização que fizeram dos mesmos vieram a alterar a sua opinião inicial. Algumas das razões para esta mudança podem ser da responsabilidade do blogue ter proporcionado um conjunto de recursos de carácter multimédia, que possibilitou uma utilização com maior interatividade e onde também foi possível verificar-se um contexto mais lúdico. Para o efeito, o Gráfico 2 apresenta as opiniões apresentadas pelos alunos relativamente à utilização dos blogues junto dos respetivos pais/EE:

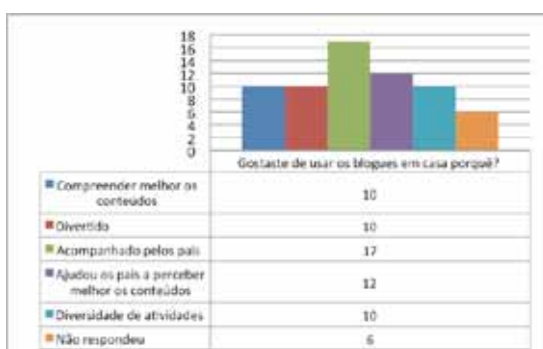


Gráfico 2: Opiniões dos alunos relativamente á utilização dos blogues juto dos respetivos pais/EE.

Esta ferramenta digital permitiu ainda que os alunos se mantivessem mais motivados e interessados na realização das atividades, possibilitando também um acompanhamento mais intenso dos pais/E.E. Tanto na opinião dos alunos como dos pais/E.E, o papel do professor continua a ser decisivo para a aprendizagem devendo, no entanto, funcionar colaborativamente como ‘parceiros pedagógicos’ no auxílio e na planificação no decurso do processo de ensino e de aprendizagem recorrendo aos blogues educativos, selecionando e apresentando conteúdos provenientes dos blogues. A investigação mostrou a importância do papel do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem. Tendo em consideração as situações observadas ao longo desta investigação, conseguiu-se confirmar que, apesar de o blogue ser um auxiliar importante para o ensino, não é suficiente, requerendo, incontestavelmente, orientações do professor.

Desta forma, o papel do professor torna-se indispensável como orientador para construção do conhecimento. Assim sendo, confirma-se a opinião de Balle (2003) sobre as ferramentas multimédia, que mostram que esta ferramenta é muito mais do que um simples auxiliar do professor, estabelecendo-se um grande apoio nas atividades conjuntamente com o professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baltazar e Aguaded, I. (2005). *Weblogs como recurso tecnológico* numa nova educação. 4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, em Aveiro. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/baltazar-neusa-aguaded-ignacio-weblogseducacao.pdf> (acedido em 20 setembro de 2014).
- Coutinho, C. P. (2006). Utilização de blogues na formação inicial de professores: um estudo exploratório. In PANIZO et al (Eds.).
- Faria, P. (2007) *Integração curricular das TIC no ensino da Língua Portuguesa: Relatório de uma experiência com recurso a ferramentas virtuais*. In Osório A. J. & Puga. P. (Coords.), *Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola*. Volume 2. Braga.
- Fonseca, I. & Gomes, M. J. (2007). *Utilização dos blogues por professores de Ciências: um estudo exploratório*. In P. Dias, C.V. Freitas, B. Silva, A. Ososio & A. Ramos (orgs). *Comunicação inscrita nas Atas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Desafios 2007*. Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, M. S. & Silva, A. R. (2006). A blogosfera escolar portuguesa, contributos para o conhecimento do estado da arte. *Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC, Revista online – prisma.cetac.up.pt*.
- Gil, H. (2004). *A passagem da Web 1.0 para a Web 2. e ... Web 3.0: Potenciais consequências para uma «humanização» em contexto educativo*. Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Acedido em: 30 de novembro de 2014: <http://repositorio.ipcb.pt>.
- Gil, H. (S.D). *A Internet em contexto educativo “Não se deixe apanhar pela rede.”*. Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Acedido em: 30 de novembro de 2014: <http://repositorio.ipcb.pt>.
- Gomes, M. J. (2005). *Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica*. In Atas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa. Portugal: Leiria.
- Martin, J. Ordax, J., Martinez, R. (2005). *Nuevas estrategias de ensenanza: experiencia con Weblogs*. *Comunicacao* apresentada no IX Congreso de Ingeniería de Organización, Gijón. Retirado agosto 2014 em <http://io.us.es/cio2005/items/ponencias/120.pdf>.
- Miranda, G. L. (2007). *Limites e possibilidades das TIC na educação. Sísifo*. *Revista de Ciências da Educação*, 3. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Orihuela & Santos (2004). *Los weblogs como herramienta educativa: experiencias con bitácoras de alumnos*. Disponível em: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=775_1&traductor=2 (acedido em 11 de julho de 2014).
- Pereira, S. (2011). *Formar para intervir; competência para promover a literacia mediática na perspetiva de uma cidadania ativa*. I Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania”. Braga: Portugal.
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A., & Punie, Y. (2009). *Learning 2.0: the impact of Web 2.0 innovations on education and training in Europe*. Final Report. European Commission-Joint Research Center-Institute for Perspective Technological Studies, Seville.

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
2015

Relatos

La Mitología Clásica y los productos culturales: el póster y los recursos digitales como instrumento para la evaluación por competencias

Gregorio Rodríguez Herrera

Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales
(IATEXT), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

La elaboración de un póster ha permitido evaluar la combinación y el uso integrado de los conocimientos mitológicos, las destrezas comunicativas, las habilidades digitales y la actitud innovadora de los estudiantes.

Palabras clave: Mitología; evaluación, competencias.

ABSTRACT

Poster presentations by students have provided an opportunity to evaluate the combination and integrated use of their knowledge on mythology, their communicative and digital skills as well as their innovative attitude.

Keywords: Mythology, evaluation, competences.

En los últimos años he impartido un módulo de cinco horas denominado La Mitología Clásica y los productos culturales: iconografía, producciones y recursos en el Máster en Gestión del Patrimonio Artístico y Arquitectónico, Museos y Mercados del Arte. Aunque impartir los contenidos del módulo en cinco horas era ya suficiente reto, no fue el único como veremos.

Los estudiantes procedían del ámbito de la Historia o la Historia del Arte con una visión instrumental de la Mitología Clásica, así que enfocamos el proceso enseñanza-aprendizaje hacia la vertiente iconográfica y los rasgos de reutilización cultural de la mitología: contextualización, incorporación o supresión de personajes, alegoría, subversión, provocación y transmedialidad. Tres horas ocupó esta etapa, en la que simultáneamente los estudiantes elaboraban una ficha iconográfica de dioses y héroes (Rodríguez Herrera et alii 2008). Las dos horas restantes se dedicaron, con la ayuda de recursos online de calidad contrastada (www.igreekmythology.com y www.maicar.com/GML), al comentario sistemático de diferentes manifestaciones artísticas, atendiendo a la identificación del mito por la iconografía y a los rasgos de reutilización de los mitos. En esta segunda parte, los estudiantes tuvieron más dificultades, pues no estaban acostumbrados a analizar las obras desde esta perspectiva. Sin embargo, poco a poco fueron relacionando los conocimientos que estaban adquiriendo con otros de su bagaje formativo anterior, de manera que estas aportaciones enriquecieron el comentario.

Para la evaluación, diseñamos una tarea que combinara el uso integrado del conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes del estudiante (De la Orden 2011) y, por tanto, determinara si los estudiantes habían adquirido las competencias asignadas a este módulo: a) saber aplicar los conocimientos adquiridos y tener capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos culturales más amplios (o interdisciplinarios) relacionados con su área de estudio; y b) adaptarse a los cambios, siendo capaz de aplicar tecnologías nuevas y avanzadas, y otros progresos relevantes con iniciativa y espíritu emprendedor.

A partir de una supuesta exposición sobre el mito de Leda, la tarea consistía en diseñar un póster explicativo según el modelo de Impelluso (2002) que reprodujera un objeto de arte vinculado al mito y ofreciera a través de flechas y bocadillos un comentario conciso según lo practicado en la sesión presencial. Además, se añadiría a cada póster un código QR (www.codigos-qr.com) que debía remitir a una página web con información sobre el autor, la obra o el mito.

El resultado de la tarea fue positivo. Los estudiantes presentaron pósteres con información concisa y pertinente; no arriesgaron en la elección del objeto de arte y en el comentario predominaron los aspectos estéticos e históricos frente a los rasgos de reutilización de los mitos. Los estudiantes, nativos tecnológicos, incluyeron sin problemas el código QR, aunque los recursos online no tuvieron

siempre la calidad adecuada. Así pues, la tarea permitió evaluar el grado de adquisición de las competencias asignadas y detectó dos debilidades: la dificultad para comentar los rasgos de reutilización de los mitos y la incorrecta discriminación de los recursos online.

La experiencia fue muy enriquecedora y tuvo gran aceptación entre los estudiantes, por ello el próximo curso le añadiremos el aspecto social con un hashtag que permita hacer comentarios a los potenciales usuarios de la exposición. De esta manera, la acercaremos al concepto SOLOMO (social+local+mobile) que invade ya los aspectos más cotidianos de nuestra vida y especialmente la de los nativos tecnológicos, nuestros estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De la Orden, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (2) 1-21.

Impelluso, L. (2002). *Héroes y dioses de la Antigüedad*. Madrid: Electra.

Rodríguez Herrera, G. *et alii*. (2008). *Ejercicios prácticos para una introducción a la Mitología Clásica*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio Publicaciones ULPGC.

Ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Superior: Didatização do documentário

Isabel C. Neves, Escola Superior de Educação de Coimbra

RESUMO

O objetivo principal desta comunicação é o de demonstrar a relevância do documentário como material didático audiovisual no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Palavras-chave: Ensino das línguas; Inglês; Didatização do documentário

ABSTRACT

The main focus of this presentation is to demonstrate the relevance of the documentary as didactic material in the English teaching –learning process.

Key-words: Language teaching; English; Documentary

Encontrando antecedentes na década de 80 e 90, com a assinatura em 1988 da Magna Charta Universitatum (1988) e a Convenção de Lisboa de 1997 (Roberto et al., 2007), o Processo de Bolonha iniciou-se informalmente em Maio de 1998, com a declaração da Sorbonne, e arrancou oficialmente com a Declaração de Bolonha em Junho de 1999. O importante papel atribuído pela Declaração de Bolonha, ao ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras (duas para além da materna) pode, seguramente, aplicar-se à Língua Inglesa.

A importância da Língua Inglesa não reside, hoje, apenas no crescente número de pessoas que a falam mas, fundamentalmente, no facto de se terem multiplicado os seus espaços de aplicação (Kitao, 1996). O desafio que se coloca às línguas estrangeiras em geral e, no caso concreto, ao Inglês, abre uma nova ordem de preocupações relativamente às cinco componentes da aprendizagem de uma língua: aprendentes, docentes, materiais, métodos de ensino e avaliação (Kitao, 1997). É exclusivamente sobre os materiais didáticos e os métodos de ensino que irá incidir a comunicação.

Tal como os concebo, os materiais didáticos encontram correspondência na sua definição proposta por P. Custódio: “Um material didático será, cada vez mais, um produto destinado ao ensino-aprendizagem, elaborado de acordo com princípios, critérios e finalidades que visam a facilitação e a eficácia pedagógica de conteúdos e a aquisição de novas competências. É também compreensível que as fronteiras deste conceito se dilatem, substancialmente, sendo consensual que a noção de material didático se aplique, cada vez mais, a um conjunto alargado de suportes, recursos e dispositivos capazes de mediar as atividades de ensino-aprendizagem” Custódio (2009: 149).

É com base nesta definição que abordo o recurso aos documentários na unidade curricular de *Inglês de Formação Geral e Transversal*, unidade composta por uma heterogeneidade de cursos e frequentada por alunos heterogéneos nos seus interesses, motivações quanto à aquisição da Língua Inglesa, expectativas e formação de base em língua Inglesa. Sem me aventurar no debate da “eficácia” dos audiovisuais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, assinalo desde já: 1) que partilho da opinião de que os materiais audiovisuais são ferramentas pedagógicas eficazes pelo facto de possuírem impactos motivacionais e afetivos que facilitam o processo de aprendizagem; e 2) que o argumento de que o documentário possui qualidades que autorizam a sua utilização como material didático no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira não se encontra sustentado por outra base empírica que não a minha experiência no quadro da unidade curricular de *Inglês de Formação Geral e Transversal*.

Carecendo o recurso ao documentário como material didático de investigação sistemática, esta comunicação não é mais do que uma contribuição para aferir das qualidades, pertinência e eficácia do uso do documentário no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Relativamente às qualidades dos documentários que o tornam num material didático audiovisual pertinente e eficaz, no âmbito da comunicação, destacarei três: i) a promoção do debate; ii) o estímulo à participação

ativa; e iii) o aprofundamento das competências comunicativas. A particularidade do documentário reside, na primeira e na segunda qualidades e é sobre estas que insistirei na medida em que a terceira qualidade engloba já o conjunto de competências a desenvolver e desempenhos a atingir com as atividades inerentes ao recurso ao documentário como material didático. O objetivo desta comunicação é, em suma, o de partilhar o conjunto de tarefas (*listening, reading, speaking e writing*) que se podem desenvolver com base nos documentários e destacar as qualidades que, pela minha experiência, fazem dele um material didático ímpar no processo de aprendizagem da Língua Inglesa. Subjacente a este objetivo encontra-se a ideia de que qualquer material que crie uma atmosfera de entusiasmo para a aprendizagem de uma língua estrangeira, e que, simultaneamente, se traduza no aprofundamento de competências nessa língua merece, em minha opinião, ser explorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Custódio, P. Balaus (2009). Análise e produção de materiais didáticos de português no ensino básico: Alguns princípios orientadores. *Exedra*, 2, 147-160.
- Kitao, K. (1997). Selecting and developing teaching/learning materials. *The Internet TESL Journal*, IV(4).
- Kitao, K. (1996). Why do we teach English?. *The Internet TESL Journal*, II(4).

Então, quem é que tem novidades do fim de semana? – Dados e reflexões acerca do questionamento no pré-escolar

Tânia Coelho, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria
Carolina Cordeiro, Colégio Infantil “O Saltitão”

Sónia Correia, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação, Grupo Projeto Creche, Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

O presente relato procura partilhar reflexões sobre o questionamento de adultos e crianças em contexto de pré-escolar. Os dados recolhidos revelam que as perguntas que os adultos fazem são em maior número e cognitivamente pouco desafiantes.

Palavras-chave: interação adulto-criança; questionamento; pré-escolar.

ABSTRACT

This report seeks to share reflections on the question of adults and children in pre-school context. The data collected show that the questions that adults do outnumber and cognitively little challenging.

Keywords: adult-child interaction; questioning; preschool.

Na unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico¹, houve a oportunidade de estagiar com um grupo de crianças com idades entre os 3 e os 5 anos. Durante os momentos de diálogo em grande grupo com as crianças surgiram alguns desafios acerca da linguagem do adulto e do tipo de questões a fazer, suscitando, assim, o interesse em saber mais sobre o questionamento em contexto educativo.

Sabemos que a interação adulto-criança no pré-escolar, apesar de assimétrica, é importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança pois modeliza formas de pensar e aprender. Para um educador de infância importa saber que essa interação pode ser verbal ou não verbal, e que dentro do tipo de interação verbal existem as perguntas (Folque, 2014). As perguntas dos educadores têm diferentes funções: promover o pensamento e criatividade das crianças, promover o estímulo ao raciocínio e dirigir as experiências educativas (Delamont, 1987), por isso são classificadas de diferentes formas. Segundo Folque (2014) existem duas categorias: as perguntas abertas (são as que têm significado para a criança e que permitem pensar, refletir e interrogar-se) e as perguntas fechadas (as que podem promover objetivos de desempenho, em vez de objetivos de aprendizagem). Por sua vez, para Gallagher, Aschner, Cunningham, Blosser e Pedrosa Jesus (citados por Almeida, 2007) as perguntas dos educadores são: de conhecimento-memória (perguntas fechadas de baixo nível cognitivo que envolvem memorização); de pensamento convergente (perguntas fechadas de baixo nível cognitivo que exigem resposta exata com raciocínio); de pensamento divergente (perguntas abertas de nível cognitivo mais elevado que permitem formular hipóteses); de pensamento avaliativo (questões abertas de nível cognitivo elevado que exigem julgamento por parte de quem responde); de rotina (perguntas para condução da experiência educativa); e, ainda, perguntas de retórica (que são formuladas sem se esperar resposta - reforçar ideias, terminar frases ou chamar a atenção das crianças).

De forma a analisar a prática educativa de questionamento que estava a ser desenvolvida, foram recolhidos dados numa lógica de observação participante, recorrendo ao registo áudio (Aires, 2011). Nos meses de dezembro 2014 e janeiro 2015 foram realizados 4 registos áudio, num total de 31 minutos de gravação (3 registos no momento de conversa da manhã e 1 numa experiência educativa). Foram participantes duas estudantes estagiárias, a educadora titular e, ainda, 18 crianças. Os resultados alcançados permitem-nos refletir sobre a ação educativa desenvolvida, sobre o questionamento neste contexto e, ainda, pensar futuras linhas de investigação.

Verificámos que, durante os 31 minutos de gravação, surgiram no total 70 perguntas dos adultos e 6 das crianças, tendo o adulto nesta interação ocupado mais tempo. Das perguntas realizadas, os adul-

tos fizeram maioritariamente perguntas fechadas, mais concretamente, de conhecimento-memória (exemplo: *Brincaste com o papá ao quê?*). Já as crianças, nos diferentes momentos, realizaram maioritariamente perguntas de rotina (exemplo: *Posso ir beber água?*).

Após a análise aos resultados obtidos verificámos que a prática desenvolvida parece estar em conformidade com outros estudos que afirmam que os adultos realizam a maior parte das perguntas, dominando o diálogo adulto-criança, e fazem demasiadas perguntas fechadas (Folque, 2014). Surgem, assim, várias reflexões para a nossa prática: Como promover um questionamento mais aberto por parte dos adultos? Como incentivar as crianças a fazer perguntas sem ser de rotina? Qual o tipo de questionamento noutros momentos do dia no pré-escolar?... No próximo semestre a Prática Pedagógica será em contexto de 1.ºCiclo e o questionamento continuará a ser uma preocupação. Será importante desenvolver uma prática que promova raciocínio, criatividade e formulação de hipóteses por parte dos alunos e, espera-se poder desenvolver um projeto investigativo de forma a aprofundar o assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, P. G. S. A. (2007). *Questões dos alunos e estilos de aprendizagem: um estudo com um público de Ciências no ensino universitário* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Portugal.
- Delamont, S. (1987). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Folque, M. A. (2014). *Aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

A Metodologia de Trabalho por Projeto no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma Experiência Educativa desenvolvida no 2.º ano de escolaridade.

Janine Patrícia Teixeira Almeida

Rita Rodrigues Gomes

Alzira Maria Rascão Saraiva

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

Neste relato partilhamos uma experiência educativa desenvolvida segundo a metodologia de trabalho por projeto no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma do 2.º ano, ao longo da Prática Pedagógica.

Palavras-chave: Metodologia de Trabalho por Projeto; Movimento da escola Moderna; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

In this report we share an educational experience developed under the working methodology for project in the Primary School Teaching, with a group of 2nd year, along the Teaching Practice.

Keywords: Working Methodology for Project, Modern School Movement, Primary School Teaching.

Foi a nossa integração, no âmbito da prática pedagógica, num contexto educativo regido pelo Movimento da Escola Moderna que nos abriu portas para explorar novas metodologias, partindo sempre dos interesses, necessidades e conhecimentos da criança, como ser ativo que é. Daí surgiu a oportunidade, advinda do interesse das crianças por trabalhos de projeto (muito comuns na metodologia utilizada pelo Movimento da Escola Moderna em que se inseriam) de desenvolver uma experiência educativa constituída por dois projetos que seguiram a Metodologia de Trabalho por Projeto.

Os projectos desenvolvidos intitularam-se por “A vida das Abelhas” e “O Caracol” e surgiram de interesses manifestados pelas crianças. Esta experiência educativa que vivenciámos permitiu-nos trilhar caminhos para uma reflexão mais aprofundada sobre a importância deste tipo de metodologia nas práticas educativas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Decidimos, por isso, registar todos os passos, experiências e momentos que fizeram parte de ambos os projetos através de notas descritivas, mas também do registo fotográfico e áudio. Ambos os projetos foram desenvolvidos seguindo as fases identificadas por Vasconcelos *et al.* (2012).

Acreditamos agora, depois da experiência vivenciada, que o facto de o projeto ter partido do interesse dos alunos da turma foi fulcral para que se tornasse mais significativo para os mesmos, permitindo um maior envolvimento, entusiasmo e motivação, até porque quanto mais o acontecimento for significativo, aprofundado e situado no contexto real das crianças, mais facilmente estas compreendem, aprendem e recordam os momentos vivenciados (Vasconcelos *et al.*, 2012).

A experiência educativa tornou-se mais significativa por ter sido desenvolvida em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que percebemos que é possível trabalhar os diferentes conteúdos, das várias áreas curriculares, de uma forma articulada, excluindo da prática educativa a exploração dos conteúdos de forma estanque, pois os alunos tiveram a oportunidade de observar, experimentar, questionar, partilhar, registar e comunicar ideias, fomentando a sua curiosidade e o gosto pela descoberta, através de um trabalho transdisciplinar. A própria metodologia se assume “(...) como um sistema aberto, que permite proporcionar pontos de crescimento no trabalho articulado entre disciplinas” (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Foi, ainda, evidente que os alunos se desenvolveram a nível pessoal e social, pois conseguiram promover constantemente o trabalho cooperativo entre si, apoiando-se e partilhando conhecimentos,

pois “o trabalho de projeto cria muitas oportunidades para que floresça um sentido de cooperação” (Katz & Chard, 1997:13).

Conseguimos, ainda, perceber de forma mais significativa que é fundamental escutar cada um dos alunos, entendendo-os como seres competentes e capazes de desenvolver o seu próprio conhecimento, uma vez que “a voz da criança é legítima, com credibilidade científica e pedagógica” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011:72). Tornou-se assim evidente que enquanto professores é possível que sejamos guias dos nossos alunos e que não os substituamos na sua aprendizagem, uma vez que neste tipo de metodologia o professor se apresenta como o responsável pela organização do espaço, dos recursos e pela gestão de conflitos, valorizando as ideias e ações das crianças, orientando-as para o prosseguimento das suas aprendizagens (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Tendo em conta a experiência vivenciada, conseguimos perceber esta metodologia como uma mais-valia para as práticas educativas de 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois permite que a criança tenha voz, seja escutada e sobretudo que seja o principal sujeito da ação, realizando aprendizagens e reconstruindo o seu conhecimento (Vasconcelos *et al.*, 2012).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). “A perspetiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação”. In: J. Oliveira Formosinho, R. Gâmbôa, J. Formosinho & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, pp. 44-47. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Horta, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalhar por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

A Metodologia de Trabalho por Projeto no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma Experiência Educativa desenvolvida no 2.º ano de escolaridade.

Janine Patrícia Teixeira Almeida

Rita Rodrigues Gomes

Alzira Maria Rascão Saraiva

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

Neste relato partilhamos uma experiência educativa desenvolvida segundo a metodologia de trabalho por projeto no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma do 2.º ano, ao longo da Prática Pedagógica.

Palavras-chave: Metodologia de Trabalho por Projeto; Movimento da escola Moderna; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

In this report we share an educational experience developed under the working methodology for project in the Primary School Teaching, with a group of 2nd year, along the Teaching Practice.

Keywords: Working Methodology for Project, Modern School Movement, Primary School Teaching.

Foi a nossa integração, no âmbito da prática pedagógica, num contexto educativo regido pelo Movimento da Escola Moderna que nos abriu portas para explorar novas metodologias, partindo sempre dos interesses, necessidades e conhecimentos da criança, como ser ativo que é. Daí surgiu a oportunidade, advinda do interesse das crianças por trabalhos de projeto (muito comuns na metodologia utilizada pelo Movimento da Escola Moderna em que se inseriam) de desenvolver uma experiência educativa constituída por dois projetos que seguiram a Metodologia de Trabalho por Projeto.

Os projectos desenvolvidos intitularam-se por “A vida das Abelhas” e “O Caracol” e surgiram de interesses manifestados pelas crianças. Esta experiência educativa que vivenciámos permitiu-nos trilhar caminhos para uma reflexão mais aprofundada sobre a importância deste tipo de metodologia nas práticas educativas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Decidimos, por isso, registar todos os passos, experiências e momentos que fizeram parte de ambos os projetos através de notas descritivas, mas também do registo fotográfico e áudio. Ambos os projetos foram desenvolvidos seguindo as fases identificadas por Vasconcelos *et al.* (2012).

Acreditamos agora, depois da experiência vivenciada, que o facto de o projeto ter partido do interesse dos alunos da turma foi fulcral para que se tornasse mais significativo para os mesmos, permitindo um maior envolvimento, entusiasmo e motivação, até porque quanto mais o acontecimento for significativo, aprofundado e situado no contexto real das crianças, mais facilmente estas compreendem, aprendem e recordam os momentos vivenciados (Vasconcelos *et al.*, 2012).

A experiência educativa tornou-se mais significativa por ter sido desenvolvida em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que percebemos que é possível trabalhar os diferentes conteúdos, das várias áreas curriculares, de uma forma articulada, excluindo da prática educativa a exploração dos conteúdos de forma estanque, pois os alunos tiveram a oportunidade de observar, experimentar, questionar, partilhar, registar e comunicar ideias, fomentando a sua curiosidade e o gosto pela descoberta, através de um trabalho transdisciplinar. A própria metodologia se assume “(...) como um sistema aberto, que permite proporcionar pontos de crescimento no trabalho articulado entre disciplinas” (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Foi, ainda, evidente que os alunos se desenvolveram a nível pessoal e social, pois conseguiram promover constantemente o trabalho cooperativo entre si, apoiando-se e partilhando conhecimentos, pois “o trabalho de projeto cria muitas oportunidades para que floresça um sentido de cooperação”

(Katz & Chard, 1997:13).

Conseguimos, ainda, perceber de forma mais significativa que é fundamental escutar cada um dos alunos, entendendo-os como seres competentes e capazes de desenvolver o seu próprio conhecimento, uma vez que “a voz da criança é legítima, com credibilidade científica e pedagógica” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011:72). Tornou-se assim evidente que enquanto professores é possível que sejamos guias dos nossos alunos e que não os substituamos na sua aprendizagem, uma vez que neste tipo de metodologia o professor se apresenta como o responsável pela organização do espaço, dos recursos e pela gestão de conflitos, valorizando as ideias e ações das crianças, orientando-as para o prosseguimento das suas aprendizagens (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Tendo em conta a experiência vivenciada, conseguimos perceber esta metodologia como uma mais-valia para as práticas educativas de 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois permite que a criança tenha voz, seja escutada e sobretudo que seja o principal sujeito da ação, realizando aprendizagens e reconstruindo o seu conhecimento (Vasconcelos *et al.*, 2012).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). “A perspetiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação”. In: J. Oliveira Formosinho, R. Gâmba, J. Formosinho & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, pp. 44-47. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Horta, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalhar por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Academia de Código Júnior: um projeto piloto

Filipe Moreira, Universidade de Aveiro

Isabel Barbosa, Universidade de Aveiro

Lúcia Pombo, Universidade de Aveiro

M.^a João Loureiro, Universidade de Aveiro

RESUMO

A Academia de Código Júnior teve início em 3 escolas do Município de Lisboa, em janeiro de 2015. Envolve, nesta fase, 75 alunos do 1ºCEB e visa desenvolver a capacidade de resolução de problemas através da programação.

Programação; 1ºCEB; Pensamento lógico

ABSTRACT

The Academia de Código Júnior began in 3 schools in the municipality of Lisbon, in January of 2015. Involves, at this stage, 75 students of the primary school and aims to develop the ability to solve problems through the programming.

Programming; 1ºCBE; Logical thinking

A Academia de Código Júnior é um projeto educativo iniciado no mês de janeiro em três escolas do município de Lisboa (75 crianças do 3º ano do 1ºCEB) de contextos sociais distintos. Este projeto piloto conta com a Fundação Calouste Gulbenkian, a Câmara Municipal de Lisboa e a Universidade de Aveiro como parceiros principais e caracteriza-se por ser o primeiro Título de Impacto Social* em Portugal.

Atualmente reconhece-se o amplo contributo da programação para o desenvolvimento do pensamento lógico. Como tal, constitui-se como uma excelente ferramenta para a simplificação de processos e para a resolução de problemas em qualquer contexto da vida, quer ao nível pessoal, quer profissional. Balalansk (2014) afirma mesmo que a programação está a emergir como uma competência chave no âmbito das competências para o século XXI.

Seguindo-se os pressupostos enunciados, pela União Europeia, para as competências digitais, traçaram-se os principais objetivos deste projeto que não tem como objetivo formar especialistas, mas contribuir para a literacia digital dos alunos (Ledesma, 2014) e para o desenvolvimento do pensamento computacional que quanto mais cedo for iniciado, mais potencial oferece nesta “fase sensível” da formação dos jovens que ocorre de acordo com Ramos (2014) até aos 15 anos. A estes objetivos acrescenta-se o desenvolvimento de competências nas áreas curriculares de Matemática, Português e Estudo do Meio, assim como o desenvolvimento de capacidades de comunicação e de inter-relação entre os pares.

Neste sentido, cada turma envolvida na Academia de Código Júnior está a ter e terá sessões semanais de duas horas, durante três trimestres, perfazendo um total de 70 horas. Refira-se que, apesar das sessões serem desenvolvidas por dois formadores, o professor titular está presente nas sessões. A inclusão do professor titular prende-se com i) o facto de estas sessões ocorrerem no tempo letivo da sua responsabilidade, ii) a organização das sessões ter, na generalidade, como ponto de partida conteúdos que estão a ser abordados no momento e também iii) pelo facto do docente ser um agente mobilizador para a mudança ao nível da literacia digital de todos os cidadãos.

Para atingir os objetivos a que este projeto se propõe, adotou-se como ambiente computacional gráfico de programação, o *Scratch*, uma vez que facilita a criação de animações, de histórias interativas e de jogos, permitindo igualmente interações com o mundo real, nomeadamente com o “our robot”. O “our robot” representa a singularidade do projeto, introduzindo, para além da programação no 1º Ciclo do Ensino Básico, noções de robótica, constituindo-se ainda como a sua grande mais-valia. O “our robot” representa, com efeito, a “cara” do projeto assumindo-se como a sua mascote.

A avaliação será realizada a dois níveis: interna e externa. A interna será efetuada através de observações, relatos e questionários cujos dados serão analisados pela Universidade de Aveiro e pela Fundação Calouste Gulbenkian. A avaliação externa será da responsabilidade da Universidade Nova de Lisboa

e consistirá numa avaliação diagnóstica dos alunos (sendo os parâmetros avaliados: relações interpessoais; autoestima; capacidade de resolução de problemas; resultados nas unidades curriculares), numa avaliação intermédia do segundo trimestre, uma avaliação final no terceiro trimestre e serão tidos, ainda, em conta os resultados dos exames de 4º ano. Saliente-se que em cada uma das escolas onde o projeto está a ser desenvolvido, para além da turma integrante, existe uma turma de controlo.

*Título de Impacto Social é um mecanismo de financiamento inovador pelo qual uma entidade do setor público celebra um contrato com investidores privados, com base em resultados sociais específicos (neste caso melhoria dos resultados dos alunos nas áreas indicadas e subsequente diminuição da taxa de reprovação).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balanskat, A.; Engelhart, K. (2014) Computing our future: Computer programming and coding - Priorities, school curricula and initiatives across Europe. European Schoolnet. Acedido em 27 de fevereiro, 2015, em http://www.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=521cb928-6ec4-4a86-b522-9d8fd5cf60ce&groupId=43887
- Ferrari, Anusca (2013) *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Ed. Yves Punie and Barbara N. Brečko. Report EUR 26035 EN. European Commission. Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies. Acedido em 27 de fevereiro, 2015, em <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>
- Ledesma, Fernanda (2014) *Iniciação à Programação no Ensino Básico*. Code Week – Semana Europeia da Programação 2014: Enquadramento e Desafios. Escola Secundária António Damásio, Santa Maria dos Olivais. Comunicação oral. 15 de outubro de 2014. Lisboa
- Ramos, José (2014) *Pensamento computacional na escola e no currículo*. Code Week – Semana Europeia da Programação 2014: Enquadramento e Desafios. Escola Secundária António Damásio, Santa Maria dos Olivais. Comunicação oral. 15 de outubro de 2014. Lisboa

“Eu, o Monstro!” – Uma sequência didática interdisciplinar no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Bárbara Medrôa (IPL - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais)
Natacha Nascimento (IPL - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais)

Maria Simões (Agrupamento de Escolas de Marrazes)
Clarinda Barata (IPL - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação)

Sónia Correia (IPL - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação, Grupo Projeto Creche)

RESUMO

Neste relato partilhamos uma sequência didática proposta no 1.º CEB promotora de interdisciplinaridade curricular. Partindo do desafio “construir um monstro” realizaram-se atividades que resultaram em aprendizagens de crianças e adultos.

Palavras-chave: 1.º CEB, interdisciplinaridade, monstros.

ABSTRACT

In this report we share a didactic sequence proposal in 1.º CEB promoting curricular interdisciplinarity. From the challenge “building a monster” activities which resulted in learning experiences both in children and in adults were carried out.

Keywords: 1.º CEB, interdisciplinary, monsters.

Este relato apresenta uma sequência didática desenvolvida em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da componente de formação de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

A sequência didática referida desenvolveu-se com um grupo de 17 crianças do 4.º ano de escolaridade (1.º CEB) e teve origem na exploração de conteúdos relacionados com a História de Portugal. Após a leitura de um excerto do livro *Um novo Mundo – Os Descobrimentos: História de Portugal* foi proposta aos alunos a realização de um texto descritivo, intitulado “Eu, o monstro!”, em que imaginassem o monstro que os navegadores tinham encontrado. Cada criança individualmente foi desafiada a idealizar o monstro, descrevendo todas as suas características, para depois o construir a três dimensões.

Após esta escrita as crianças passaram para a ilustração do texto desenhando o monstro de acordo com as características inventadas. Posteriormente foi realizado um jogo exploratório em que os alunos representaram as características dos monstros criados e, por fim, cada aluno construiu o seu próprio monstro utilizando diferentes materiais de expressão plástica, um modo de “expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos” (Sousa, 2003, p. 159).

Este conjunto de propostas, que levaram à construção de 14 monstros, caracteriza-se por apresentar um caráter interdisciplinar pois houve cooperação e diálogo entre várias áreas do saber (Pombo, Guimarães & Levy, 1994). Perante o desafio lançado às crianças, as diferentes áreas curriculares surgiram como forma de ajudar a resolver os vários problemas com que se confrontaram. Para que cada aluno conseguisse construir o seu monstro foi necessário, em primeiro lugar, imaginar o monstro e, aqui, os processos de escrita e de desenho foram essenciais (articulando as áreas de Português e Expressão Plástica). Depois foi necessário compreender a vida de cada um dos monstros e a representação simbólica de determinadas situações foi facilitada pelos diferentes jogos exploratórios vivenciados (Expressão Dramática e Motora e Estudo do Meio). Só depois de todo este processo é que a construção do monstro se concretizou (Expressão Plástica), sendo que algumas crianças selecionaram os materiais de expressão plástica mais adequados para representarem as suas ideias. As

crianças construíram o seu monstro com o apoio dos adultos e pares desenvolvendo, também, as suas competências sociais.

Para além das observações da equipa educativa, cada aluno fez a autoavaliação do percurso vivido, nomeadamente da sua participação, bem como das aprendizagens, das dificuldades e do que mais gostou. Verificámos que os alunos se manifestaram motivados em todo o processo, mas sobretudo na última fase, correspondente à construção do monstro. Estes afirmaram ter aprendido a *fazer monstros* e a *utilizar os materiais*, sendo que aquilo que a maioria mais gostou foi *construir o monstro* (voz das crianças). Isto leva-nos a acreditar que esta fase foi aquela que teve mais significado para os alunos, embora reconheçam a importância de todo o processo para chegar ao produto final (conversa final sobre o percurso efetuado).

Na opinião da equipa educativa foi interessante fazer esta experiência integradora em contexto de 1.ºCEB e no âmbito da formação inicial de professores, num tempo em que as lógicas correntes incentivam a sobrevalorização de algumas áreas do saber, nomeadamente das Expressões e do Estudo do Meio. Porém, também reconhece que o envolvimento das crianças poderia ter sido mais estimulado, dando-lhes mais espaço para as decisões. Uma maior reflexão com as crianças ter-lhes-ia permitido um papel mais ativo em todo o processo e, talvez, despoletasse um trabalho por projeto, pois este “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140). Embora não tenha sido possível explorar mais algumas das experiências educativas propostas e alargá-las a outras áreas curriculares, face ao entusiasmo das crianças está prevista acontecer uma exposição final com o apoio da professora titular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, P. C. (2007). Um Novo Mundo – Os Descobrimentos: História de Portugal (1.ª ed.). Matosinhos: QuidNovi.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). Trabalho de Projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas. Porto: Afrontamentos.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, A. B. (2003). Educação pela Arte e Artes na Educação – Música e Artes Plásticas (Vol. 3). Lisboa: Instituto Piaget.

Seminário “Organização do Espaço em Creche” – reflexões sobre a sua organização e desenvolvimento

Cláudia Oliveira, Jardim de Infância O Dominó, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (NIDE), Grupo Projeto Creche (GPC)

Editte Rodrigues, Centro Infantil Moinho de Vento, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (NIDE), Grupo Projeto Creche (GPC)

Sónia Correia, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (NIDE), Grupo Projeto Creche (GPC)

RESUMO

Este relato pretende descrever o processo de preparação e dinamização de um seminário sob a temática “Organização do espaço em contexto de creche”, refletindo sobre os aspetos valorizados por dois grupos participantes no mesmo.

Palavras-chave: creche, organização do espaço, seminário.

ABSTRACT

With this report we intend to share reflections about organization and promotion of a seminar under the theme of the organization of space in daycare context, that had as educators recipients and master students in Childhood Education.

Keywords: daycare, organization of space, seminar.

No início deste ano letivo (2014-2015) o *Grupo Projeto Creche* (GPC) foi convidado pela coordenação do Mestrado de Educação Pré-Escolar (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria), a desenvolver um seminário dirigido aos educadores cooperantes. Sem temática predefinida mas com a indicação de que seria de 2 horas de duração, formou-se no âmbito do GPC um pequeno grupo para preparar o seminário.

Para além das reuniões já previstas na calendarização do grupo houve necessidade de agendar reuniões extra para este trabalho de preparação. Como importava abordar um assunto com pertinência para os educadores em contexto de creche, a reflexão sobre as nossas práticas educativas como educadoras de infância ajudou a identificar a organização do espaço como assunto de interesse, pois é um tema que suscita dúvidas. Fizemos pesquisas clarificando conceitos e organizámos a informação para delinear os aspetos fulcrais a apresentar no seminário, assim como a forma como iria ser dinamizado. O grupo a quem se destinava este seminário era constituído por educadoras, colegas de profissão, a maioria já com vários anos de serviço, com experiência, e, nalguns casos, colegas de instituição. Desejávamos que o seminário fosse essencialmente um encontro entre colegas, onde se pudesse vivenciar um espírito de reflexão, partilha e de contributo mútuo.

Durante o seminário, fomos confrontadas com questões que nos fizeram refletir sobre o uso da fotografia na reflexão sobre os espaços. Sentimos algum receio por parte das formandas em comentar fotografias que poderiam fazer parte das salas de creche dos elementos do GPC. Ainda assim, houve partilha por parte de todos os participantes. Após este seminário surge um novo desafio da coordenação do Mestrado que consistia em replicar o mesmo com os estudantes da formação inicial.

Aceite o segundo desafio foi importante refletir sobre possíveis alterações para aperfeiçoar aspetos que considerámos poder melhorar, tais como: alteração das fotografias; contemplar os espaços berçário e exterior; e, criar maior articulação entre a prática dos participantes e a teoria. Para além disto, como o número de participantes seria maior, era necessário pensar numa estratégia alternativa que envolvesse todos de igual forma.

Apesar das diferenças, os dois grupos chegaram a reflexões semelhantes, referindo 6 categorias que influenciam a organização do espaço da sala: condições da sala, acessibilidade, materiais pedagógi-

cos, higiene, áreas de interesse e papel do educador. Verificou-se que tanto educadores cooperantes como estudantes referiram que o educador de infância deverá ter em conta as características, interesses e necessidades do seu grupo para pensar a organização do espaço da sala. No âmbito dos recursos físicos da sala foram valorizados o pavimento, a luminosidade, o aquecimento, e as cores das paredes e o tipo de chão. Nos materiais que dispõe para organizar a sala há que ter em conta se são adequados à idade, se têm cores atrativas, luz, sons, e, ainda se estão acessíveis às crianças. A higiene também foi referida como uma exigência a ter em conta, como principal meio de prevenção de doenças infectocontagiosas. A organização das áreas de interesse das crianças não deve ser estanque, sendo que o educador terá de estar atento ao desenvolvimento do seu grupo adequando às características do mesmo, aproveitando sempre que possível as sugestões e/ou indicações das crianças. A sensibilidade do educador é muito importante de modo a estar em simbiose com o seu grupo.

A organização e dinamização deste (duplo) seminário revelou-se, para a pequena equipa do GPC, um desafio interessante, pois concretizámos algumas aprendizagens inesperadas: desenvolvemos competências de oralidade e aprofundámos saberes sobre a temática. Sabendo que, os educadores devem organizar e equipar “o ambiente de modo a proporcionar às crianças conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, a oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem activa” (Post e Hohmann, 2003, p. 100), ao contactarmos com perspectivas tão diferentes, de contextos díspares, refletimos sobre aspetos que ainda não tínhamos dado a devida importância na nossa prática educativa com as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

O percurso dos Quilombos: de África para o Brasil e o regresso às origens

Antónia Barreto, Instituto Politécnico de Leiria

Filipe Santos, Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

Neste relato apresenta-se o Projeto “O Percurso dos Quilombos - de África para o Brasil e o regresso às origens”, um projeto de promoção da história e cultura das comunidades quilombolas remanescentes no Brasil. Este projeto procurava, entre outros objetivos, conhecer e documentar os percursos feitos pelos escravos de África até ao Brasil (dos quais estas comunidades descendem), conhecer a riqueza histórica, cultural e social destas comunidades e desenvolver materiais educativos para o ensino formal que também pudessem contribuir para as questões da Educação Global. Palavras-chave: Educação Global, Recursos Educativos Digitais.

ABSTRACT

In this article the Project “O Percurso dos Quilombos - de África para o Brasil e o regresso às origens” is presented, a project of historical and cultural promotion of the remaining brasilian quilombolas communities. This project aimed at, among other objectives, to know and document the slave routes from Africa to Brazil (from which these communities descend), know the historical, cultural and social richness of these communities and develop educational materials for formal education that could also contribute to the issues of Global Education.

Keywords: Global Education, Educational Digital Resources.

O Percurso dos Quilombos - de África para o Brasil e o regresso às origens - foi um projeto cofinanciado pela Comissão Europeia e pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) onde participaram instituições portuguesas, cabo-verdianas, guineenses e brasileiras (Instituto Marquês de Valle-Flôr, ACONERUQ - Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão, Plataforma das ONG de Cabo-Verde, AD - Acção pelo Desenvolvimento) de promoção da história e cultura das comunidades quilombolas remanescentes no Brasil. Este projeto procurava, entre outros objetivos, capacitar as Associações Culturais Quilombolas, valorizar a relação destas comunidades com as raízes africanas (estas comunidades descendem dos antigos escravos africanos trazidos para o Brasil) e o reconhecimento das manifestações culturais Quilombolas. Da mesma forma, e pela promoção de iniciativas de intercâmbio cultural entre Brasil, Cabo-Verde e Guiné-Bissau e procurava-se promover o diálogo e a diversidade intercultural.

Entre as atividades deste projeto procurou-se conhecer e documentar os percursos feitos pelos escravos de África até ao Brasil, conhecer a riqueza histórica, cultural e social destas comunidades e desenvolver materiais educativos para o ensino formal que também pudessem contribuir para as questões da Educação Global. Criou-se um site que serve atualmente como documentação de todo o projeto: <http://quilomboscontemporaneos.org/>

O Instituto Politécnico de Leiria participou neste projeto como instituição de apoio e uma das suas principais funções foi a de desenvolver um recurso educativo digital para o ensino formal dos 4 países envolvidos no projeto. Concebeu-se e desenvolveu-se assim um tutorial multimédia, fortemente apoiado em imagens, áudio e vídeo com as principais manifestações culturais quilombolas (danças, trajes, religião, relação com o meio ambiente) e a sua história (desde a época das descobertas, com o início do tráfico negreiro, até aos quilombos contemporâneos). O tutorial também contemplava diversas atividades a dinamizar na aula e continha algumas fichas para o professor com sugestões de abordagem dos conteúdos numa ótica transdisciplinar. O recurso foi apresentado nos países envolvidos (através das instituições da parceria de cada país) e foi dada formação a vários professores sobre os seus objetivos de aprendizagem, bem como sugestões para o dinamizar em sala de aula.

O material educativo desenvolvido deu origem a uma publicação, onde se explica em maior detalhe o projeto e os seus resultados (Barreto & Santos, 2014).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barreto, A., Santos, F. (2014). Metodologias Multimédia e Educação para o Desenvolvimento: o caso do Percurso dos Quilombolas. CIEAD I: 1^a Congresso Int. Educação, Ambiente e Desenvolvimento, Leiria, 13-15 nov.

MUSEO MUNDIAL - Global Learning in European museums to support the MDG Agenda

Antónia Barreto, Instituto Politécnico de Leiria

Filipe Santos, Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

Este relato apresenta o Projeto Museo Mundial - Global Learning in European museums to support the MDG Agenda – que envolve 11 instituições de 5 países europeus e que pretende utilizar os museus enquanto espaços educativos na temática da Educação Global, em concreto na sensibilização dos visitantes para os problemas apontados pelos 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) promovidos pelas Nações Unidas. Procura-se conceber e implementar 40 instalações artísticas em 5 museus sobre os ODM, produzir materiais educativos, roteiros e folhetos e dar formação aos técnicos dos museus para a sua exploração.

Palavras-chave: Educação Global, Museus, Educação Não-Formal.

ABSTRACT

This article presents Museo Mundial - Global Learning in European museums to support the MDG Agenda – a project that involves 11 institutions of 5 European countries that aim to use museums as educational spaces on the topic of Global Education, particularly the problems emphasized by the 8 Millennium Development Goals (MDG) of the United Nations. The project aims to implement 40 artistic installations in 5 museums on these goals, produce educational materials and leaflets and train the museum technicians.

Keywords: Global Education, Museums, Non-Formal Education.

O Projeto Europeu *Museo Mundial - Global Learning in European museums to support the MDG Agenda* – é um projeto financiado pela União Europeia e pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P. - que começou em 2013 e terminará em 2016 e envolve 11 instituições europeias de 5 países¹. O objetivo geral do projeto é contribuir para a disseminação dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) promovidos pelas Nações Unidas utilizando os museus europeus como espaços educativos. Para esse efeito, procura-se conceber e implementar 40 instalações artísticas em 5 museus sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, produzir materiais educativos, roteiros e folhetos e dar formação aos técnicos do museu para a sua exploração, procurando sensibilizar os visitantes na temática da Educação Global.

O Instituto Politécnico de Leiria participa na parceria enquanto membro da equipa portuguesa, que integra também a ONGD Instituto Marquês-de-Valle-Flôr e a Câmara Municipal de Loures, município que vai acolher 8 instalações no seu Museu da Quinta do Conventinho. Esta parceria procura aproveitar sinergias pelo caráter e missão das instituições envolvidas: A ONGD Instituto Marquês-de-Valle-Flôr, pela sua experiência na área do Desenvolvimento e Educação Global, a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, quer pela sua experiência em ambientes de ensino formal e não formal e produção de materiais educativos, quer pela experiência em investigação científica (que procurará validar o impacto do projeto educativo nos visitantes do museu) e a Câmara Municipal de Loures, pelo seu interesse em tornar os seus museus municipais como espaços de aprendizagem, cidadania ativa e participação coletiva.

Neste momento, o Museu da Quinta do Conventinho já possui 6 instalações operacionais, cobrindo

1 Portugal: Instituto Marquês de Valle-Flôr, Câmara Municipal de Loures, Instituto Politécnico de Leiria; Hungria: Hungarian Baptist Aid, Museu de História de Budapeste, Museu dos Caminho-de-ferro; Alemanha: FINEP, DEAB, Sociedade de História Natural de Nuremberga, República Checa: Educon, Museu Nacional de Agricultura.

os ODM “Reduzir a mortalidade infantil”, “Alcançar a educação primária universal”, “Melhorar a saúde materna”, “Desenvolver Parceria Global para o Desenvolvimento”, “Erradicar a pobreza absoluta e a fome” e “Combater o HIV/SIDA, malária e outras doenças”.

O site oficial do projeto, www.museomundial.org, ainda em construção, terá informações sobre as 40 instalações concebidas, bem como todos os aspetos relevantes para que as mesmas possam ser replicadas noutros museus que desejem abraçar a temática.

El aprendizaje colaborativo en la enseñanza a distancia: organización y evaluación

M. Victoria Domínguez-Rodríguez, Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales (IATEXT), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España

RESUMEN

El aprendizaje colaborativo a distancia debe adaptarse a las características y necesidades formativas del estudiante. Expongo mi experiencia con este tipo de aprendizaje en una asignatura de Inglés para Fines Específicos (IFE).

Palabras clave: organización; evaluación; trabajo en grupo en línea.

ABSTRACT

Online collaborative learning in distance studies must be adapted to the student's characteristics and learning demands. This paper describes my experience in a English for Specific Purposes (ESP) course.

Keywords: organisation; assessment; online group work.

Esta experiencia docente tuvo lugar en Comunicación Oral y Escrita (inglés) para el desarrollo profesional, impartida en primero del Grado en Educación Primaria en modalidad no presencial (2014-15). La asignatura tiene un carácter instrumental y requiere, como mínimo, un nivel A2 de inglés, según las directrices del Marco común europeo de referencia para las lenguas. Durante el primer semestre, los estudiantes deben adquirir las competencias, destrezas y habilidades de un nivel B1. Aparte del examen, realizan tres actividades de aprendizaje durante el curso, a priori orientadas a practicar la competencia auditiva (listening), lectora (reading) y escrita (writing) de manera independiente y a su propio ritmo, dada la naturaleza de la enseñanza a distancia.

Sin embargo, una de las competencias básicas del Grado en Educación Primaria y, más concretamente, del Módulo: Comunicación al que pertenece dicha asignatura, busca fomentar la interacción real entre los estudiantes y el intercambio de opiniones para lograr un resultado de aprendizaje consensuado. Por lo tanto, la metodología utilizada tradicionalmente en la enseñanza a distancia debe flexibilizarse e incorporar formas de aprendizaje que desarrollen esta competencia de corte interactivo, la cual también implica habilidades actitudinales (responsabilidad o tolerancia) e interviene en la formación integral del estudiante.

Para cubrir este contenido competencial **básico**, me decanté por una estrategia de enseñanza mixta en la tercera actividad de aprendizaje, con el propósito de complementar – y reforzar– el habitual aprendizaje autónomo con un aprendizaje colaborativo en pequeños grupos (3-4 personas). Así, los estudiantes crearon y adquirieron conocimientos con una práctica social extrapolable a un contexto profesional real, ya que, a diferencia del aprendizaje cooperativo –donde se produce una división de tareas– en el aprendizaje colaborativo, “cada miembro del grupo contribuye a la resolución conjunta del problema; la colaboración depende, por ello, del establecimiento de un lenguaje y significado comunes respecto a la tarea, y de una meta común al conjunto de participantes” (Onrubia et al 2008, p. 235).

La organización de los 180 estudiantes que cursan la asignatura activamente se hizo mediante un agrupamiento homogéneo, basado en el histórico de calificaciones. El objetivo era que cada miembro del grupo pudiera aportar y aprender en función de sus conocimientos previos, de modo que el trabajo final reflejara su capacidad para adaptarse a nuevos compañeros y contextos de trabajo (Kutnik et al 2001). La actividad de aprendizaje recogió por escrito el resultado de un proceso conjunto de autorreflexión sobre las ventajas e inconvenientes del aprendizaje colaborativo por medios de comunicación síncronos y asíncronos; la toma de decisiones conjuntas; y la habilidad para crear un texto coherente y cohesivo, ajustado al formato de un *role-play* (simulación de una situación comunicativa real) donde cada persona desempeñaba un rol específico.

La evaluación de la actividad tuvo un doble carácter: continuo y sumativo. En primer lugar, realicé un seguimiento del grupo, utilizando el foro del Aula Virtual para comprobar el progreso y la respuesta e implicación de los miembros del grupo. Y, en segundo lugar, evalué la corrección lingüística, discursiva y expresiva; la originalidad del *role-play*; y el grado de consecución de los objetivos propuestos que, en términos generales, se ajustó a mis expectativas y demostró que el aprendizaje colaborativo también es viable en un entorno de teleformación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kutnik, P. et al (2001). *The Effects of Pupil Grouping: Literature Review [Research Report RR 668]*. Acceso el 16 de febrero de 2015, <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR688.pdf>
- Onrubia, J., Colomina, R., & Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En C. Coll, & C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual: aprender a enseñar con las tecnologías* (pp.233-52). Madrid: Ediciones Morata.

A Grande Aventura do 4ºA

Catarina Silva, IP de Viana do Castelo

Sandra Ferreira, IP de Viana do Castelo

Lina Fonseca, IP de Viana do Castelo

Gabriela Barbosa, IP de Viana do Castelo

RESUMO

A Grande Aventura do 4ºA é um recurso para ser utilizado por alunos do 4ºAno de escolaridade para aprofundar, rever e consolidar conhecimentos relacionados com as diferentes áreas de conteúdo que contemplam o currículo do 1ºCEB.

Palavras-chave: aprendizagem, desafio, criatividade.

ABSTRACT

The 4th grade Great Adventure is a didactic resource to be used by fourth grade children in order to deepen, review and consolidate knowledge relating to the different content areas that include primary school curriculum.

Keywords: learning, challenge, creativity.

O recurso didático concebido, elaborado e implementado em contexto de 1ºCEB, numa turma do 4º ano de escolaridade, teve por objetivo permitir relacionar as diferentes áreas de conteúdo que integram o currículo do ensino básico (DEB, 2004) tendo como suporte o Mapa Mundo. Nele constam duas rotas associadas ao processo da Expansão Marítima portuguesa, nomeadamente a rota da descoberta do caminho marítimo para a Índia (verde), e a rota referente à descoberta do Brasil (roxa). Estas rotas alimentaram aventuras aos navegadores portugueses e também aos alunos do 4ºA, por isso se atribuiu o título apresentado. O conhecimento da História de Portugal pode concretizar-se de modo mais dinâmico para os alunos e ser ponto de partida para a interligação de saberes.

A exploração do recurso faz-se percorrendo cada rota e todas as paragens. Estas não têm de ser visitadas sequencialmente, mas como o aluno quiser. As tarefas propostas são de natureza diversificada. Sempre que um aluno terminar mais cedo o trabalho estipulado pelo professor poderá deslocar-se até ao mapa para realizar uma determinada tarefa/desafio, devendo decidir, de acordo com o tempo disponível que tem, qual o tipo de tarefa a selecionar. Assim, o recurso promove a autonomia dos alunos. O professor pode ainda estipular um momento comum para todos participarem, ou selecionar uma tarefa para ser realizada como trabalho de casa.

Desenha a caravela de Vasco da Gama, recorrendo apenas a polígonos. Identifica-os na folha utilizada.

Não te esqueças de ser criativo.



Figura 1. Recurso Didático “A Grande Aventura do 4ºA”

Para caracterizar cada rota foi-lhe atribuída uma cor, sendo que ao longo de cada uma delas existem dez pontos coloridos, que, correspondem à cor das bolsas das tarefas situadas abaixo do mapa. Para além dos pontos que constam nas rotas, foram assinalados ainda pontos, a cor-de-rosa, nos continentes existentes no mapa, tendo-se distinguido por cor a América do Norte da América do Sul. Nas bolsas, divididas por quatro cores, cor-de-rosa, verde, roxa e azul, encontram-se cartões com tarefas/desafios que os alunos irão realizar ao longo da sua viagem, pela rota que selecionarem, e que relacionam con-

teúdos de diferentes áreas curriculares, nomeadamente: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões, como é possível ver nos exemplos da Figura 2. A 1ª proposta relaciona a Expressão Plástica com a Matemática e a 2ª proposta relaciona o Português, a História e o Meio Social.

A bolsa cor-de-rosa contém tarefas a serem realizadas em grande grupo; a bolsa verde comporta tarefas que exigem menor tempo de execução; na bolsa roxa encontram-se as tarefas que requerem maior concentração e criatividade. Existe ainda uma bolsa azul destinada à entrega das tarefas realizadas pelos alunos.

Imagina que és um navegador da época dos descobrimentos e que partiste à descoberta de outras terras. Conta-nos como foi a tua história.

Não te esqueças de referir as dificuldades a bordo.

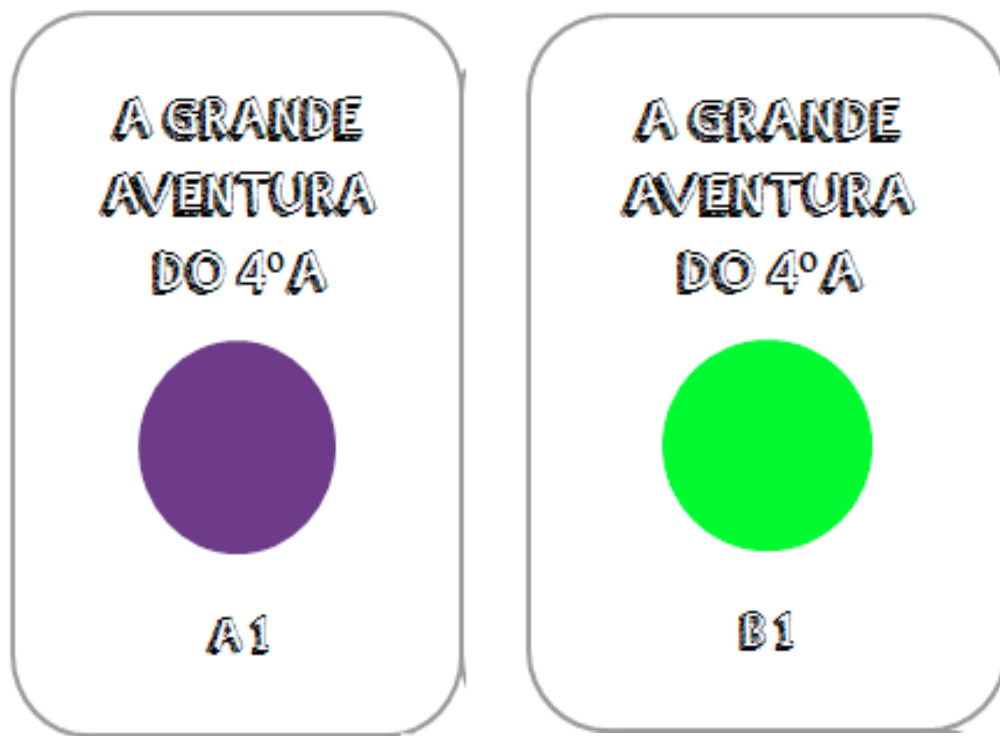


Figura 2. Exemplos de tarefas.

Com a elaboração deste recurso, e tendo em vista os momentos para a sua implementação, foram delineados para a sua concretização objetivos como mobilizar, aprofundar e rever conhecimentos a nível dos conteúdos abordados e estabelecer conexões entre as diferentes áreas curriculares.

Uma das regras para a boa utilização deste recurso didático é o facto de os alunos terem de passar por todos os pontos traçados na rota. Outro aspeto diz respeito ao êxito da tarefa/desafio anterior, ou seja, o aluno só poderá dar como concluída a tarefa de um determinado ponto se esta tiver sido bem-sucedida. Para tal, o aluno deverá receber um *feedback* positivo do professor.

Em sala de aula quando os alunos se depararam com o material didático reagiram com grande entusiasmo e admiração, pois não imaginavam a interdisciplinaridade que poderia ser feita com um simples mapa. Depois de toda a explicação sobre o modo de funcionamento do recurso mostraram-se aptos e curiosos por dar início à sua partida nesta grande aventura. Foi com satisfação que percorreram a rota escolhida, tendo percebido que a história lhes abriu portas para outras áreas e aprendizagens interligadas. Revelaram-se autónomos na utilização do recurso e na procura de conhecimento sempre que se revelou necessário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEB (2004). *Organização Curricular e programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. Mem Martins: Ministério da Educação.

Intervenção na Dislexia: a experiência no Instituto Politécnico de Leiria

Catarina Mangas (ESECS, IACT/NIDE, Instituto Politécnico de Leiria)

Sandra Alves (SAPE, Instituto Politécnico de Leiria)

RESUMO

Apresentaremos a experiência de intervenção levada a cabo no Instituto Politécnico de Leiria com estudantes com dislexia. Esta intervenção contempla uma (re)avaliação das dificuldades de aprendizagem específicas que permite delinear um acompanhamento psicológico e reeducativo.

Palavras-chave: dislexia; intervenção; Ensino Superior.

ABSTRACT

This report is about an intervention that is being carried out at Polytechnic Institute of Leiria with dyslexic students. It includes a (re)evaluation of specific learning disabilities that leads to psychological and educational support.

Keywords: dyslexia; intervention; Higher Education.

O Centro de Investigação em Inclusão e Acessibilidade em Ação (iACT) e o Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE) do Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria) oferecem um serviço de avaliação psicológica e acompanhamento psicopedagógico a estudantes do IPLeiria com Dificuldades de Aprendizagem Específicas – DAE (dislexia, disortografia e disgrafia).

As DAE são dificuldades persistentes que acompanham, por isso, os estudantes ao longo de todo o seu percurso académico podendo ter consequências na progressão, realização e conclusão do ensino superior e até no domínio profissional, mas não será certamente incompatível com um elevado nível de sucesso, desde que suportada por uma intervenção ajustada a este problema e ao perfil de cada estudante (McLoughlin & Leather, 2013; Lawrence, 2012).

Neste sentido, desde 2007, tem sido prestado apoio aos estudantes do IPLeiria na consulta de psicologia do SAPE onde se inicia o processo através de uma (re)avaliação psicológica no sentido de avaliar as dificuldades presentes na leitura e na escrita.

A este respeito verificamos que a maior parte dos estudantes avaliados apresentam características descritas na literatura em que as mais salientes são “a dificuldade em tirar apontamentos, escrever trabalhos, fazer revisões para momentos de avaliação ou compreender grandes quantidades de texto complexo” (Gilroy & Miles, 1996; Riddick et. al., 1997; Singleton, 1999, cit. por Simmons & Singleton, 2000, p. 179). Ainda assim e de acordo com Hatcher e colaboradores (2002) o impacto da dislexia varia de acordo com as unidades curriculares, registando-se também uma grande variabilidade de respostas utilizadas pelos estudantes. Enquanto alguns conseguem implementar estratégias de estudo muito adequadas, outros revelam mais dificuldades neste domínio. Do mesmo modo, facilmente se compreende que os estudantes com DAE também sintam um alto nível de frustração em relação a si próprio e aos seus pares. Neste âmbito, Tanner (2009) refere que a perceção de fracasso tem um impacto no autoconceito e autoeficácia dos adultos com dislexia.

Desta forma, em função dos resultados da avaliação psicológica realizada e face à manifestação de interesse e disponibilidade dos estudantes, são delineadas estratégias de intervenção que poderão ser implementadas individualmente ou, mais recentemente, em pequenos grupos de apoio.

As sessões de acompanhamento pedagógico têm como objetivo, por um lado, trabalhar em torno de exercícios que procuram aumentar não só a capacidade de decifrar e compreender textos lidos, mas também um conjunto de outras competências linguísticas essenciais ao sucesso académico no Ensino Superior. Por outro lado, e de forma intercalada, são realizadas sessões de acompanhamento psicológico onde são desenvolvidas competências de gestão do tempo e do estudo, bem como algumas estratégias de regulação emocional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, S. (2011). *Contributos para a compreensão da dislexia na idade adulta*. Dissertação de mestrado não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra.
- Hatcher, J., Snowling, M., & Griffiths, Y. (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 119-133.
- Lawrence, D. (2012). *Dyslexia in Education*. USA: Lulu Publishing.
- Mangas, C. (2012). *A Dislexia no Ensino Superior: Perfil dos Alunos, Representações dos Professores e Estratégias de Intervenção*. Tese de Doutoramento não publicada. Badajoz: Facultad de Educación - Universidad de Extremadura.
- McLoughlin, D. & Leather, C. (2013). *The Dyslexic Adult: Intervention and Outcomes – An Evidence-based Approach*. Chichester: BPS Blackwell.
- Simmons, F., & Singleton, C. (2000). The Reading Comprehension Abilities of Dyslexic Students in Higher Education. *Dyslexia*, 6, 178-192.
- Tanner, K. (2009). Adult Dyslexia and the “conundrum of failure”. *Disability and Society*, 24, 785-797.

Medimos as nossas alturas...

Carlota Vasconcelos de Oliveira (ESECS, Instituto Politécnico de Leiria)

Marina Rodrigues (ESECS, Instituto Politécnico de Leiria)

RESUMO

Neste relato apresenta-se uma experiência educativa decorrida no âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância que promoveu o desenvolvimento de competências matemáticas nas crianças envolvidas.

Palavras-chave: experiência educativa, infância, medida.

ABSTRACT

In this report we present an elapsed educational experience in the Teaching Training in Early Childhood Education that promoted the development of mathematical skills in the children involved.

Keywords: educational experience, childhood, measure.

A experiência educativa decorreu no âmbito da minha Prática Pedagógica em Educação de Infância, com um grupo de 23 crianças com 3 anos de idade.

As crianças vinham a manifestar muito interesse em medir a sua altura. Quando sugerimos medir todas as crianças para descobrir qual era a mais alta, estas concordaram e ficaram entusiasmadas. De acordo com Mendes & Delgado (2008:46):

“No que diz respeito ao jardim-de-infância há brincadeiras espontâneas, (...) que envolvem a medição de grandezas, ainda que de um modo muito informal e elementar.”

Pensámos no processo de medição: que conhecimentos já teriam aquelas crianças sobre a medida? Será que se lembravam da postura corporal que teriam de adotar? E saberiam porquê? Sabendo que o importante era comparar alturas e **não aplicar unidades de medida** (Rocha et al., 2008), começámos a pensar nas formas de medir as crianças, o tipo de registo a criar e como trabalhar esse registo. Tornou-se claro que elas ficariam mais motivadas para a atividade se cada uma pudesse visualizar claramente a medida da sua altura e fosse fácil comparar com as alturas dos outros sem ajuda. Tivemos uma ideia: numa porção de papel de 2 m por 1,5 m colaríamos, na base, as fotografias das 23 crianças, com as mesmas dimensões e à mesma distância. A partir dessas fotografias, desenhariamos uma linha perpendicular ao comprimento do papel, onde mediríamos cada criança (na linha da fotografia correspondente) e colaríamos fita-cola castanha desde o topo da fotografia até à marca da altura. Criaríamos assim uma espécie de gráfico de barras que as crianças podiam ler. Antes de introduzirmos este cartaz, conversámos sobre a medição e a altura. Comparámos as alturas dos adultos com as das crianças e depois entre adultos, por observação e comparação direta. As crianças afirmaram que nós éramos mais altas do que elas porque já éramos “grandes”. Eu questionei: “É verdade que somos mais velhas, mas a Sa e a Ca **são mais velhas do que eu e a Su...** Será que são mais altas?”. Após alguma discussão as crianças afirmaram que eu era a mais alta, apesar de ser mais nova. Depois, a Ca subiu para um baú e afirmou: “Agora eu sou a mais alta!”. As crianças afirmaram que a Ca continuava a ser mais baixa do que eu apesar de parecer mais alta, e o MS explicou: “A tua altura não começa aí, começa no chão!”. Perguntámos: “Então a altura da Ca **não mudou?**” e a M respondeu: “Não, ela só subiu para a caixa, mas a altura é igual sem a caixa”. Nesta conversa salientámos aspetos importantes para a medição: começamos a medir a partir da base dos pés até ao topo da cabeça e as crianças teriam que estar ao mesmo nível com as pernas e as costas direitas. Percebeu-se que a altura se conserva, podendo apenas parecer deturpada quando influenciada por uma série de fatores, como a postura ou o ponto de partida da medição. Medimos cada criança e a maioria adotou a postura correta. Afixámos o cartaz na parede para que as crianças o explorassem livremente.

Na semana seguinte todas as crianças estavam familiarizadas com o cartaz. Quando perguntámos qual era a mais alta, afirmaram ser o *MS*. Já quando perguntámos qual era a mais baixa surgiram **dúvidas** já que três crianças tinham medidas tão próximas que era difícil perceber a diferença. Assim, utilizando uma corda que esticámos na direção do comprimento do cartaz, concluímos que a criança mais baixa era o *PM*.

A partir desta atividade, as crianças puderam contactar com e reforçar ideias e termos associados à medida e verificar se as suas ideias iniciais estavam corretas. Estes processos e experiências foram muito importantes para o desenvolvimento do seu sentido de medida. No futuro, creio que o tipo de registo deve ser mais manipulável para permitir a sua ordenação que é também um processo muito importante para a medida e tem a vantagem de clarificar a leitura dos dados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Mendes, F. & Delgado, C. (2008). *Geometria – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rocha, I. (coord. (2008) . *Geometria e Medida: Percursos de aprendizagem*. Escola Superior de Educação – IPL

Abordagem genológica em contexto de Jardim-de-Infância e crianças com perturbações da comunicação

Cláudia Sofia Prino, Educadora de Infância, “O Dominó”; Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor

Luís Filipe Barbeiro, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Núcleo de Investigação em Educação e Ciências Sociais

RESUMO

Apresenta-se um estudo relativo à aplicação de estratégias da pedagogia genológica em contexto de uma sala de jardim-de-infância, incluindo crianças com perturbações da comunicação.

Palavras-chave: Pedagogia genológica; Jardim-de-Infância; Perturbações da Comunicação.

ABSTRACT

This study focuses on the implementation of genre-based pedagogy strategies in the context of a kindergarten room, including children with communication disorders.

Keywords: Genre-based pedagogy; kindergarten; Communication disorders.

A PEDAGOGIA GENOLÓGICA

A pedagogia genológica ou abordagem baseada em género (textual) tem como base das suas propostas o papel transversal da língua na aprendizagem (Rose, 2012; Rose & Martin, 2012). Os sujeitos, nas diferentes áreas, recorrem à língua e aos géneros textuais para alcançarem os seus objetivos sociocomunicativos. Importa, por isso, capacitar todas as crianças para o domínio dos diferentes géneros textuais, a fim de que tenham sucesso na realização desses objetivos. A pedagogia genológica propõe estratégias assentes no apoio posto em ação por meio da “orientação através da interação, em contexto de experiência partilhada” (Rose & Martin, 2012). Através deste apoio em interação, a pedagogia defende que é possível conduzir “todas” as crianças a alcançar sucesso na aprendizagem.

O ESTUDO

As propostas da pedagogia genológica têm sido levadas à prática principalmente com crianças que já se encontram, na escolaridade básica ou em níveis mais avançados. Considerando o lugar que a interação com o “professor” ocupa na pedagogia e a finalidade de colocar o sucesso ao alcance de todas as crianças, propusemo-nos adaptar as estratégias genológicas ao contexto de jardim-de-infância, incluindo na sua aplicação as crianças com necessidades educativas especiais.

Participaram no estudo dezassete crianças com dois, três e quatro anos, das quais seis apresentam características evidentes de problemas de comunicação, sendo que uma delas está a ser acompanhada por uma terapeuta da fala de uma instituição particular, duas aguardam consulta de terapia da fala no Hospital Santo André e as restantes três estão em processo de avaliação.

As atividades, incluídas nas planificações realizadas pela educadora e tendo como foco os interesses das crianças, decorreram em duas fases, que se pretendem contrastar. Numa primeira fase, promovida em seis sessões, recorreu-se ao conto habitual de histórias e à avaliação através de questionamento por parte do educador/criança e do reconto. Numa segunda fase, realizada, igualmente, em seis sessões, incluíram-se propostas da pedagogia genológica. Estas desenvolveram-se segundo estratégias como a preparação, a leitura, a colocação em foco de determinados aspetos textuais, tarefas de avaliação da compreensão ou de reconto, elaboração ou aplicação em novos textos. Os textos trabalhados integraram-se fundamentalmente no género das histórias (narrativas e relatos), mas também foram incluídos outros géneros de textos factuais, como as descrições (relatórios descritivos).

A análise exploratória dos dados recolhidos ao longo das aplicações aponta no sentido de se poder afirmar que o fosso que existia inicialmente entre o grupo de pares que não apresentava perturbações da comunicação e as crianças com perturbações da comunicação diminuiu drasticamente. Des-

de logo, este grupo mostrou-se interessado e motivado em participar, esquecendo possíveis receios. O seu desempenho apresenta progressos assinaláveis. Apesar da permanência de questões articulatorias (que não constituíram o foco desta intervenção), estas crianças não se inibem de participar. Um dos objetivos da pedagogia genológica é precisamente contrariar os círculos de inclusão e exclusão, existentes nas salas de atividades, onde os professores estão dependentes das respostas de um pequeno grupo de alunos (melhores alunos e mais envolvidos). Para isso, são utilizadas estratégias que preparem todos os alunos para responderem, durante a atividade de aprendizagem, dando-lhes ferramentas que antecedem a tarefa e níveis de apoio que são utilizados como suportes ou andaimes para que tenham sucesso nas suas respostas (no que constitui uma retoma por parte da pedagogia dos conceitos de *scaffolding*, de J. Bruner, e de *zona de desenvolvimento proximal*, de L. Vygotsky). Os resultados apontam para o potencial dessas estratégias de apoio para as crianças do nível pré-escolar, incluindo as que apresentam perturbações da comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rose, D. (2012). *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap*. Sydney: Reading to Learn.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn*. London: Equinox.

Tarefas Matemáticas no Pré-Escolar com a História “A lagartinha muito comilona”

Elodie Agostinho. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS). Instituto Politécnico de Leiria (IPL).

Marina Rodrigues. Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (NIDE). Instituto Politécnico de Leiria (IPL).

RESUMO

Durante a Prática Pedagógica em Educação de Infância foram realizadas tarefas matemáticas a partir da História “A lagartinha muito comilona”. A reflexão sobre a ação, realizada nas aulas de Didática da Matemática, conduziu à elaboração deste relato.

Palavras-chave: Experiências Educativas, Histórias, Matemática.

ABSTRACT

During Pedagogical Practice in Childhood Education mathematical tasks were accomplished from the Story “Very gluttonous caterpillar”. The reflection about the action taken in teaching lessons of mathematics directed to the preparation of this report.

Keywords: Educational Experiences, Stories, Mathematics.

Neste relato partilho experiências educativas realizadas a partir da história “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle com crianças de 3/5 anos, tendo como intencionalidade educativa o desenvolvimento de competências matemáticas. Procurei que as crianças, de forma espontânea, construíssem noções matemáticas a partir do quotidiano.

A leitura da história foi apoiada num peluche em forma da lagarta o que facilitou a criação de uma dinâmica interativa com as crianças. Seguidamente, realizou-se um diálogo sobre o ciclo de vida da lagarta e os alimentos por ela comidos. Este diálogo permitiu-me uma abordagem à organização e tratamento de dados, uma vez que as crianças, depois de colorirem imagens dos alimentos, organizaram-nas numa tabela consoante os dias da semana em que tinham sido comidos. Explorámos conjuntos, identificando o intruso, brincando com as cores e fazendo contagens. Estas experiências permitiram-me compreender que as crianças pensam e organizam o mundo consoante as experiências vivenciadas. Tiveram um papel ativo adquirindo novos conhecimentos a partir daquilo que já conheciam. No dia seguinte, ao realizar o reconto, propus às crianças a representação do ciclo de vida da lagarta envolvendo o movimento corporal e a criação de sons. As crianças movimentaram o corpo, foram expressivas, inventaram sons e deram a sua opinião. Seguidamente, formei três equipas consoante o nível de desenvolvimento e aprendizagem das crianças para realizarem uma sequência. Assim, as crianças com 3 anos realizaram a sequência com 4 imagens representando os momentos fulcrais da história e as crianças de 4 anos realizaram a sequência com 5 imagens. Com as crianças de 5 anos propus 9 imagens, com todos os momentos da história. Este jogo consistia em atravessarem o polivalente conforme indicações dadas, indo buscar as imagens que estavam posicionadas aleatoriamente num cartaz. Depois de recolhidas realizaram uma sequência sobre o ciclo de vida da lagarta. Como última proposta educativa explorei os padrões. Introduzi a temática com um jogo de descoberta. Realizei um enfiamento colocando-o no bolso e desafiando as crianças a descobrirem as cores que iriam aparecer. Penso que foi uma exploração interessante, porque as crianças com 5 anos identificaram de imediato o padrão e as de 3/4 anos iam dizendo as cores aleatoriamente, mas à medida que iam observando a construção do enfiamento, perceberam o objetivo e conseguiram entender a lógica. Apenas duas crianças de 3 anos não conseguiram entender o que era pedido.

Esta experiência permitiu-me aprender que através de histórias se pode criar uma relação entre todas as áreas do saber, proporcionando aprendizagens a partir de contextos lúdicos. O educador tem um papel essencial ao orientar as experiências educativas, de forma a estimular as aprendizagens promovendo a autonomia e as relações afetivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização e tratamento de dados*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Implementação da Pedagogia Genológica em Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Tatiana Fernandes Pereira, Agrupamento de Escolas de Cister de Alcobaça de Alcobaça

Luís Filipe Barbeiro, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação

RESUMO

Estudo que foca as potencialidades da Pedagogia Genológica em jovens com Necessidades Educativas Especiais, no domínio cognitivo, sem diagnóstico de incapacidade intelectual. Incide sobre a compreensão leitora e a escrita.

Palavras-chave: Literacia Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Pedagogia Genológica.

ABSTRACT

The focus of the study is on the potential of Genre Pedagogy in young people with Educational Special Needs, regarding the cognitive domain, and who are not diagnosed with intellectual disability. It focuses specifically on reading comprehension and writing skills.

Keywords: Inclusive Literacy, Educational Special Needs, Genre Pedagogy.

ALUNOS COM LIMITAÇÕES NO DOMÍNIO COGNITIVO E PEDAGOGIA GENOLÓGICA

Dentro dos alunos com limitações no domínio cognitivo, encontramos uma franja considerável de sujeitos que apresentam limitações significativas ao nível nas funções cognitivas de nível superior (OMS, 2003), ainda que não reúnam critérios para incapacidade intelectual, conforme os critérios definidos pela DSM-V (APA, 2014). Trata-se de alunos para quem se estrutura um ensino diferenciado, com adequações curriculares, apresentando, por norma, um desfasamento de desempenho em relação à generalidade dos seus pares, podendo suscitar menores expectativas por parte de docentes e a interiorização da incapacidade de atingir o sucesso por parte dos próprios.

O estudo que aqui apresentamos procurou analisar as potencialidades da pedagogia genológica (Rose, 2012; Rose & Martin, 2012) para desenvolver as competências de compreensão leitora e escrita. Esta pedagogia orienta-se por princípios que promovem a inclusão e a capacitação de todos os alunos. Para isso, procura colocar ao alcance dos alunos o sucesso na realização das tarefas de aprendizagem, designadamente as que envolvem tarefas de leitura e escrita, através de estratégias de explicitação das propriedades linguísticas e estruturais dos géneros de texto que devem ser aprendidos e através do apoio aos alunos na realização das tarefas de aprendizagem até que atinjam o nível de autonomia desejado, procurando-se, deste modo, quebrar o ciclo de insucesso. Estas características da pedagogia genológica levaram-nos a perspetivar a sua adoção em relação a alunos com necessidades educativas especiais no domínio cognitivo, que não apresentam diagnóstico de incapacidade intelectual.

O ESTUDO

Trata-se de um estudo quase-experimental, desenvolvido em relação a 10 alunos do 8.º ano de escolaridade com NEEP que se encontravam referenciados no domínio cognitivo, usufruindo das mesmas medidas previstas no Dec.-L.03/2008 de 07 de janeiro: adequações curriculares; condições especiais de avaliação e apoio pedagógico personalizado. A caracterização destes sujeitos foi efetuada com recurso a quatro fontes diferenciadas: i) entrevistas semiestruturadas às docentes de educação especial; ii) inquérito por questionário a todos os docentes dos seis Conselhos de Turma envolvidos; iii) análise dos PEI e relatórios técnicos presentes nos processos individuais dos alunos; iv) aplicação de uma bateria de avaliação psicopedagógica onde se recolheram elementos relativos ao desempenho cognitivo (inteligência fluída e inteligência verbal), autoestima, atenção e concentração, competências de leitura e de escrita. Efetuada a caracterização, constituiu-se um grupo experimental, constituído por cinco alunos, em relação aos quais passaram a aplicar-se, em sessões específicas, as estratégias propostas pela pedagogia genológica, com relevo para as estratégias de Preparação para a

Leitura, Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Escrita/Reescrita Independente. Esta aplicação foi efetuada em sessões específicas, dinamizadas para o conjunto dos alunos do grupo experimental. No final, após o término da intervenção, procederemos a um reteste dos 10 alunos, procurando-se aferir diferenças de desempenho ao nível da escrita, entre o grupo experimental e o grupo de controlo.

Os resultados de uma análise exploratória aos elementos já recolhidos apontam para um impacto positivo e promissor da pedagogia genológica no desempenho dos elementos do grupo experimental nas atividades de escrita independente. Comparando os textos do pré-teste com produções de escrita independente destes alunos, integradas nas sequências de aprendizagem, é notório e generalizado o aumento do número de palavras por texto, uma maior organização, com tendência para a delimitação estrutural das suas etapas constituintes e o uso mais frequente a recursos de estilo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2014). *DSM 5. Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais*, 5ª Edição. Lisboa: Climepsi Editores.
- Organização Mundial de Saúde (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Direção Geral de Saúde.
- Rose, D. (2012). *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap*. Sydney: Reading to Learn.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn*. London: Equinox.

Interação para a aprendizagem

Célia Pereira Barbeiro; Agrupamento de Escolas Correia Mateus

RESUMO

O estudo em curso analisa as estratégias discursivas em contexto pedagógico, com base no modelo da Sociolinguística Interacional, procurando caracterizar esse discurso e encontrar especificidades da pedagogia genológica.

Palavras-chave: Sociolinguística Interacional; discurso; metodologia genológica.

ABSTRACT

The current study analyzes the discourse strategies in teaching context, based on the model of Interactional Sociolinguistics, to characterize this discourse and find out Genre Based Pedagogy specificities.

Key words: Interactional Sociolinguistics; Discourse; Genre Based Pedagogy.

DISCURSO E INTERAÇÃO

A Análise do Discurso (AD) constitui-se numa área de investigação que se situa entre a organização linguística e o lugar social da sua produção. Funda-se na análise dos sentidos coconstruídos em interação em diferentes contextos de uso. Na perspetiva da AD, o discurso é um processo interativo, por meio do qual ocorrem as interações conversacionais. As estratégias discursivas usadas na atividade comunicativa, responsáveis pelo envolvimento conversacional e emocional, são formas de ação social.

Os estudos realizados por Gumperz (1982a,b) revelam que o significado, a estrutura e o uso da linguagem são determinados social e culturalmente. A perspetiva da teoria sociolinguística evidencia que é por meio da linguagem que não só construímos as nossas identidades sociais e culturais, mas também nos damos a conhecer e revelamos o que pretendemos comunicar através da nossa competência comunicativa.

O ESTUDO

A comunicação da sala de aula constitui-se como uma realidade complexa, dada a sua especificidade, enquanto prática social institucionalizada. O nosso estudo incide nas estratégias discursivas (Gumperz, 1982a,b), nas rotinas verbais, nos dispositivos conversacionais e nas práticas discursivas que contribuem para a construção dos papéis discursivos dos interlocutores (professor-alunos), nas interações verbais, no sentido de determinar o modo como se organizam as relações interlocutivas e interativas do discurso pedagógico, na perspetiva do modelo da Sociolinguística Interacional (SI).

Tendo em consideração que os fatores contextuais e socioculturais constituem o foco da análise da competência comunicativa (Gumperz, 1982a,b), é o modelo da SI que orienta o nosso estudo, centrado na comunicação dos mecanismos interpretativos, realizados no processo de ensino e aprendizagem, nas aulas de Português, em duas turmas do 5.º ano de escolaridade.

O *corpus* analisado é constituído pela transcrição da interação ocorrida em 36 aulas gravadas. Entre essas aulas, encontra-se um subconjunto de aulas nas quais foram levadas à prática estratégias da pedagogia genológica (Rose, 2012; Rose & Martin, 2012). A especificidade da interação nestas aulas/atividades constitui o nosso foco de análise, em relação às estratégias conducentes à participação dos alunos e à apresentação, avaliação e alargamento do conhecimento.

Os resultados da análise exploratória indicam que, nas aulas onde a pedagogia genológica foi implementada, os pares adjacentes Pergunta/Resposta, Avaliação/Aceitação e Convocação/Aceitação constituem as sequências discursivas mais comuns na fase de desenvolvimento da aula, com uma frequência, um ritmo sequencial e uma diversidade de participantes entre os alunos que apontam para a existência de contrastes com as outras aulas. Por outro lado, na relação dos discursos com o

conhecimento que é objeto de aprendizagem também emergem eixos de diferenciação, nomeadamente no discurso do professor. Neste discurso, surgem com maior relevo movimentos antecipatórios de explicitação, em relação ao que vai ser aprendido e reformulações ou formulações alternativas, antecipadas intencionalmente e não apenas reparadoras de dificuldades manifestadas pelos alunos. Estes eixos ligam-se diretamente a estratégias propostas pela pedagogia genológica, nomeadamente as estratégias de Preparação para a Leitura, Leitura Detalhada e Reescrita Conjunta (Rose, 2012).

As interações verbais em análise perspectivam que, para além das rotinas verbais e mecanismos conversacionais que constituem habitualmente práticas discursivas caracterizadoras do discurso pedagógico na sala de aula, é possível (re)modelar as interações, como propõe a pedagogia genológica, no sentido de contribuir de modo significativo para promover as aprendizagens, ligadas, neste caso, à leitura e escrita, na disciplina de Português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gumperz, J. (1982a). *Language and social identity*. New York: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1982b). *Discourse strategies*. New York: Cambridge University Press.
- Rose, D. (2012). *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap*. Sydney: Reading to Learn.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn*. London: Equinox.

Aldeia d`Encantos do sonho a realidade

Cheila Roça – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

RESUMO

O presente relato espelha o trabalho desenvolvido no projecto Aldeia d`Encantos, sendo que o mesmo assenta na premissa de que cada criança é o centro de toda a atividade educacional, numa pedagogia flexível, em que a voz das crianças é essencial para conduzir o processo educativo e numa pedagogia diferenciada, que tem em conta a diversidade de cada criança.

Palavras-chave: sonho, aprendizagem e desenvolvimento.

ABSTRACT

This report reflects the work done in the project Aldeia d`Encantos, and it is based on the premise that every child is the center of all educational activity, a flexible pedagogy, in which the voice of children is essential to drive the process educational and a differentiated learning, which takes into account the diversity of each child.

Key words: dream, learning and development.

A investigação tem comprovado que só uma educação de qualidade tem um impacto significativo na vida futura da criança, foi nesta base que surgiu o nosso sonho que vamos tentar transpor por palavras.

O projecto Aldeia d`Encantos assenta nos seguintes pilares: conceber contextos para que as crianças da região possam melhorar os seus métodos de estudo e aumentar o seu desempenho escolar, gerar condições para apoiar as crianças mais desfavorecidas; ter horários abrangentes; conceber atividades diversificadas para os períodos de interrupção lectiva; realizar *Workshops* para crianças e encarregados de educação em diversas áreas; estar sempre disponível para apoiar os encarregados de educação na sua missão de modelos ativos das crianças.

Nesta sequência, a primeira fase deste projeto assentou na observação do meio envolvente e das crianças nele existentes. Uma vez que:

Observar cada criança e o grupo são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Silva, 1997, p. 25).

Deste modo após uma observação atenta dos factos anteriormente enunciados procuramos ajustar as planificações às necessidades e desejos do grupo de crianças, visto que de acordo com Simões (2004):

Planificar é decidir quais os conteúdos mais aliciantes para os diferentes indivíduos, é decidir as estratégias de organização do grupo/criança para que cada uma apreenda o máximo que puder (p.10).

Neste sentido consideramos fundamental envolver a família e comunidade em toda a dinâmica de funcionamento da instituição, pois toda a nossa prática educativa está centrada na criança e no seu ambiente, permitindo-lhe que expresse as suas ideias, valorizando as suas experiências e conhecimentos.

Neste projecto a noção do conhecimento é vista como um processo dinâmico, inconstante, por isso, todas as dimensões curriculares devem ser repensadas e trabalhadas em função da criança e na valorização da sua individualidade.

Para que seja mais claro o trabalho desenvolvido pela Aldeia d`Encantos passamos a resumir o seu processo de fundação. Tudo começou com o sonho de criar um espaço onde as crianças da região das Caldas da Rainha pudessem desenvolver as suas competências escolares, sociais e pessoais no período não letivo. Com este intuito escrevemos uma carta à junta de freguesia de Salir de Matos para saber

quais as diligências necessárias para alugar uma das antigas escolas primárias da freguesia. A resposta foi rápida, referindo que as mesmas eram tuteladas pela Câmara Municipal das Caldas da Rainha. Nesse sentido reorientámos o nosso pedido e foi-nos cedida a antiga escola primária das Cruzes.

Contudo mesmo antes de termos um espaços já efetuávamos alguns ateliês temáticos com o intuito de motivar as crianças para os domínios curriculares ao mesmo tempo que ocupavam os seus tempos livres.

Após termos um espaço para desenvolvermos o nosso sonho tivemos de o mobilar e para isso contámos com a ajuda da junta de freguesia e de alguns populares que nos cederam algum material didático e mobiliário. O restante foi adquirido por nós, para que no dia 21 de julho pudéssemos dar início ao sonho.

Este começou com um de férias de verão onde efetuamos diversas actividades, neste período percebemos que existiam crianças que não tinham possibilidades de ter um acompanhamento escolar adequado porque os seus pais não têm disponibilidade, financeira para pagar explicações.

Nesta sequência surgiu a ideia de criar uma associação de desenvolvimento pedagógico e social, para auxiliar todas as crianças nas suas dificuldades e acompanha-las no período não lectivo.

Em seguida, já vimos o nosso projecto reconhecido pelo Rotary Club das Caldas da Rainha que nos auxilia na realização de alguns sonhos, porque o objectivo é proporcionar o desenvolvimento da criança em todos os domínios.

Termo o presente relato com a firme certeza de que tentamos dar sempre o nosso melhor e evoluir constantemente de forma a proporcionar às crianças as melhores oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Silva, M. I. R. (1997). *Orientações Curriculares param a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Núcleo de Educação Pré-Escolar.

A dislexia na primeira pessoa: dados de uma partilha entre pares

Tatiana Henriques – Instituto Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Isabel Simões Dias - Instituto Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV), Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (NIDE) - Grupo Projeto Creche (GPC)

RESUMO

Este relato descreve, na primeira pessoa, a vivência da dislexia, revelando os dados partilhados entre pares no dia 11 de dezembro de 2014, no âmbito da unidade curricular de Problemas de Aprendizagem, do Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo-motor, do Instituto Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Palavras-chave: Dislexia, experiência pessoal, escola

ABSTRACT

This report describes, in the first person, the experience of living with dyslexia, revealing the data shared between peers on December 11, 2014, within the course of Learning Disabilities, of the Master in Special Education - motor-cognitive domain, of the Polytechnic Institute of Leiria / Higher School of Education and Social Sciences.

Keywords: Dyslexia, personal experience, school.

Sendo uma estudante do Ensino Superior com dislexia e défice de atenção, a docente de Prática de Ensino Supervisionada (Mestrado em Educação Pré-Escolar - Instituto Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais), no ano letivo 2014/2015, desafiou-me a partilhar a dislexia na primeira pessoa junto dos colegas do Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo-motor, no âmbito da unidade curricular de Problemas de Aprendizagem. Este relato revela os dados com-partilhados no dia 11 de dezembro de 2014.

Segundo Teles (2004) a dislexia é uma patologia, na maioria das vezes, de origem hereditária, que se caracteriza por: “ (...) défices na leitura, no processamento fonológico, na memória de trabalho, na capacidade de nomeação rápida, na coordenação sensoriomotora, na automatização, e no processamento sensorial precoce.” (p.8). Ou seja, a dislexia não é uma doença (Chasty, 2002, Teles, 2004, Cabussú, 2009, Silva, 2009) pelo que, sendo uma condição única e intransmissível, exige que se aprenda a viver com ela. Em criança, brincava com tudo ao mesmo tempo, nunca estava muito tempo a fazer a uma tarefa. Na escola, estava sempre distraída ou fora da fila, brincando com os lápis (em vez de pintar) ou ficando para trás nas atividades. Sentia-me diferente dos outros, mas sabia-me inteligente. Esta situação paradoxal (ser inteligente e ter dificuldades escolares) originou, momentos de tristeza e depressão que foram sendo ultrapassados com a ajuda. Para mim, a dislexia é a dificuldade em abotoar uma camisa, em atar os atacadores, em organizar, em perceber a distância espacial. É tropeçar (repetidamente) numa mesa, bater na esquina da porta, deixar a tampa da garrafa mal fechada, é demorar o dobro do tempo a ler o mesmo texto que os colegas, é deixar textos a meio ou ler palavras num texto que, efetivamente, não estão lá e fazê-lo repetidamente. É ter a certeza que disse algo que na verdade não se disse, é, ao desenhar, deixar a folha toda suja, com riscos carregados e retas tortas, é não ser capaz de transmitir uma mensagem ao leitor. É passar por mentirosa, preguiçosa, desleixada e desastrada. É não ser escolhida pelos pares para a sua equipa porque se deixa cair a bola, por exemplo. É gostar de aprender tudo de forma desordenada. É ter dificuldades em aprender uma nova língua. É ter medo, de ser gozada, porque se tem dificuldades de consciência fonológica. É saltar de linhas quando se está a ler uma informação, principalmente em tabela. É ter cadernos com os cantos dobrados e as folhas escritas em páginas alternadas.

Para lidar com estas minhas características, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, socorria-me da ajuda da minha mãe para fazer os trabalhos de casa ou para estudar. Lia em voz alta para ela, aguardando as

suas questões sobre o texto apresentado. (Re)escrevia cerca de 5 vezes as palavras redigidas de forma incorreta, mas antes ia ao dicionário ver como se escreviam. Ao longo do meu percurso escolar, a colaboração extra sala de aula de professores-tutores e/ou explicadores foi determinante para me dar segurança e incentivar a aprender a gostar de livros e a escrever pelo prazer de escrever. Outra estratégia que fui adotando foi procurar ficar sentada nos lugares da frente, perto da secretária do professor e, de preferência, com o colega que mais estimava. Esta parceria afetiva ajudava-me a ter um modelo a observar e a imitar, um modelo que esclarecia dúvidas e dava explicações *in loco*. Mudar de escola, (re)iniciar o percurso escolar com novos colegas e professores, estudar a temática da dislexia e falar desta problemática sem tabus também contribuiu para que fosse aprendendo a lidar com esta dificuldade específica de aprendizagem. Conhecendo a dislexia, aos poucos, fui percebendo que, para não me enganar a ler e a falar, era importante falar/ler silabicamente. Atualmente, quando leio um documento que não entendo, tento sublinhar as palavras difíceis, substituindo-as por outras mais simples e socorro-me do computador usando diferentes cores para categorizar a informação. Fazer puzzles, realizar jogos de encaixe e/ou outros jogos de forma competitiva ou conduzir são outras atividades que, penso, me ajudaram a lidar com as minhas características.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabussú, M. A. (2009). Dislexia e estresse: implicações neuropsicológicas e psicopedagógicas. *Revista Psicopedagogia*, 26(81), 476-485.
- Chasty, H. T. (2002). O que é a Dislexia? Em DITT, O Choque Linguístico – A Dislexia nas Várias Culturas (pp. 8-21). Bruxelas: Dyslexia International – Tools and Technologies.
- Silva, S. S. (2009). Conhecendo a dislexia e a importância da equipe interdisciplinar no processo de diagnóstico. *Revista Psicopedagogia*, 26(81), 470-475.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 1-23

Impressão em 3D: Uma Experiência Introdutória

Artur Coelho, Agrupamento de Escolas Venda do Pinheiro

RESUMO

Poderá a impressão 3D ser utilizada no ensino básico? Este projeto possibilita a experiência de trabalho direto em impressoras 3D, procurando metodologias de abordagem tendo em atenção potenciais educativos, metas curriculares e interdisciplinaridade.

Palavras-chave: TIC, Impressão 3D.

ABSTRACT

Can 3D printing be used in elementary education? This project enables direct experiences with 3D printers, while researching methodological approaches within its educational potential, curriculum and trans-disciplinary affordances.

Keywords: ICT, 3D Printing.

IMPRESSÃO EM 3D: UMA EXPERIÊNCIA INTRODUTÓRIA

A tecnologia de impressão 3D, ou manufatura aditiva, é apontada como mudança paradigmática (Winnan, 2013) com uma gama crescente de aplicações industriais, científicas, económicas e lúdicas (Lipson & Kurman, 2012). Que mais-valias esta tecnologia poderá trazer aos processos de aprendizagem? Intuímos que poderá ter potencial e queremos perceber como dela tirar partido para a aprendizagem. Iniciámos um caminho de procura de estratégias concretas de adaptação à sala de aula, em contextos interdisciplinares e integração com as metas curriculares de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Esta é uma área recente, com pouca literatura sobre experiências educacionais. Registam-se abordagens que incidem nas artes e CTEM (Thornburg, Thornburg, Armstrong, 2014) com projectos simples, requerendo poucos conhecimentos de modelação e integrando saberes de diferentes áreas para conceção e impressão em 3D de objetos para jogos matemáticos, módulos de pavimentações, elementos de sólidos ou engrenagens funcionais (Eisenberg, 2013).

Integrar da impressão 3D tornou-se possível com a aquisição de uma impressora de filamento Beethfirst. No nosso contexto específico, interessava-nos um produto simples de usar, acelerando a utilização com alunos em sala de aula. A utilização decorre em duas vertentes: como recurso de apoio a projectos interdisciplinares, e na disciplina de TIC na sequência da aprendizagem de modelação 3D elementar na abordagem das metas curriculares (Coelho, 2014).

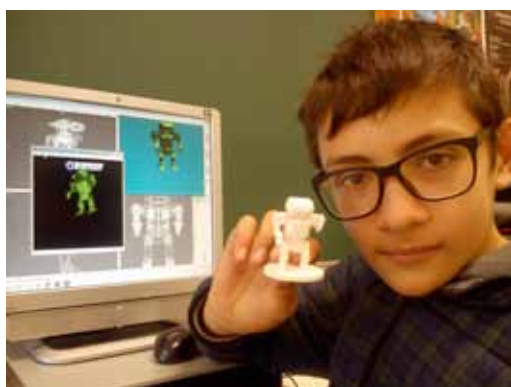


Figura 1: Objeto modelado digitalmente e impresso em 3D.

Analisámos e implementámos três opções de utilização rápida pelos alunos: 3D *scanning*, modelação por primitivos, e modelação rigorosa em Sketchup Make. O 3D *scanning* permite digitalizar objectos físicos a partir de fotografias e aplicações de fotogrametria. Modelação por primitivos é um dos mais

antigos processos de modelação em 3D, através da justaposição de formas geométricas para modelar objetos complexos. Utilizar o Sketchup Make para modelação 3D é uma das mais populares opções entre os nossos alunos, requerendo rigor e atenção à integridade do modelo durante a modelação.

É ainda prematuro tirar conclusões concretas sobre o potencial da impressão 3D, estando abertos caminhos de exploração. A abordagem lúdica suaviza o esforço na aquisição de competências de visualização tridimensional, estando os nossos alunos já a materializar o trabalho desenvolvido virtualmente, trazendo-o do ecrã do computador para o domínio do real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (2014). *Beethefirst Quick Start Guide*. Aveiro: Beeverycreative. Obtido a 03 de março de 2015 de <https://www.beeverycreative.com/wp-content/uploads/2014/08/BEEmanual-EN-PT-DE-2014-05-19.pdf>.
- Coelho, A. (2014). *Tecnologias 3D nas TIC: Projeto 3D Alpha*. in Miranda, G., et al, *Aprendizagem Online Atas Digitais do III Congresso Internacional das TIC na Educação* (pp. 255-259). Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Eisenberg, M. (2013). *3D printing for children: What to build next?* in Read, J., Markopoulos, P., *International Journal of Child-Computer Interaction*, vol. 1, n.º 1 (pp 7-13). Obtido a 03 de março de 2015 de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212868912000050>.
- Frauenfelder, M. (2013). *Make: Ultimate Guide to 3D Printing 2014*. São Francisco: Maker Media.
- Lipson, H., Kurman, M. (2012). *Fabricated: The New World of 3D Printing*. Indianapolis: John Wiley & Sons.
- Thornburg, D., Thornburg, N., Armstrong, S. (2014). *The Invent To Learn Guide to 3D Printing in the Classroom: Recipes for Success*. CMK Press.
- Winnan, c. (2013). *3D Printing: The Next Technology Gold Rush*. Amazon Digital.

PELF - Programa de Educação para a Literacia Financeira

Nuno Rainho, ESECS - Instituto Politécnico de Leiria
Tânia Santos, ESECS - Instituto Politécnico de Leiria
Miguel Jerónimo, SAS - Instituto Politécnico de Leiria
Marlene Sousa, ESECS - Instituto Politécnico de Leiria
Dina Tavares, ESECS - Instituto Politécnico de Leiria
Rita Cadima, ESECS - Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

A recente crise financeira teve efeitos, entre outros, no endividamento massivo dos consumidores. Tornou-se evidente a necessidade de compreender as variáveis económico-financeiras que afetam a vida quotidiana dos cidadãos e de promover comportamentos de gestão saudável do dinheiro. O projeto Educação para a Literacia Financeira do IPLeiria visa, por um lado, conhecer o nível de literacia financeira da comunidade académica e, por outro, promover o incremento dessa literacia financeira junto daquela população.

Palavras-chave: literacia financeira; orçamento familiar; poupança; ensino superior.

ABSTRACT

The recent financial crisis had an effect on the massive consumer debt. It became evident the need to understand the economic and financial variables that affect citizens daily lives and to promote healthy money management behaviors. The IPLeiria financial literacy project intends to understand the level of financial literacy of the academic community and to promote the financial literacy increase.

A IMPORTÂNCIA DA LITERACIA FINANCEIRA

Uma boa gestão das finanças pessoais é crucial para gerir melhor os rendimentos e controlar as despesas, permitindo ainda poupar para fazer face a algum imprevisto ou para investir. A independência financeira é importante para garantir o bem-estar e a qualidade de vida dos cidadãos.

Vários estudos demonstram o comportamento consumista das sociedades atuais e a parca apreensão de conhecimentos financeiros pelos jovens (Mandell e Klein, 2007).

Por outro lado, a OCDE revela que é essencial ajudar os jovens a compreenderem as variáveis e os fenómenos financeiros, na medida em que no futuro a população jovem terá que enfrentar uma crescente e cada vez mais complexa variedade de produtos financeiros¹. Estes jovens assumirão mais riscos do que a geração dos seus pais, nomeadamente em termos de poupança, planeamento para a reforma e cobertura de cuidados de saúde.

O Plano Nacional de Formação Financeira define uma estratégia de literacia financeira em Portugal para o período 2011-15. Este documento sugere a adoção de medidas que garantam o incremento da literacia financeira entre a população estudante do ensino superior, incentivando à implementação de medidas destinadas a esta população para uma melhor compreensão da informação disponibilizada pelas entidades bancárias e uma escolha adequada e responsável de produtos e serviços financeiros, ponderando os respetivos custos e rentabilidades e dá ênfase à importância de poupar.

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA A LITERACIA FINANCEIRA

O Programa de Educação para a Literacia Financeira (PELF) é um projeto cuja implementação decor-

¹ <http://www.oecd.org/finance/financial-education/oecdpsaifinancialliteracyassessment.htm>, obtido em 7 de março de 2015.

rerá no presente ano letivo no Instituto Politécnico de Leiria, no âmbito de uma parceria entre a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) e os Serviços de Ação Social (SAS) deste Instituto. O projeto assume dois objetivos díspares, mas complementares: i) compreender o nível de literacia financeira da comunidade IPLeiria (numa primeira fase, no presente ano letivo 2014/15, o estudo cingir-se-á aos estudantes); ii) incrementar o nível de literacia financeira da comunidade IPLeiria.

Para prosseguir o primeiro objetivo, aplicar-se-á um questionário online à comunidade estudantil, que compreende, entre outras, as seguintes temáticas: compreensão de conceitos financeiros básicos (como *spread* e EURIBOR), compreensão do efeito das variáveis económico-financeiras na poupança e nos empréstimos, avaliação da inclusão financeira dos jovens e da forma como planeiam despesas e receitas e definem critérios subjacentes à escolha de produtos e serviços financeiros. A análise dos resultados obtidos servirá de base à identificação das áreas prioritárias de intervenção para uma melhor compreensão dos fenómenos financeiros que afetam a vida quotidiana dos estudantes e será também um valioso instrumento para a preparação de programas de formação financeira e dos conteúdos a ministrar.

Este questionário já foi aplicado (em papel) a título experimental aos estudantes do primeiro ano inscritos nos cursos de licenciatura da ESECS no ano letivo 2011/12. Os resultados obtidos mostram o elevado nível inclusão financeira dos estudantes do ensino superior, ainda que este público evidencie lacunas na compreensão das variáveis financeiras, alguma “leviandade” na tomada de decisões financeiras, assim como a falta de planeamento no que se refere à gestão de dinheiro (Santos e Rainho, 2012, 2013a, 2013b e 2014).

O segundo objetivo do projeto implementar-se-á, numa primeira fase, mediante o planeamento, organização e dinamização de ações de formação nas Escolas do IPLeiria. Estas ações serão dirigidas a toda a comunidade académica, dando-se especial ênfase aos estudantes a quem foram atribuídas bolsas de estudo. As ações de formação visam: promover o desenvolvimento reflexivo sobre assuntos económicos, financeiros e monetários que afetam a vida quotidiana dos estudantes; fundamentar processos de reflexão para a ação, na ação e sobre a ação, quer na dimensão pessoal, quer na dimensão profissional; e problematizar os pressupostos teóricos associados ao planeamento e gestão do orçamento, sistemas e produtos financeiros, poupança e crédito.

Com vista à avaliação da implementação do projeto, propõe-se a recolha de informação sobre o impacto das ações de formação nos respetivos formandos.

O PROJETO NO FUTURO

Prevê-se que a implementação do projeto se alargue nos próximos anos letivos a toda a comunidade académica e não apenas aos estudantes. Este alargamento assume especial relevância, tendo em conta que a população em geral, e em particular os funcionários do IPLeiria, viram, nos últimos anos, os seus rendimentos e o poder de compra baixarem, fruto da crise económica que o país atravessa e dos cortes nos seus salários.

Pretende-se também alargar no futuro as ações de formação a toda a comunidade e, possivelmente, estabelecer parcerias com escolas de vários níveis de ensino para incentivar as crianças e jovens a criarem uma boa relação com o dinheiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Mandell, L. e L. Klein (2007). Motivations and Financial Literacy. *Financial Services Review*, 16: 15-24.
- Santos, T. e Rainho, N. (2012). Inquérito à Literacia Financeira dos Estudantes do Instituto Politécnico de Leiria: *Atas da Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação 2012*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Santos, T. e Rainho, N. (2013a). Perspetivas e Desafios para a Inclusão Financeira dos Estudantes da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria: *Atas da Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação 2013*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

- Santos, T. e Rainho, N. (2013b). A Literacia Financeira na População Universitária - Estudo Aplicado aos Alunos do Primeiro Ano da ESECS-IPL. *4^a Conferência Internacional em Educação Financeira. Universidade de Aveiro. 26 Outubro 2013.*
- Santos, T. e Rainho, N. (2014). A Inclusão Financeira na População Universitária - Estudo aplicado aos Alunos do IPLeiria. *5^a Conferência Internacional em Educação Financeira. Universidade de Aveiro. 16 Julho 2014.*

O Assistente Social no Centro de Atividades Ocupacionais: um projeto em desenvolvimento

Anabela Maria Lopes Pereira Instituto Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Isabel Simões Dias - Instituto Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV), Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (NIDE) - Grupo Projeto Creche (GPC)

RESUMO

O presente relato tem como objetivo divulgar o projeto de investigação que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo-motor (IPL/ESECS) que visa estudar a prática do Assistente Social no Centro de Atividades Ocupacionais.

Palavras chave: Assistente Social, Centro de Atividades Ocupacionais, Deficiência.

ABSTRACT

This report aims to show the research work that is being developed by a student of the Master's Degree in Special Education - cognitive-motor domain (IPL / ESECS) that aims to study the practice of the social worker in the center of Occupational Therapy.

Este relato surge no âmbito do Mestrado em Educação Especial-Domínio Cognitivo-Motor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, no ano letivo de 2014-2015 e tem como principal objetivo apresentar o projeto de investigação que está a ser desenvolvido no sentido de conhecer os procedimentos de intervenção dos Assistentes Sociais no âmbito das perturbações do desenvolvimento intelectual (APA, 2014).

Ao longo do tempo, as alterações conceituais do campo da deficiência mental foram solicitando a utilização de (novas) terminologias e (novos) olhares sobre as pessoas portadoras desta incapacidade (Santos, 2010). A história revela atitudes de rejeição e segregação em relação a estas pessoas, mas também atitudes de proteção que se consubstanciaram, por exemplo, na construção de instituições asilares (na primeira metade do século XX) ou na criação de escolas ditas especiais (Morato, 1995).

Nos últimos vinte anos, o pedido de assistência qualificada para ajudar as pessoas com perturbações de desenvolvimento intelectual foi evoluindo, passando-se de um modelo de abrigo para um modelo de ajuda acompanhado no domicílio/acompanhamento pontual ou durante toda a vida em estruturas experimentais de apoio ao indivíduo no seu meio de vida (Bon, 2003). Esta alteração suscitou mudanças nas profissões de intervenção social, cujo foco atual se centra no aspeto relacional e na criatividade da sua prática. De acordo com o autor previamente citado, a intervenção social caracteriza-se por uma ajuda psicológica contínua em termos relacionais e por uma capacidade técnica de promoção social do indivíduo no seu meio de vida. Preocupando-se, por exemplo, com os adultos portadores de incapacidade intelectual, os assistentes sociais têm construído um espaço de intervenção nos Centros de Atividades Ocupacionais (CAO), espaços que visam proporcionar a estas pessoas atividades socialmente úteis, fomentando a sua valorização pessoal e as suas capacidades remanescentes. Avaliando as competências de cada sujeitos, estudam a possibilidade de uma eventual integração no regime do emprego protegido e/ou a atividade e o interesse dos seus clientes (Santos, 2010).

Querendo conhecer a prática do assistente social (técnicas, métodos, ações junto do cliente, família e comunidade) em contexto de CAO, encetou-se um estudo qualitativo, de índole descritivo, concebendo um guião de entrevista com 18 questões de resposta fechada e 7 questões de resposta aberta.

Entre janeiro e março de 2015 foram entrevistadas três assistentes sociais a trabalhar em contexto de CAO na região centro do país. Estes dados serão transcritos e sujeitos a uma análise de conteúdo, ambicionando-se que originem resultados que possam ser discutidos e que contribuam para o conhecimento do papel do assistente social em contexto de CAO.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association, (2014). *Manual de diagnóstico e estatísticas das perturbações mentais-TR*. (5.º ed). Lisboa: Climepsi Editores.
- Bon, C. (2003). As profissões da deficiência. In J. Chopart (Org.). *Os novos desafios do trabalhador social: dinâmicas de um campo profissional* (pp. 163-170). Porto: Porto Editora.
- Morato, P. (1995). *Deficiência mental e aprendizagem: um estudo de caso sobre a cognição espacial de crianças com trissomia 21*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiências.
- Santos, A. (2010). *O Contributo do Serviço Social para a Inserção Profissional de Jovens com Deficiência Intelectual e Desenvolvimental Ligeira*. Dissertação de mestrado apresentada no Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.iscteuiul.pt/bitstream/10071/3880/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20final%20-%20Ana%20Patr%C3%ADcia%20Santos.pdf>. Acedido em 12/12/2014.

A escola e o sucesso das crianças e dos jovens. Reflexões em torno da medicalização da educação

Sofia Castanheira Pais, Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

Isabel Menezes, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

João Arriscado Nunes, Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra

RESUMO

Este relato centra-se numa investigação acerca do papel da escola no sucesso educativo de crianças e jovens sinalizados ou com indicação médica para toma de medicação a partir de diagnósticos “nebulosos”.

Palavras-chave: medicalização, educação, crianças e jovens

ABSTRACT

This paper focuses on a research about school's role in educational success of students with medical indication for taking medication taking into account “unclear” diagnosis.

A ESCOLA E O FENÓMENO DA MEDICALIZAÇÃO

Este relato visa discutir as implicações do fenómeno da medicalização na sua relação com a escola. De facto, apesar de não ser novo, este fenómeno tem estado, muitas vezes, associado ao contexto escolar reconhecendo-se que a escola adquire neste cenário uma dimensão central desde logo pela dificuldade em resistir a práticas pedagógicas normalizadoras e pela adoção de discursos com pendor biomédico. Tal verifica-se particularmente numa altura em que se verifica um progressivo aumento do número de diagnósticos médicos e de subsequente toma de medicação por crianças e jovens em idade escolar (Maturro, 2012). Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno Desafiador Opositivo, Transtorno Obsessivo Compulsivo, etc. constituem parte substancial das patologias que ocupam as salas de aula das nossas escolas (Macleod, 2010).

A emergência destes diagnósticos – que, em certos casos, podem considerar-se nebulosos, pois, não raras vezes, revelam desinformação, quer do ponto de vista dos discursos, quer do ponto de vista das práticas, a eles associada (Petrina, 2006) – tende a estar associada à ideia de uma crescente medicalização da educação e da sociedade. A medicalização consiste em definir um problema em termos médicos, usar linguagem médica para descrevê-lo, adotar um enquadramento médico para compreendê-lo ou usar uma intervenção médica para “tratá-lo” (Conrad, 2007). A forma de interpretar este fenómeno tem inerente uma individualização de questões de natureza essencialmente educativa e social com subsequentes efeitos para as pessoas referenciadas e as suas famílias (Edwards, Howlett, Akrich & Rabeharisoa, 2014), à qual a escola não é nem pode ser alheia.

Este relato baseia-se em entrevistas semiestruturadas com profissionais de Educação e pais de crianças/jovens com diagnósticos “nebulosos”. Os dados recolhidos atravessam perceções sobre o processo de referenciação/sinalização, a partir da escola, e revelam experiências muito distintas no que concerne à toma de medicação medicamente prescrita. Mais, revelam que, apesar dos efeitos ao nível da concentração na escola e da performance académica, as implicações inerentes à toma de medicação (e.g. para patologias como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) em nada parecem contribuir para o bem-estar das crianças e dos jovens medicados. Embora não seja a única instituição de relevância para crianças e jovens, a escola é incontornavelmente corresponsável pela promoção do seu sucesso.

BIBLIOGRAFIA

- Conrad, P. (2007). *The medicalisation of society*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Edwards, C.; Howlett, E.; Akrich, M. & Rabeharisoa, V. (2014). Attention deficit hyperactivity disorder in France and Ireland: Parents' groups' scientific and political framing of an unsettled condition. *BioSocieties* (1–20).
- Macleod, G. (2010). Identifying obstacles to a multidisciplinary understanding of 'disruptive' behavior. *Emotional and Behavioural Difficulties* 15(2), 95-109.
- Maturo, A. (2012). Medicalization: Current concept and future directions in a bionic society. *Sociology and Biomedicine*, 10, 122-133.
- Petrina, S. (2006). The Medicalization of Education: A Historiographic Synthesis. *History of Education Quarterly*, 46(4), 503-31.

Proposta pedagógica sobre o conhecimento do corpo com uma criança com déficit cognitivo

Nélia Sofia Coelho Santos, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria

Susana Alexandre dos Reis, NIDE, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

RESUMO

Este relato consiste na apresentação de uma experiência educativa sobre o conhecimento do corpo realizada no âmbito do Mestrado em Educação Especial com uma criança de oito anos com déficit cognitivo.

Palavras-chave: Conhecimento do corpo, déficit cognitivo.

ABSTRACT

This report consists of the presentation of an educational experience about the knowledge of the body held in the framework of the Master's Degree Program in Special Education with an eight-year-old child with cognitive deficit.

Keywords: Knowledge of the body, cognitive deficit

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE) reflete o postulado da filosofia da inclusão. Segundo Correia (2008) o conceito de NEE engloba alunos que “por exibirem determinadas condições específicas podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, social e emocional” (Correia, 2008, p. 23).

Assim, a educação especial tem como finalidade a inclusão educativa, social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, mas também a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para uma vida ativa de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008). Neste sentido, surge a educação inclusiva que aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos, e que reconhece as diferenças, moldando-as de forma a proporcionar sucesso educativo para todos com sentido, dignidade e funcionalidade (Rodrigues 2000, citado por Freire, 2008).

Tendo em vista a inclusão, a educação em ciências poderá ajudar todos os alunos a atingir o sucesso, pois permite ao aluno “desenvolver ambientes de aprendizagem onde a observação, a experimentação, a previsão, a dúvida, o erro estimula os alunos no seu pensamento crítico e criativo” (Galvão, *et al*, 2006, p.16), despertando a curiosidade e o interesse por conteúdos científicos, desenvolvendo a comunicação oral e escrita, e o pensamento crítico sobre o que o rodeia, levando à construção de conhecimentos científicos (Martins *et al*, 2006).

Tendo por base as ideias anteriores, houve a necessidade de desenvolver uma proposta pedagógica junto de uma criança de oito anos com déficit cognitivo. Déficit cognitivo pela corrente psicológica ou psicométrica pode definir-se como a diminuição das capacidades intelectuais medidas através de testes e expressa em termos de QI (quociente de inteligência) (Cuberos *et al*, 1997).



A proposta pedagógica desenvolve-se essencialmente em torno de atividades práticas sobre o conhecimento do corpo, pois os alunos “beneficiam mais do ensino/ aprendizagem se este se realizar de uma forma ativa, em que os alunos desempenham um papel dinâmico e por eles vivenciado” (Gomes & Oliveira,

2009, p.20). Desta forma, foi solicitado à criança que se desenhasse a ela própria e que descrevesse o seu desenho. Este consistia numa cabeça, com olhos nariz e boca, de onde partiam quatro segmentos de reta dois para baixo e os outros um para cada lado da cabeça que culminavam cada um com um círculo. A criança descreveu o desenho como tendo cara com olhos, nariz, boca, braços, e pés. Na atividade seguinte, que consistia em construir dois puzzles representativos do corpo do menino e da menina a aluna continuou a descrever o corpo humano da mesma forma, apenas quando solicitada nomeava outras partes do corpo, como mão, perna ou orelhas. Desta forma, considero essencial explorar o meio através dos sentidos e do conhecimento do corpo, pois permitirá aprofundar tanto o conhecimento de si mesmo como do outro e do contexto que rodeia a criança (Veiga *et al*, 2000).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora
- Cuberos *et al.* (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro: Almada.
- Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Autor.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, Vol. XVI, nº1, 5-20.
- Galvão C., Reis P., Freire A. & Oliveira T. (2006). *Avaliação de competências em ciências. Sugestões para professores dos ensinos básico e secundários – Planear, ensinar, desenvolver e avaliar competências – Síntese do que de sabe*. Porto: ASA Editores.
- Gomes, F., Oliveira, M. (2009).Desenvolvimento e Implementação de um Programa de Intervenção para o ensino das ciências a alunos com necessidades educativas especiais. *In III Encontro de Educação em Ciências*, Águeda, 1 Julho 2009 (pp. 20 - 27).
- Martins, I. P., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. V. e Couceiro, F. (2006). *Educação em Ciências e Ensino Experimental no 1º Ciclo EB*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Veiga, L., Dias, H., Lopes, A. & Silvan. (2000). *Crianças com necessidades educativas especiais – ideias sobre conceitos de ciências*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

A surpresa do leitor

Cristina Nobre ESECS | IPL

RESUMO

Exploração de dois 'livros simulados', criados pelos estudantes de Literatura para a Infância – 'Uma menina como tantas outras' e 'Os meninos também choram?' – como potenciais instrumentos pedagógicos inclusivos e ferramentas para novas aprendizagens.
Palavras-chave: livro em braille, livro bilingue, leitura partilhada.

ABSTRACT

To explore two 'simulated books', made by students during the curricular unit of Children's Literature – 'Uma menina como tantas outras' and 'Os meninos também choram?' – as potential instruments pedagogic inclusive and tools for new learning.
Key-words: braille book, bilingual book, shared reading.

A SURPRESA DO LEITOR

Há sensivelmente três décadas que leciono Literatura para a Infância e, como leitora experiente e devoradora, ainda não deixei de me surpreender ano nenhum. Julgo que devo partilhar convosco os dois casos que escolhi.

Metodologicamente, é pedido aos estudantes que criem um livro simulado para um público infantil, a partir da exposição diária a um repositório de nomes mundiais como Max Welthuijs, Oram & Kitamura, David Mackee, Michael Foreman ou de clássicos canónicos como Lewis Carroll, Stevenson, Carlos Collodi, D. Defoe, Beatrix Potter, Selma Lagerloff, Saint-Exupéry e tantos outros. Os estudantes participam apresentando um de entre os autores portugueses contemporâneos – Sophia Andresen, Alice Vieira, Matilde Rosa Araújo, António Torrado, José Jorge Letria, João Pedro Mésseder, António Mota, Maria Alberta Menéres, Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães, Rita Taborda Duarte, Gonçalo Tavares, José Luís Peixoto... – que lhe tinham passado como desconhecidos durante a sua vida letiva, pois quase sempre liam textos sem assinatura. A imersão neste repositório alargado procurou transformá-los em futuros formadores conscientes do papel de autor e sua importância na divulgação de uma obra a um público.

Assim, o processo terminava com a realização de um 'livro simulado', em que não era dada nenhuma temática específica a seguir e a única restrição era que o texto devia ser obrigatoriamente inédito, mas as ilustrações poderiam perfeitamente ser feitas por alguém (um colega, um irmão, um profissional...), desde que expressamente indicado.

UMA MENINA COMO TANTAS OUTRAS

O livro 'Uma menina como tantas outras' começa com a surpresa de uma capa muito simples, apenas com um atilho a segurar as páginas, e um rosto de menina em relevo, com um véu assente sobre os olhos, salientes e bem arredondados, e o título escrito em braille. O texto aparenta uma grande simplicidade e brevidade.

A mais-valia deste texto está diretamente relacionada com a sua brevidade e a forma poética encontrada para narrar as dissemelhanças, atravessando a temporalidade das quatro estações e o apuramento dos sentidos-outros, que não o da visão. O livro não se esquia à consideração da diferença: aceita-a, mostrando que há várias maneiras de ver/sentir. O texto usa e abusa das repetições e consegue criar com elas um efeito estético que surpreende e encanta o leitor, encadeado no ritmo suave deste texto: 'como tantas outras' metamorfoseia-se, no final, em 'mais que todas as outras'.

O mesmo se passa com as ilustrações, todas elas de uma grande simplicidade e bom gosto, limitando-se ao essencial, sempre com o cuidado de deixarem em relevo o que é fundamental ser visto/tocado/sentido por crianças invisuais ou não. Obviamente que os materiais

utilizados foram um achado de simplicidade (feltro; *papier couché*; estrelinhas brilhantes; formas diversas; algodão; areia; folhas de árvores), uma vez que a surpresa para o leitor-tátil pretende ser elucidativa e enriquecedora. As estudantes criaram um ‘livro simulado’ inclusivo, que bem merecia uma publicação condigna, mas que até lá servirá aos leitores do CRIID, por decisão das autoras. Seguramente que o livro se poderá incluir no PLIP [Projeto Literacia Inclusiva Portuguesa] e é uma ferramenta condigna para futuros educadores e formadores com crianças invisuais

OS MENINOS TAMBÉM CHORAM?

O livro ‘Os meninos também choram?’ começa com a surpresa de uma capa muito realista, e acolchoada, de modo que as páginas finas do interior se sentem dentro de uma ‘cama’ improvisada, e um rosto de menino emoldurado, com lágrimas a cair pelas faces. Ao lado há um pequeno bloco retangular sobre as cores, sendo usado o aparato figurativo e só depois a grafia, sempre acompanhada de uma quadra simples por cada cor. O texto é de uma grande simplicidade e acompanha o sentimento de diferença do menino.

A primeira diferença tem a ver com a cor da sua camisola, que leva o colega Duarte ao estereótipo de que o cor-de-rosa é uma cor de meninas e não de meninos. A segunda diferença tem a ver com o desporto preferido de Gui não ser o futebol, mas sim o basquetebol, o que o leva a chorar, assim que é pressionado pelo professor de Educação Física. A escola, através do procedimento do professor de Educação Física, entra dentro de um pré-conceito em que a fronteira entre o normal e o anormal é uma fronteira estanque e inflexível. No entanto, a maneira como a professora de Inglês tinha aceiteado a justificação do miúdo para as preferências das cores dá-nos o lado irónico e sem preconceitos de uma escola aberta às ideias e às imagens televisivas ou cinematográficas, como constantes do dia-a-dia de uma criança. Mas cabe à mãe desfazer qualquer hipótese de mal-entendido, aceitando o seu filho com as diferenças que tem e fazendo-o assumi-las em situações sociais.

Trata-se de um final feliz, que afasta os preconceitos e os pré-conceitos para longe – e, se para mais não servisse, só por isso se revela um excelente instrumento pedagógico. Acresce o facto de se tratar de um livro que aborda o conteúdo das cores de uma forma bilingue e logo poder vir a tornar-se uma ferramenta muito útil aos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, a partir do momento em que o novo decreto-lei transforma o inglês num conteúdo obrigatório logo desde o 1.º ciclo.

Existem diferentes caminhos para que uma criança seja bilingue. Investigações mostram que é preferível desenvolver bilinguismo em crianças menores porque é uma forma natural para aprender dois idiomas ao mesmo tempo. Aprender um segundo idioma inclui os pais, fatores económicos, a comunidade, experiências, ambiente na escola e a cultura, que podem fornecer as ferramentas necessárias para chegar ao bilinguismo com êxito (Baker, 2001).

Agrada-me perceber, através destes dois casos de criatividade dos nossos estudantes, que a escola do futuro terá coração e mãos capazes de a fazerem e irem modificando em função das novas exigências e de transformações sociais assinaláveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baker, C. e Alma, Flor Ada. (2001) Guia para padres Y maestros de niños bilingues. Multilingual matters ed. Spain.

Kit BioGénius: CSI na sala de aula

José Matos – Ordem dos Biólogos e INIAV

Paula Castelhana – Externato Cooperativo da Benedita e Ordem dos Biólogos.

RESUMO

O Kit BioGénius potencia a exploração de métodos e aplicações da genética molecular na biotecnologia e na investigação científica em sala de aula articulando as dimensões de educação pela e sobre Ciências.

Palavras-chave: Kit, Ensino Experimental, CTSA

ABSTRACT

The BioGénius Kit enhances the exploration of methods and applications of molecular genetics in biotechnology and scientific research in the classroom articulating the dimensions of education and on the Sciences.

Key- words: Kit, Experimental Education, STSE

A abordagem das ciências numa perspetiva CTSA deve assumir um papel integrante e integrador das aprendizagens dos alunos, de acordo com as atuais orientações curriculares, quer do 3º ciclo quer do ensino secundário. Esta perspetiva “visa o desenvolvimento de uma cidadania responsável, ao nível das competências individuais e sociais que permitam aos cidadãos lidar com problemas de cariz científico-tecnológico” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2004).

Os professores de Biologia portugueses estão conscientes da importância e a relevância de ensinar biotecnologia, no ensino **básico e** secundário, e muito interessados em formação especializada, particularmente no que diz respeito a trabalho prático experimental. No entanto, a escassez de recursos educativos tem sido um dos principais problemas com que os professores se têm deparado. Deste modo nasceu o Kit BioGénius que permite e potencia a exploração de métodos e aplicações da genética molecular na biotecnologia, diagnóstico e na investigação científica em sala de aula. O livro de apoio que integra o Kit fornece informação sobre ferramentas informáticas e experimentais para concretizar experiências de genética molecular em qualquer sala de aula, sem requisitos específicos para o trabalho laboratorial assim como contactos de investigadores que podem funcionar como uma “help desk” para professores e formadores. O Kit educativo, produzido e promovido pela Ordem dos Biólogos, ancora finalidades pedagógicas que revelam a sua importância, pois promove **situações de ensino**-aprendizagem e aumenta a construção do conhecimento, introduzindo atividades experimentais simples e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação, de ação ativa e motivação aos alunos para esta área do saber.

A abordagem de conteúdos científicos relativos a assuntos socio-científicos de reconhecida relevância, como a genética forense, casos de parentalidade, dá-lhes significado e torna-os mais compreensíveis para os alunos (Dori & Herscovitz, 1999 citados por Martins et al., 2004), amplificando assim a probabilidade de que não se torne em conhecimento inerte. Isto porque, a “Ciência e a Tecnologia assumem-se como elementos referenciais da Sociedade do tempo presente e futuro e que desafiam a educação, formal e não formal, a desempenhar um papel dinâmico na formação para uma cidadania mais ampla que exige que os cidadãos compreendam melhor as situações-problemáticas” (Martins et al., 2004, p.247).

O ensino da Biologia deverá ser orientado numa perspetiva de literacia científica, não esperando que todos os alunos venham a ter carreiras profissionais nesta área, mas que sejam capazes de utilizar de uma forma útil o conhecimento científico.

As ações implementadas pela Ordem dos Biólogos têm como objetivo responder aos desafios prementes da sociedade contemporânea, de melhorar o conhecimento dos conteúdos e dos processos fundamentais, e permitir aos professores o recurso a metodologias de ensino baseadas na experimentação e na investigação, capazes de contribuir para que todos os cidadãos atinjam a literacia científica.

Uma preocupação emergente da Ordem dos Biólogos com a colaboração do Ministério da Educação e da Ciência foi fazer chegar esse material a todas as escolas do país, permitindo que um professor possa realizar diversas atividades experimentais independentemente de existirem ou não infraestruturas laboratoriais disponíveis (laboratórios, bancadas, equipamento, reagentes, etc), na realidade, para a execução das atividades do Kit (Extração de DNA genómico; Conformação de Plasmídeos; CSI: Fraude Canina) tendo por base a eletroforese em gel de agarose.

No entanto, considera-se que esta proposta didática requer que o professor assuma o seu papel de mediador entre o conhecimento científico e os alunos, consolidando a sua prática na relação dialógica, na valorização dos saberes prévios dos alunos e na busca constante da inter-relação entre os conteúdos escolares e o quotidiano dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dori, Y.J. & Herscovitz, O. (1999). Question-Posing Capability as an Alternative Evaluation Method: Analysis of an Environmental Case Study. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(4), 411-430.
- Martins, I.; Paixão, F.; Vieira, R.; Camaño, A. & Membiela, P.(2004). III Seminário Ibérico CTS no Ensino das Ciências – Perspectivas Ciência-Tecnologia-Sociedade na Inovação da Educação em Ciência, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol.1, nº 3, ISSN 1697-011X.
- Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. M.(2011). Educação em ciências e em matemática numa perspectiva de literacia: desenvolvimento de materiais didáticos com orientação CTS/ pensamento crítico (PC). In W.L.P. Santos & D. Auler (Orgs.). *CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

CATIVAR(ES) – professores desafiantes...alunos brilhantes...

Emília Maria M. L. Fernandes da Silva, AE Marrazes - Leiria

RESUMO

Relata-se a implementação do Projeto “Cativar”, no ano letivo em curso, que apresenta-se como “Oferta Complementar: Educação para a Cidadania e desenvolvimento Pessoal” em dez turmas do Agrupamento de Escolas de Marrazes.

Palavras-chave: Educação Emocional, Projeto, Aprendizagem.

ABSTRACT

We report the implementation of the Project “Captive” in the school year, which is presented as “Additional Offer: Education for Citizenship and Personal-development” in ten classes of Marrazes Group of Schools.

Keywords: Emotional Education, Project Learning.

A Educação Emocional é um desafio da escola no século XXI. Assumidamente norteado pela utopia de uma «escola de sonho», o pressuposto dos autores (Marujo e Neto, 2004) é que a escola é uma comunidade relacional com uma dinâmica muito própria. Sem se recorrer a grandes mudanças curriculares ou investimentos externos, é possível trabalhar no sentido de graduais mudanças comunicacionais, emocionais e relacionais que estimulem o gosto por uma participação empenhada e construtiva. Os insucessos escolares e nos seus futuros fracassos profissionais. Por exemplo, os alunos com pouca inteligência emocional têm uma autoestima mais baixa, índices elevados de agressividade, maior sintomatologia depressiva e ansiosa e índices mais elevados de insucesso escolar e de consumo de droga (Berrocal, et. al., 2004).

A Educação Emocional pode ser compreendida como um processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potenciar o desenvolvimento emocional como complemento do desenvolvimento cognitivo, sendo que ambos são imprescindíveis para o desenvolvimento total da personalidade de um indivíduo. O processo de Educação Emocional tem como objetivo primordial aumentar o bem-estar pessoal e social dos alunos, tornando-os emocionalmente mais inteligentes, fazendo com que estes consigam trabalhar em grupo, sejam mais otimistas e confiantes para enfrentar os problemas que possam surgir diariamente. Partindo-se do pressuposto que cabe à escola não só ensinar como também educar, esta deve ajudar os alunos a desenvolverem a sua inteligência emocional, esta medida pode contribuir para a diminuição da indisciplina e desmotivação, contribuindo para o sucesso escolar dos alunos. Tal como refere Goleman (2000) é importante “educar” as emoções para permitir aos alunos lidar com diversos tipos de situações, tais como, frustrações, reconhecer os seus medos e angústias, trabalhar em grupo, entre outros.

O projeto “Cativar” foi pensado e orientado para todos os professores, educadores e pais empenhados na formação de gerações mais fortes, confiantes, sorridentes e positivas, contrariando o culto da desgraça que muitas vezes se sobrepõe ao otimismo, no sentido de contribuir para um bem-estar generalizado dos alunos contribuindo para um maior sucesso escolar. Na fase de elaboração do projeto, a nossa pesquisa recaiu nas investigações realizadas ao nível nacional e internacional, podendo-se inferir que o trabalho feito com os alunos/professores e pais no campo da implementação e gestão emocional proporcionou: (i) aumento ao nível do desenvolvimento das capacidades emocionais/reacionais da criança; (ii) diminuição de comportamentos de indisciplina e (iii) aumento do sucesso escolar; metas que pretendemos atingir no final do mesmo. Atualmente, desenvolve-se em sessões de caráter pedagógico-lúdico para os alunos – 90 minutos, quinzenalmente, incluído no horário letivo em dez turmas (1º ao 4º ano). A recolha de dados foi efetuada com base em métodos e técnicas pouco estruturadas, procurando-se recolher o máximo de informação sobre as perceções e experiências dos vários participantes. A análise dos dados, nos 1º e 2º períodos, revela que os alunos consideram que

o processo de aprendizagem é mais interessante, dinâmico e estimulante com as metodologias utilizadas. Os professores envolvidos referem positivamente a promoção do envolvimento emocional, da partilha de ideias, da entreaajuda, do desenvolvimento da autonomia, etc. Os principais constrangimentos aparecem associados à exigência quer em termos de desenvolvimento das competências emocionais e a sua transversibilidade com as diferentes áreas disciplinares (particularmente em Português e Expressões Visual e Dramática), quer em questões de desafios do desenvolvimento das diversas estratégias da Educação Emocional. Terminamos este relato, reafirmando o “desbravar” da Educação Emocional, com algumas conclusões e reptos para futuros projetos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berrocal, P. e Ramos, N. (2004), Corazón y Razón. em P. Berrocal e N. Ramos (Eds.), *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Editorial Kairós., 17-34. Acedido em 15 de julho2014 em <http://www.educare.pt/opinioao/artigo/ver/?id=12660&langid=1>

Goleman, Daniel (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. 3^a ed. Lisboa: Temas e Debates.

"Scientix - uma comunidade para a educação científica ao serviço dos professores"

José Soares

Scientix Deputy Ambassador, E.B. 1 António Vitorino

RESUMO

O projeto Scientix da responsabilidade da European Schoolnet surge para combater o afastamento dos jovens dos currículos ligados às STEM e oferece um vasto repertório de recursos suscetíveis de usar em sala de aula.

Palavras-chave: Scientix, Ciência, Comunidade.

ABSTRACT

The Scientix project of European Schoolnet responsibility arises to fight the moving away from youths of curricula related to STEM and offers a vast repertoire of susceptible resources to use in the classroom.

Keywords: Scientix, Science, Community.

Vários estudos têm vindo a demonstrar que na Europa se tem verificado um crescente afastamento dos jovens em relação ao estudo das ciências, da matemática ao mesmo tempo que se verifica um crescente fosso no que diz respeito às competências em TIC entre os jovens dos diferentes países da União Europeia (EU). "A utilização das TIC na educação constitui um elemento importante na estratégia da Comissão Europeia que visa assegurar a eficácia dos sistemas educativos Europeus e a competitividade da economia Europeia" (EACEA, 2011) e dessa forma procura atrair jovens estudantes para carreiras e estudos científicos. Para que tal suceda muitos esforços têm sido feitos e têm sido várias as iniciativas tomadas entre as quais se insere a criação da plataforma Scientix (<http://scientix.eu>).

SCIENTIX - UMA COMUNIDADE PARA A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA AO SERVIÇO DOS PROFESSORES

O Scientix é um projeto posto em prática pela European Schoolnet (EUN) (www.europeanschoolnet.org), em representação da Comissão Europeia desde dezembro de 2009 onde estão representados 31 Ministérios da Educação de Estados Membros e de alguns outros estados que não fazem parte da EU. A EUN ao disponibilizar diferentes ferramentas on-line vocacionadas para o ensino-aprendizagem em ambiente colaborativo tem como objetivo provocar mudanças nas escolas por meio do uso de novas tecnologias. Procura ainda assegurar a disseminação regular e a partilha do conhecimento e das boas práticas no âmbito do ensino das ciências, bem como fornecer um mecanismo de feedback de resultados. Pretende também assegurar que os recursos financeiros despendidos pela EU e outras entidades privadas no financiamento de alguns projetos possam ter o maior impacto possível. A plataforma Scientix destina-se essencialmente aos professores e investigadores de todos os níveis de ensino, mas constitui um valioso recurso para todos aqueles que intervêm no processo educativo, facultando uma grande variedade de serviços on-line e off-line, que possibilitam a criação de uma comunidade dinâmica constituída pelos seus utilizadores. Nesta plataforma, os utilizadores registados podem encontrar variadíssimos recursos que possibilitam novas abordagens nas aulas de ciências, matemática e físico-química, solicitar a tradução dos materiais existentes para qualquer uma das 23 línguas da EU, sugerir novos projetos, notícias ou eventos, bem como deles dar conhecimentos aos seus colegas professores da sua escola ou de toda a comunidade de utilizadores ao mesmo tempo que podem partilhar as suas experiências e vê-las enriquecidas pela opinião de colegas de toda Europa. São extremamente importantes as interações entre professores, uma vez que estas promovem uma cultura profissional colaborativa, onde partilhando dúvidas e incertezas, os professores crescem profissionalmente (Rocha, 1995). Também os decisores políticos e os investigadores poderão encontrar no Scientix uma variedade de relatórios, estudos de casos e projetos relacionados com a sua área de trabalho, enquanto os Coordenadores de Projetos poderão ter nesta plataforma uma base de recursos já experimentados e avaliados e relatórios dos projetos da EU nas áreas da Educação em

Matemática e Ciências. O funcionamento da plataforma pode resumir-se através dos seguintes elementos chave: procurar, encontrar e utilizar. A plataforma foi desenvolvida com base no conceito da web 2.0, funcionando num ambiente acessível a todos os utilizadores, onde cada um pode seleccionar e controlar a informação, de acordo com as suas necessidades e interesses (Coutinho & Bottentuit, 2007^a). Como refere Carvalho (2008^a), as plataformas baseadas no conceito de web 2.0 podem ser encaradas como um espaço no qual tudo está facilmente acessível não sendo necessário que os utilizadores possuam grandes conhecimentos de programação ou técnicos. O acesso ao portal é aberto e gratuito, e qualquer pessoa interessada no ensino das ciências na Europa pode participar na comunidade Scientix. A maioria dos conteúdos do portal está disponível para todos os utilizadores, sem registo, no entanto, após o registo os utilizadores terão acesso a algum conteúdo adicional, como uma página pessoal, e utilizar os serviços adicionais, tais como fóruns e salas de chat. Os fóruns estão organizados em diferentes categorias e separados por disciplinas, projetos e países. Para ajudar os utilizadores dos fóruns existem ferramentas de tradução on-line que facilitam a comunicação entre membros de diferentes países. O chat é uma maneira rápida e fácil de interagir diretamente com outros utilizadores. Após o log in na plataforma, um pequeno ícone aparece no canto inferior direito da página. A partir daí, os utilizadores podem iniciar a discussão com outros que estejam on-line. Segundo Moran et al (2000), a utilização do chat pode trazer mais credibilidade e aumentar a capacidade de estabelecer laços de empatia, de afeto, de colaboração, de incentivo e de manter o equilíbrio entre os utilizadores e parceiros de projetos. Os utilizadores registados poderão ainda solicitar a tradução dos recursos que considerem importantes para o desenvolvimento dos seus projetos. Poderão ainda expressar a sua opinião sobre o portal através da ferramenta de feedback, e, assim, colaborar no desenvolvimento da plataforma. Para além da plataforma, o Scientix organiza diversos eventos de aprendizagem e workshops e disponibiliza ainda alguns cursos online no Scientix Moodle. Para os utilizadores registados está também garantida a possibilidade de virem a participar em eventos de aprendizagem promovidos na Future Classroom Lab (<http://fcl.eun.org>). A Future Classroom Lab é um espaço onde os Ministérios da Educação, vendedores e profissionais das TIC se unem para explorar novos cenários de ensino e aprendizagem e onde se procura promover o desenvolvimento profissional para os professores. Poderão também vir a participar no principal evento do Scientix que é a Conferência Scientix que se realiza de 3 em 3 anos, tendo a primeira ocorrido entre 6 e 8 de maio de 2011 (400 participantes), e a segunda aconteceu em 2014, de 24 a 26 de outubro (600 participantes) e teve lugar em Bruxelas. Nesta Conferência, para além de se promover a plataforma Scientix, pretendeu-se fomentar a partilha entre toda a comunidade educativa das ciências, bem como obter algum feedback sobre os serviços oferecidos on-line. Teve como público-alvo todos aqueles que se encontram envolvidos no processo de educação em ciências (professores, investigadores, decisores políticos quer a nível nacional quer ao nível da EU, etc.), e contou ainda com relevantes contribuições internacionais (<http://goo.gl/Ykaszt>).

Os resultados obtidos pelo Scientix são avaliados de acordo com indicadores de sucesso bem definidos e serão discutidos ao longo de diversos eventos. Incluirão o feedback obtido a partir dos diversos projetos, decisores políticos e professores bem como dos dados recolhidos pelo “Scientix observatory”. Este observatório fornece artigos de cariz científico, focados em um ou vários temas ou iniciativas relacionadas com a educação científica. São vários os desafios que são colocados aos Ministérios da Educação, às escolas e aos professores dos diferentes países da EU na promoção da educação em MST e TIC. É preciso convencer os decisores políticos, outros organismos públicos, entidades privadas, investigadores e professores que a educação MST é necessária, mas também que a utilização de novas metodologias, tais como as ferramentas baseadas em Learning Resource Exchange (LRE) e nas TIC têm um impacto positivo quer nas práticas dos professores quer nas aprendizagens dos alunos. O trabalho com projetos é uma mais-valia pois essa abordagem permite que o professor se fortaleça como mediador da aprendizagem (Dias, 2007), e, de uma forma contextualizada promova a participação, interação, cooperação e colaboração entre professores e alunos dos diferentes países. A utilização da plataforma Scientix poderá, pela novidade e pelas possibilidades de pesquisa “contribuir para o desenvolvimento da intuição, da flexibilidade mental” (Moran, 2000) aumentando a motivação e despertando interesses pela descoberta do conhecimento científico. A colaboração entre os diversos projetos Europeus aumenta a possibilidade de se vencerem mais rapidamente alguns desses desafios. O projeto Scientix torna os recursos que se enquadrem em critérios de boas práticas acessíveis e fáceis de pesquisar a todos os que se interessam pela ciência incluindo os professores de todos os níveis de ensino. Com o projeto Scientix, a Direção Geral de Investigação da Comissão Europeia pretende assegurar que os conhecimentos adquiridos e os resultados alcançados, pelos diversos projetos que financiou com o objetivo de melhorar o ensino das ciências na Europa, alcancem

uma vasta audiência: desde os professores dos diferentes níveis de ensino e investigadores até aos decisores políticos e coordenadores de futuros projetos. Pertencer a esta comunidade permitiu-me participar em vários workshops e eventos de aprendizagem que muito contribuíram para a melhoria da minha prática pedagógica. O contacto com professores de outros países levaram-me a alterar práticas e a envolver-me em novos projetos como o “RoboCode, repens@r no 1º ciclo” que introduziu a linguagem de “code” e os robots na aprendizagem da matemática. Acreditamos que a divulgação desta comunidade irá contribuir para a melhoria do ensino nas escolas portuguesas e ajudará a criar momentos de aprendizagens significativas nas salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvalho, A. A. (org.) (2008a). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC. ISBN 978-972-742-294-4.
- Coutinho, C., & Bottentuit Junior, J. (2007a). *Blog e wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0*. IIE'2007: actas do Simpósio Internacional de Informática Educativa (pp. 199-204). Porto: ESE-IPP
- Dias, P. (2007). *Mediação colaborativa das aprendizagens nas comunidades virtuais e de prática*. In Fernando Costa, Helena Peralta e Sofia Viseu (orgs.), *As TIC na Educação em Portugal – Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 31-36
- EACEA P9 Eurydice, (2011). *Números-chave sobre a aprendizagem e a inovação através das TIC nas escolas da Europa – 2011*
- Moran, José Manoel. Et al. *Novas tecnologias e mediações pedagógicas*. São Paulo: Papyrus, 2000.
- Rocha, I. (1995). *A didáctica da Matemática no desenvolvimento profissional dos professores do 1.ciclo*. Lisboa: APM.

Estamos a Crescer! – Relato de uma experiência educativa em contexto de creche.

Vanessa Figueiredo, Creche Familiar Miminhas - CIRE

Susana Alexandre dos Reis, NIDE, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

O presente relato surge de uma abordagem ao tema “Eu e o meu corpo”, realizada em contexto de creche, com um grupo de 8 crianças com idades entre os 2 e os 3 anos.

Pretende-se com ele divulgar esta experiência de ensino aprendizagem e incentivar novas práticas pedagógicas em contexto de creche e de jardim-de-infância.

Palavras-chave: Eu; Corpo humano; Creche.

ABSTRACT

This report comes from an essay on the theme “Me and my body”, carried out in kinder garden context, with a group of 8 children aged between 2 and 3 years.

The aim is to spread this learning and teaching experience and encourage new practices in the context of nursery and kinder garden.

Keywords: I; Human Body; Nursery

Nos primeiros anos de vida as crianças descobrem-se a si e aos outros através da interação social e das explorações provenientes dessa experiência. Questionam-se sobre si e sobre o seu corpo, sobre os seus pares e os adultos que as rodeiam e sobre o seu mundo envolvente. É, por isso, importante proporcionar-lhes as condições necessárias para aprendizagens significativas e para um desenvolvimento harmonioso, para despoletar a vontade de experimentar, de descobrir e de saber mais (Brazelton, 2010; Papalia, Olds & Feldman, 2001; Post & Hohmann, 2004).

O presente relato surge de uma experiência educativa realizada em contexto de creche, em maio de 2014, com um grupo de oito crianças com idades entre os dois e os três anos.

Enquadrada no tema “Eu e o meu corpo”, proposto no Projeto Curricular de Sala, esta experiência educativa teve a duração de aproximadamente três semanas e meia e foi composta por várias atividades que levaram as crianças a descobrir-se sobre diferentes perspetivas: ver-se ao espelho; pesar-se; medir a sua altura; registar esses dados; representar a figura humana; vesti-la de acordo com a estação do ano em que nos encontrávamos; e descobrir para que servem os 5 sentidos através de diversas atividades de exploração. De acordo com Coelho (2009), proporcionar às crianças o contacto com novas situações de descoberta e de exploração do mundo é criar espaços de aprendizagem, que fomentam a sua curiosidade natural e a construção de significados.

Na sua concretização, as crianças exploraram primeiro livremente os vários materiais utilizados e só depois existiu uma exploração orientada por parte da educadora. Observar as crianças e conversar com elas sobre as suas ações permitiu à educadora compreender quais as ideias que estavam a construir sobre esta experiência e se já tinham contactado anteriormente com alguns dos materiais. Por outro lado, permitiu às crianças refletir sobre as suas ações. De acordo com Parente (2012, p. 5), “Observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças”.

No final, algumas crianças demonstraram ter aprendido a identificar a cor dos seus olhos e do seu cabelo e algumas passaram a utilizar adjetivos como “macio”, “pesado” e “grande” noutros contextos.

Para envolver as famílias neste projeto, lançou-se um desafio aos pais: tinham que descobrir os seus filhos através de fotografias de partes do corpo dos mesmos presentes num poema sobre o corpo

humano. Esta atividade envolveu a aprendizagem do poema por parte das crianças, tirar fotografias às partes do corpo (mãos, pés, olhos), recortá-las e colá-las.

A participação das famílias, que aderiram de forma positiva ao desafio, foi importante para a valorização destes momentos por parte das crianças e enriqueceu todo o trabalho realizado. O estabelecimento de relações de cooperação entre a creche e as famílias é uma das dimensões que determina a qualidade dos serviços realizados (Edwards, Gandini & Forman, 2007; Portugal, 2012; Post & Hohmann, 2004).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brazelton, T. (2010). *O grande livro da criança*. Barcarena: Editorial Presença.
- Coelho, A. (2007). Breves notas sobre a educação e os cuidados para as crianças entre os 0 e os 3 anos em Portugal. In: *Cadernos de Educação de Infância* (pp. 9 – 11). Lisboa: APEI.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2007). *As cem linguagens da criança – a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: Casa de Trabalho; CNIS.
- Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche. *Brochuras Finalidades e Práticas Educativas em Creche*, Porto: CNIS.
- Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Achimpa – a prateleira

Um recurso pedagógico para um trabalho interdisciplinar

Sofia Ramos, IP Viana do Castelo

Susana Vilas Boas, IP Viana do Castelo

Gabriela Barbosa, IP Viana do Castelo

Lina Fonseca, IP Viana do Castelo

RESUMO

Achimpa é uma prateleira de livros que guardam desafios para alunos do 4º ano do 1ºCEB aproximando-os da leitura. Cada livro esconde diferentes lentes que ditam a forma como deve ser explorado, promovendo-se um olhar interdisciplinar.

ABSTRACT

Achimpa is shelf with books that hold challenges for 4th graders making them closer to reading moments. Each books hides different lenses that dictate the way how it should be explored and thus an interdisciplinary look is promoted.

Este recurso pedagógico foi criado para uma turma do 4º ano do 1ºCEB para rentabilizar um momento da semana em que metade do grupo, alternadamente, participa numa aula de TIC e os restantes alunos ficam na sala de aula, pouco motivados para qualquer trabalho que lhes seja apresentado. Ao mesmo tempo, a prateleira pretendeu seduzir os alunos para a leitura. O grupo em questão apresentava dificuldades ao nível dos desempenhos ortográficos, da fluência da leitura e da compreensão dos textos. Mas Achimpa não é apenas mais uma prateleira de biblioteca, Achimpa é uma prateleira mágica, tal como a palavra que a nomeia e o livro (Sobral, 2012) que a inspirou, instiga e anima o jovem leitor a partir à descoberta. Os seus livros oferecem leituras dinâmicas como estímulo para a realização de variados desafios.

Cada livro esconde um desafio e uns óculos que os alunos têm que utilizar para a sua exploração¹. Cada obra pode ser olhada segundo lentes de diferentes áreas: da ótica do linguista, do matemático, do pintor, do músico ou até do desportista; olhares diferenciados, mas não, necessariamente, excludentes de abordar a obra literária.

“Torna-te um músico de Bremen e encontra uma melodia para contares, cantando, esta história.”²

“Inspirado nestes poemas terás que criar um ser matemático invulgar. Descreve-o com um olhar matemático.”³

Este recurso serve, ainda, outros propósitos de natureza mais transversal, como a promoção do desenvolvimento de capacidades cruciais para a aprendizagem ao longo da vida: trabalhar colaborativamente; aplicar conhecimentos de forma articulada e interligada, aproximando-os de todas as áreas curriculares e não curriculares; desenvolver o gosto pelo livro, a aproximação à leitura e aquisição de novo vocabulário (Sim-Sim, 2007); trabalhar a compreensão de textos; reconhecer diferentes funções da escrita; permitir uma exploração mais livre do livro; mas também fortalecer o sentido crítico através do contacto com diferentes olhares sobre uma mesma obra literária (Sim-Sim, 2007) e consequentemente formar leitores através de momentos prazerosos de leitura.

Na construção dos desafios pretendeu-se promover nos alunos a capacidade de desenvolver um trabalho mais autónomo, mais independente do adulto. Numa primeira exploração da “Achimpa”, os

1 Consultar a dinâmica de utilização em: <https://www.powtoon.com/show/bWNqgRih5PP/achimpa/>.

2 Desafio encontrado na obra “Os quatro amigos” (Grimm & Pacheco, 2010).

3 Desafio encontrado na obra “Ser invulgar” (Gonzalez, 2010).

desafios de leitura foram realizados a pares – organização que se mostrou muito produtiva, pois eles agarraram mais facilmente os reptos propostos nos livros e apoiaram-se no seu parceiro para responder a tarefas menos orientadas, com as quais não estão tão habituados. Assistiram-se a momentos de aprendizagens ativas, sustentadas numa grande partilha entre o par, concretizando-se a aproximação a diferentes temáticas de forma natural e entusiasta.

Por tudo isto, e porque realmente estas tarefas possibilitaram aos alunos diferentes experiências de leitura e interação com os textos literários considera-se que este recurso veio responder aos principais propósitos para os quais se criou, entusiasmando os alunos no contacto com o livro, vendo-o como uma porta aberta para uma exploração mais pessoal. A leitura torna-se uma atividade recompensatória, de revisitação de conhecimentos, de interação e reconstrução de significados, e de promoção de atitudes críticas e de afeto à leitura.

A análise dos dados obtidos da observação dos participantes no trabalho desenvolvido permite perceber que as tarefas foram cativantes e envolveram de modo entusiasta os alunos.

Em jeito de conclusão, face às evidências que recolhemos pode dizer-se que a “Achimpá”, de uma forma tão simples, vem responder a grande parte dos princípios pedagógicos orientadores da prática do professor do 1º CEB e pode estar acessível a qualquer professor, sendo também facilmente adaptado a outros públicos etários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gonzalez, M. (2010). *Ser invulgar*. Lisboa: π.
- Grimm, J., & Pacheco, G. (2010). *Os quatro amigos*. Kalandraka: Matosinhos.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sobral, C. (2012). *Achimpá*. Lisboa: Orfeu Negro.

Projeto “Gentes e Lugares da Cidade – Olhares com Arte” – processos e resultados

Maria Kowalski, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (IPL), Universidade do Minho, Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (NIDE)

Patrícia Marcelino, Associação Casa D’Árvore – ABCNatur, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (IPL), Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (NIDE), Grupo Projeto Creche (GPC)

Sónia Correia, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (IPL), Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (NIDE), Grupo Projeto Creche (GPC)

RESUMO

Neste relato procuramos partilhar o projeto “Gentes e Lugares da Cidade – Olhares com Arte”, de cariz educativo e artístico, desenvolvido pela Associação Casa d’Árvore – ABCNatur (Marinha Grande). Através da arte foi possível aproximar as crianças e jovens da natureza e da comunidade local. Palavras-chave: Arte, Projeto, Crianças/Jovens.

ABSTRACT

In this report we aim to share the project “Gentes e Lugares da Cidade – Olhares com Arte” (People and places of the town – Looks with arts), artistic and educational, developed by Associação Casa d’Árvore – ABCNatur (Marinha Grande). Through arts it was possible to approach children and adolescents to nature and local community.

Keywords: Art, Project, Children/adolescents.

GENTES E LUGARES DA CIDADE – OLHARES COM ARTE

O projeto “Gentes e Lugares da Cidade – Olhares com Arte” teve como ponto de partida a natureza e a comunidade local e procurou facilitar o conhecimento a crianças e jovens (entre os 6 e os 17 anos), ao nível artístico. Desenvolvido pela Associação Casa d’Árvore–ABCNatur (Marinha Grande) e promovido pelo Município, procurou proporcionar o desenvolvimento da criatividade individual e coletiva, promover a expressão através de linguagens artísticas diversas e potenciar uma visão analítica e crítica de um modo pessoal e criativo perante o meio envolvente através das técnicas trabalhadas. Pretendeu, ainda, aproximar as crianças e jovens da comunidade e da natureza, gerando numa interação com significado(s).

Valorizando a proposta de “uma psicopedagogia da expressão artística fundamentada na psicologia evolutiva da criança, sobremaneira atenta às suas manifestações lúdicas, às suas funções psicomotoras e simbólicas, e à sua própria sensibilidade e expressividade” (Santos, 1999, p.141), o projeto foi construído de modo a proporcionar uma diversidade de linguagens artísticas que permitissem uma construção de conhecimento não só sobre a técnica artística subjacente, como também a uma expressão individual sobre um tema comum, mas aberto. O projeto foi dividido em 11 Oficinas artísticas, de 3h30 minutos cada. Cada formador convidado elegeu e organizou os conteúdos programáticos da sua Oficina, tendo como ponto de partida a Natureza e/ou a Comunidade. Em 11 dias as 44 crianças, dos 6 aos 12 anos, tiveram oportunidade de frequentar Oficinas de Mandalas, Ilustração, Escultura em Cartão e Caleidoscópio, e os 16 jovens, dos 13 aos 17 anos, tiveram como oferta as Oficinas de Lightpainting, Vidro, Cianotipia, Escrita Criativa, Fotografia, Pintura e Expressão Dramática.

Todos os trabalhos resultantes das Oficinas foram expostos em diversas montras de comércio local, durante o mês de janeiro 2015, numa perspetiva de valorização das produções das crianças e jovens. Procurou-se incentivar o envolvimento de toda a comunidade no projeto desenvolvido e, ainda, facilitar à comunidade local o acesso à produção artística desenvolvida. A comunidade foi convidada a visitar esta exposição numa lógica de itinerância, seguindo um percurso proposto pela Associação. O projeto terminou com um encontro que reuniu formadores das Oficinas, crianças e jovens participantes, respetivos pais, e elementos representantes da Associação e do Município. Foram entregues

certificados de participação e as respetivas produções artísticas. No sentido de avaliar o projeto e levantar dados sobre o seu significado não só para as crianças/jovens inscritos nas Oficinas, como para os familiares e para a comunidade da Marinha Grande, foi, nesta última fase, solicitado o preenchimento de alguns questionários.

De acordo com os resultados, para as crianças e jovens, a aprendizagem de técnicas novas foi o aspeto positivo mais referido. Muitos classificaram as Oficinas como uma atividade gira e interessante e noventa e nove por cento referiu que gostaria que o projeto continuasse a ser realizado. Referiram ainda que, foi interessante as suas produções estarem expostas no comércio local e que as pessoas gostaram de as apreciar. Por sua vez, para os pais, comerciantes e comunidade, o projeto teve um impacto positivo para todos os intervenientes, emergindo a ideia de que o envolvimento na comunidade das crianças e jovens através da arte, possibilita que o “(...)«eu» se torne um «nós»”. Simultaneamente transparece a ideia de um “desenvolvimento artístico” e “um olhar, através da arte”, da própria cultura, promove, igualmente, o desenvolvimento da criança/jovem ao nível da interação e trabalho de grupo. Cem por cento dos inquiridos sugere a continuação do projeto.

O desenvolvimento do projeto e os significados atribuídos pelos participantes, permitem inferir que os objetivos foram alcançados. A fim de melhorar esta iniciativa, pretende-se, em futuras edições, fortalecer a relação das crianças, jovens e arte com a natureza local, como contexto de inspiração e expressão artística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Santos, A. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte

Mastery Learning: um sistema tutorial inteligente no ensino da Matemática do Ensino Superior

Rui Paiva – Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria e Centro de Matemática da Universidade do Porto, rui.paiva@ipleiria.pt.

Milton Ferreira – Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria e Centro de Investigação e Desenvolvimento em Matemática e Aplicações da Universidade de Aveiro, milton.ferreira@ipleiria.pt.

Miguel Frade – Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Centro de Investigação em Informática e Comunicações, Instituto Politécnico de Leiria, miguel.frade@ipleiria.pt.

RESUMO

Neste estudo apresentamos um sistema tutorial inteligente destinado a aprender ou recordar os conceitos de matemática necessários para a integração de um estudante no Ensino Superior. Palavras-chave: matemática, Mastery Learning, multimédia.

ABSTRACT

This paper describes an intelligent tutorial system designed to teach or remind math concepts that are essential for the engagement of a student in higher education. Keywords: mathematics, Mastery Learning, multimedia.

INTRODUÇÃO

O Mastery Learning (ML) é um modelo de ensino-aprendizagem que assume que o ensino individualizado conduz a uma melhor aprendizagem que o habitual ensino baseado em grupos. De acordo com Bloom (1968), o ML permite reduzir as diferenças no nível de conhecimentos dos alunos e proporcionar uma melhoria efetiva na aprendizagem. O desenvolvimento que as Tecnologias de Informação e Comunicação tiveram nos últimos anos veio facilitar a implementação do ML no ensino superior (Wong & Kang, 2012).

SISTEMA TUTORIAL INTELIGENTE

O MITO – “Módulos Interativos de Treino Online” (www.mito.ipleiria.pt) é um projeto de investigação e desenvolvimento do Instituto Politécnico de Leiria. Foi iniciado em 2010 com o principal objetivo de apoiar as unidades curriculares lecionadas no ensino presencial e no ensino a distância dos diferentes ciclos de oferta formativa do ensino superior através da construção de conteúdos didáticos interativos (Paiva, Ferreira, Eusébio, & Mendes, 2015).

No 1.º semestre do ano letivo 2014/15 foi desenvolvido e implementado através do MITO um sistema tutorial inteligente (ST) para o ensino da Matemática desenhado com base no modelo de ensino-aprendizagem ML. Os conteúdos didáticos desenvolvidos para os 7 níveis do ST incluem 30 aulas teórico-práticas em vídeo associadas a 119 exercícios em vídeo (www.youtube.pt/ruicpaiva), uma sebenta e 7 testes *online* de avaliação formativa com resolução. Cada nível está organizado de forma sequencial com as aulas teórico-práticas seguidas dos exercícios correspondentes e termina com um teste formativo. O teste formativo inclui, por regra, mais de 30 versões semelhantes, mas não iguais, de cada pergunta. O aluno escreve a resposta na forma algébrica e recebe de imediato o *feedback* com eventuais sugestões de auxílio e de consulta de vídeos ou da sebenta. Quando termina o teste, pode resolver um novo teste constituído por perguntas semelhantes mas não iguais até obter o nível pretendido (Paiva *et al.*, 2015). O critério de mestria estabelecido em cada um dos 7 níveis do ST foi o de um aluno só poder avançar para o próximo nível depois de obter classificação não inferior a 60% no teste formativo de passagem de nível.

O ST foi implementado numa unidade curricular de Métodos Quantitativos de um curso de licenciatura no 1.º semestre do ano letivo 2014-15 como ferramenta de estudo autónomo e como comple-

mento das aulas presenciais. A opinião recolhida nos estudantes através de inquéritos revela uma boa aceitação e o reconhecimento de que contribuiu para o sucesso na unidade curricular.

REFERÊNCIAS

- Bloom, B. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-5.
- Paiva, R.C. & Ferreira, M. S., Mendes, A. G., & Eusébio, A. M. J. (2015). Interactive and multimedia contents associated with a system for computer-aided assessment. *Journal of Educational Computing Research*, 52(2).
- Wong, B. S., & Kang, L. (2012). Mastery learning in the context of university education. *Journal of the NUS Teaching Academy*, 2(4), 206-222.

Desenvolvimento do raciocínio estatístico em alunos do 4.º ano de escolaridade na realização de uma investigação estatística

Cátia Rodrigues Sousa, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria

Dina Tavares, ESECS, NIDE, Instituto Politécnico de Leiria

Maria Isabel Antunes Marques de Azevedo Rocha, ESECS, NIDE, Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

O presente estudo tem como principal objetivo a análise do desenvolvimento do raciocínio estatístico em alunos do 4.º ano de escolaridade no contexto de uma investigação estatística motivada pela participação no projeto “Heróis da Fruta-Lanche Escolar Saudável”.

Palavras-chave: Investigações Estatísticas, Literacia Estatística e Raciocínio Estatístico.

ABSTRACT

This study aims to analyze the development of statistical thought in 4th grade students' in the context of a statistical research motivated by participation in project of school “Fruit Heroes- Healthy School Lunch”.

Keywords: Statistical Investigations, Statistical Literacy e Statistical Thought

Atualmente e com tantos desafios a que somos sujeitos na sociedade em que vivemos, todos nós temos de ser críticos em relação à informação com que diariamente somos “bombardeados” e conseguir entendê-la.

Segundo o NCTM (2008) “vivemos em tempos de mudança rápida e acentuada. Novos conhecimentos, ferramentas e formas de procedimento e comunicação da matemática continuam a emergir e a evoluir” (p.4). Daí a necessidade de preparar os alunos para que sejam capazes de compreender e analisar criticamente a informação estatística que advém do mundo que os rodeia.

Para Ben-Zvi e Garfield (2007) o raciocínio estatístico está relacionado com a forma como as pessoas raciocinam com as ideias estatísticas e o sentido que dão às informações estatísticas, ou seja, como as compreendem, explicam e interpretam os resultados.

Neste sentido, desenvolvi um estudo que tem como principal objetivo a análise do desenvolvimento do raciocínio estatístico em alunos do 4.º ano de escolaridade no contexto de uma investigação estatística. Para atingir este objetivo defini as seguintes questões de investigação a) De que forma a realização de investigações promove o desenvolvimento do raciocínio estatístico dos alunos? b) Quais as aprendizagens e as dificuldades evidenciadas pelos alunos na realização de investigações no âmbito da Organização e Tratamento de Dados? c) Qual o papel do professor na promoção do raciocínio estatístico?

Partindo do projeto promovido pela Associação Portuguesa contra a Obesidade Infantil “Heróis da Fruta-Lanche Escolar Saudável” (Silva (2013)), uma iniciativa de intervenção escolar para creches, pré-escolar e 1.º ciclo de âmbito nacional, com o objetivo de motivar as crianças para a importância do consumo de fruta diária considerei pertinente aprofundar com os alunos o tema: Os hábitos alimentares relativos ao consumo de fruta fresca. Tendo em conta a importância de realizar “investigações em contextos diversificados, sempre que possível próximos da realidade dos alunos e integrando os diversos tópicos do programa” (Henriques & Oliveira, 2012, p.8), de forma a melhorar a aprendizagem da estatística, elaborou-se uma proposta pedagógica na qual se privilegiou a investigação estatística num contexto de sala de aula desenvolvida pelos próprios alunos seguindo as quatro etapas essenciais de desenvolvimento de uma investigação estatística descritas pelos autores Martins e Ponte (2010).

Na etapa1, os alunos conceberam um plano de investigação e formularam as questões de investigação : a) Qual o tipo de fruta fresca consumida na turma?; b) Que quantidade de fruta fresca consome a turma?; c) Os resultados serão os mesmos noutra turma da escola?. Posteriormente na etapa2, selecio-

naram as técnicas de recolha de dados, construindo grelhas de registo e efetuaram a recolha de dados nas duas turmas. Na etapa3, os alunos organizaram, representaram e analisaram os dados recolhidos e formularam e justificaram conjecturas. Na etapa4, os alunos interpretaram os dados, registaram conclusões e avaliaram o trabalho desenvolvido.

A proposta pedagógica desenvolveu-se ao longo dos meses outubro, novembro, fevereiro, março e abril. Em outubro e novembro os alunos definiram o plano de investigação e recolheram os dados. De fevereiro a abril os alunos desenvolveram as etapas 3 e 4.

Os resultados mostraram que os alunos compreenderam as fases principais de uma investigação estatística e dominaram alguns procedimentos estatísticos, nomeadamente, organização de dados em tabelas e gráficos, revelando algumas dificuldades entre os conceitos de amostra e população, em construir tabelas de frequências para variáveis quantitativas e em construir gráficos de barras horizontais, mas conseguiram registar conclusões e fazer comparações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ben-Zvi, D. & Garfield, J. (2007). How students learn statistics revisited: A current review of research on teaching and learning statistics. *International Statistical Review*, 75(3) 372-396.
- Henriques, A. & Oliveira, H. (2012). Investigações Estatísticas: um caminho a seguir? *Educação Matemática*, 120, 3-8.
- Martins, M. E. G. e Ponte, J. P. (2010). *Organização e Tratamento de Dados*. Lisboa: DGIDC.
- NCTM (2008). *Princípios e normas para a Matemática escolar*. 2ª Edição. Tradução portuguesa dos “Principles and Standards for School Mathematics. Lisboa: APM.
- Silva, M. (2013). *Heróis da Fruta*. Acedido em 10/10/2013 em: <http://apcoi.pt/novoguiaherois/guia-heroisdafruta-obrigatorias-vol1.pdf>

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
2015

Posters

Una tipología para la enseñanza-aprendizaje de la presencia de los mitos grecolatinos en los textos fílmicos

Investigação,
Práticas e
Contextos
em Educação
2015

M^a Dolores García de Paso Carrasco · Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales (IATEXT) · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria · mdolores.garciadepaso@ulpgc.es

Gregorio Rodríguez Herrera · Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales (IATEXT) · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria · gregorio.rodriguez@ulpgc.es

1. Introducción

La enseñanza-aprendizaje de la mitología grecolatina se ha visto mediatizada en los últimos años por dos circunstancias: a) una perspectiva vinculada a los estudios culturales que se superpone a enfoques más tradicionales como el antropológico, histórico o filológico y b) la proliferación de páginas webs y recursos *online* que permiten la consulta inmediata de todo tipo de datos. Por ese motivo, en las nuevas asignaturas adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior hemos enfocado la enseñanza-aprendizaje de los mitos grecolatinos hacia su vertiente iconográfica y su presencia tanto en la literatura y el arte, como en las manifestaciones propias de la cultura contemporánea occidental, reduciendo así el tradicional repertorio de dioses, héroes y leyendas.

En la identificación, estudio y aplicación didáctica de la presencia de los mitos grecolatinos en el cine y la televisión ha predominado un tipo de cine de aventuras un tanto maniqueo, ambientado en la antigüedad y destinado a un público familiar que busca exclusivamente el entretenimiento. Este es el denominado “cine de romanos”, *epics*, *kolossal* o *peplum*. Sin embargo, esta simplificación que sitúa a los mitos en los géneros fantástico o de aventuras y en el espacio-tiempo de la antigüedad pasa por alto otras adaptaciones de los mitos en las que el género y el público al que van destinadas cambia sustancialmente.

Por último, es muy relevante para entender la actitud del receptor de los textos fílmicos el concepto de memoria fílmica, esto es: la memoria colectiva y cultural que crea el cine sobre las leyendas históricas, míticas o biográficas. Como consecuencia de esta memoria fílmica, la autenticidad de los mitos la establece el filme y el espectador reafirma los mitos en clave nostálgica en cada nuevo filme.

2. Metodología

Veinte años de experiencia docente en la enseñanza de la mitología grecolatina en la Educación Superior y el *feedback* de los estudiantes nos reafirman en la máxima de C. Lévi-Strauss: “cualquier clasificación aunque sea elemental, incompleta o equivocada es mejor que el caos de los datos”. Así, en la tipología propuesta predomina una visión estructuralista, pues, en unos casos, el grado de presencia de un rasgo y, en otros, su aparición o no determina la clasificación del texto fílmico. La tipología que proponemos se fundamenta en los siguientes rasgos pertinentes: a) grado de reconocimiento del episodio mítico, b) grado de presencia de lo mágico o maravilloso, c) grado de transmedialidad, d) espacio-tiempo en el que se desarrolla la acción, e) tipo de adaptación (versión, reescritura, *remake*, secuela, nueva ficción), f) características propias de la reutilización de los mitos (inversión de roles y escenas, eliminación de elementos propios de la leyenda mítica, incorporación de elementos ajenos a la leyenda mítica, contextualización, *contaminatio*) y g) público receptor.

3. Objetivos

Ofrecer a docentes y estudiantes una tipología que permita a) identificar la presencia de los mitos en los textos fílmicos, b) clasificar los textos fílmicos atendiendo a los rasgos establecidos, c) establecer niveles de adaptación de los mitos en las versiones fílmicas y d) reconocer los mitos como un tema transversal en los diferentes géneros cinematográficos.

4. Resultados y debate

Se pueden distinguir con carácter general cinco tipos de presencia de los mitos grecolatinos en los textos fílmicos:

I. **Adaptaciones literarias.** En este tipo encontramos obras de la literatura griega o romana, habitualmente tragedias, adaptadas al texto fílmico. Sus rasgos más pertinentes son el claro reconocimiento del episodio mítico, el espacio-tiempo de la acción que puede acontecer tanto en el mundo antiguo como fuera de él y, por último, la presencia de elementos propios de otros géneros (transmedialidad). En este tipo es relevante la influencia del director en la versión que se nos presente, aspecto este que acerca las adaptaciones al denominado “cine de autor”. El público de estos textos fílmicos es culto y cinéfilo. Ejemplos: *Edipo Rey* (P.P. Pasolini 1967), *Medea* (P.P. Pasolini, 1969), *Ifigenia* (M. Cacoyannis, 1977) o *Así es la vida* (A. Ripstein, 2000).

II. **Adaptaciones infantiles.** En esta tipología se reconoce el mito clásico a pesar de que se presenta simultáneamente un doble espacio-tiempo: la antigüedad y el mundo contemporáneo. Lo mágico o maravilloso tiene mucha relevancia y los mitos se reescriben ya que se incorporan elementos contextualizadores; se eli-



mina la violencia extrema y el erotismo; y se invierten los roles de los personajes. El público al que va dirigido son niños. Ejemplos: *La Odissea de los Lunnis* (Sony Pictures-RTVE, 2006), *Las tres mellizas y los viajes de Ulises* (R. Capdevila, 2003.) o *Ducktales. Home Sweet Homer* (Disney, 1987).

III. **Peplum neomitológico.** En su origen es un subtipo de *peplum* y participa de sus características. Ambientado siempre en la antigüedad, se reconoce el mito y los personajes, y se incorporan nuevas escenas (*contaminatio*) y personajes para intensificar la aventura. En estos filmes encontramos versiones, secuelas y *remakes*. En estos últimos, la influencia de los videojuegos, el cómic y los efectos especiales es muy relevante (transmedialidad). Estos filmes son un espectáculo para toda la familia y están influidos por la memoria fílmica. Ejemplos: *Ulysses* (M. Camerini 1956) y *La Odissea* (A. Konchalovsky 1999); *Furia de Titanes* (D. Davis, 1981), *Furia de Titanes* (L. Leterrier, 2010) y la secuela *Ira de Titanes* (J. Liebesman 2012); o *Hércules* (P. Francisci, 1958) con varias secuelas protagonizadas por Steeve Reeves y *Hércules* (B. Ratner, 2014).

IV. **Ficción neomitológica.** En este tipo los personajes míticos son reconocibles, pero el argumento no se encuentra en los mitos grecolatinos, sino en la invención creadora de guionistas y escritores contemporáneos. El espacio tiempo de la acción es contemporáneo, aunque se mantiene lo mágico. La influencia de otros formatos (transmedialidad) también está presente. Es un producto de aventuras para todos los públicos. Ejemplos: *Hércules en Nueva York* (A. A. Seidman, 1969) o *Percy Jackson y el ladrón del rayo* (C. Columbus, 2007).

V. **Versiones de autor.** En este tipo la influencia del director es muy relevante, pues el mito se reescribe para exponer una problemática social concreta. En estos filmes el episodio mítico se camufla, ya que tanto el atrezo como la acción se sitúan siempre fuera de la antigüedad. El mito se reconoce a través de guiños al espectador y la memoria fílmica contribuye a identificarlos. La presencia de lo mágico se reduce y es frecuente la *contaminatio* y la inversión de roles y escenas. Por todo ello, este tipo demanda un espectador especialmente culto y cinéfilo. Ejemplos: *Orfeo negro* (M. Camus, 1959), *Oedipus Wreck. New York Stories* (W. Allen, 1989) o *Oh Brother, Where art thou?* (J. Cohen -E. Cohen, 2000).

5. Referencias bibliográficas

- Altman, R. (2000). *Los géneros cinematográficos*. Barcelona: Paidós.
Antonini, V. (1989). El cine. En Carvallo, G., Fedeli, F. & Giardina, A. (Eds.), *Lo spazio letterario di Roma antica* (Vol. IV, pp. 438-493). Roma: Salerno.
España, R. de. (1998). *El peplum. La Antigüedad en el cine*. Barcelona: Glénat.
España, R. de. (2009). *La pantalla épica. Los héroes de la Antigüedad vistos por el cine*. Madrid: T&B Editores.
Lillo Redonet, F. (1997). *El cine de tema griego y su aplicación didáctica*. Madrid: Ediciones Clásicas.
Paul, J. (2011). Working with Film: Theories and Methodologies. En Harvick, L. & Stray C. *A Companion of Classical Receptions* (pp. 309-314). Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
Prieto Arciniega, A. (2000). *La Antigüedad filmada*. Madrid: Ediciones Clásicas.
Rodríguez Herrera, G. (2007). Mito clásico y memoria contemporánea: del *peplum* a la miniserie televisiva. En Becerra C. (Ed.), *Lecturas: Imágenes (Memoria y cine)* (vol. 5, pp.71-88). Vigo: Academia del Hispanismo.
Sánchez-Mesa Martínez, D. (2012). Videojuegos y cine: intermedialidad/transmedialidad. En B. Zecchi (Ed.), *Teoría y práctica de la adaptación fílmica* (pp. 205-236). Madrid: Editorial Complutense.
Sánchez Noriega, J. L. (2000). *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación*. Barcelona: Paidós.
Sánchez Noriega, J. L. (2002). *Historia del cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid: Alianza Editorial.
Solomon, J. (2002). *Peplum. El mundo antiguo en el cine*. Madrid: Alianza.
Winkler, M. M. (2001). *Classical Myth & Culture in the Cinema*. Oxford: Oxford University Press.

As estratégias utilizadas pelos professores e educadores para prevenir os comportamentos de indisciplina

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
2015

Bento Cavadas · Sónia Galinha · Ana Rita Madeira · Ana Sofia Parda · Joana Cardoso · Joana Sobral · Margarida Faria
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. bento.cavadas@ese.ipsantarem.pt

1. Introdução

Este estudo, centrado na problemática da indisciplina ao nível escolar, foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Investigação em Estudo do Meio do curso de Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Este trabalho é pertinente porque os seus resultados poderão contribuir para melhorar o desempenho das estudantes em formação inicial de professores, no que diz respeito à prevenção da indisciplina.

Amado e Freire (2009) organizam a indisciplina escolar em três níveis. O primeiro nível diz respeito ao incumprimento das regras associadas ao bom funcionamento de uma aula. O segundo nível prende-se com atos relacionados com situações entre aluno-aluno, como agressões, insultos e abusos diversos. O terceiro nível remete para situações que ocorrem entre professor-aluno, como desobediência, recusa em realizar as atividades propostas e agressões verbais e físicas ao docente.

Acerca da origem da indisciplina, a cultura (Pedro, 2007; Martins, 2009), o meio e o indivíduo (Martins, 2009) possuem um papel primordial no comportamento quotidiano da criança. Outros autores, como Oliveira e Graça (2013), defendem que são os fatores externos, como a falta de respeito no seio familiar, e não os fatores internos, a grande influência no comportamento indisciplinado. No que diz respeito ao contexto escolar, Oliveira e Graça (2013) referem que os atos indisciplinados são mais frequentes no início do ano letivo, diminuindo assim ao longo do ano. Esses atos são mais ligeiros perante os professores do que com os colegas. As estratégias punitivas são as menos utilizadas pelos professores e quando utilizadas são maioritariamente de ordem verbal (Oliveira & Graça, 2013).

2. Metodologia

A recolha de dados foi realizada através de um questionário por entrevista a docentes que lecionam nos distritos de Lisboa e Santarém. A entrevista era constituída por perguntas de resposta aberta, cujo objetivo era recolher informações sobre: a) os dados pessoais dos participantes; e b) as estratégias usadas pelos mesmos para a prevenção e redução da indisciplina nas suas salas de aula. A última questão era de resposta livre.

A entrevista foi revista por um especialista na área e submetida a um pré-teste para assegurar a sua adequação e rigor. A entrevista foi aplicada a uma amostra por conveniência de 9 professores/educadores, com idades compreendidas entre os 20 e os 50 anos, maioritariamente do sexo feminino (8 professoras/educadoras e apenas 1 educador). Seis docentes trabalhavam no ensino público e três educadoras em IPSS. A experiência profissional dos entrevistados variou entre um e trinta anos. A idade cronológica dos alunos com os quais se estavam a trabalhar mediu entre os quatro e os dez anos. Foi respeitado o anonimato dos participantes.

Os dados recolhidos foram tratados recorrendo-se a uma metodologia qualitativa, por análise de conteúdo. Nessa análise procurou-se comparar os métodos utilizados pelos entrevistados na prevenção da indisciplina.

De seguida, apresenta-se uma tabela com os dados pessoais dos entrevistados (Quadro 1) e uma breve comparação das entrevistas realizadas.

Quadro 1. Caracterização dos entrevistados.

Entrevistado	Idade	Género	Formação Académica	Profissão Atual	Experiência Profissional (anos)
A	23	F	Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º CEB	Professora do 1º CEB	1
B	49	M	Licenciado em Educação Infantil	Educador de Infância	23
C	41	F	Licenciatura em Educação de Infância	Educadora de Infância	14
D	39	F	Licenciatura de Educação Básica do 1º CEB	Professora do 1º CEB	15
E	29	F	Licenciatura em Educação de Infância	Formadora	8
F	52	F	Magistério Primário	Professora do 1º CEB	30
G	45	F	Licenciatura em Educação de Infância	Educadora de Infância	21
H	43	F	Licenciatura em Educação de Infância	Educadora de Infância	18
I	46	F	Licenciatura em Educação de Infância	Educadora de Infância	21

3. Objetivos

Este trabalho de investigação teve como principais objetivos:

- Conhecer as concepções dos professores e educadores sobre indisciplina;
- conhecer as estratégias utilizadas para a prevenção desta problemática.

4. Resultados e discussão

Questão 1: Quais são as estratégias que adota para os alunos entrarem ordeiramente na sala de aula?

O entrevistado A relatou que aguarda os alunos à porta da sala e solicita que entrem um a um ordeiramente. Os entrevistados C, D, E, F, G, H e I adotam estratégias mais dinâmicas porque solicitam que os alunos aguardem em filas, fazendo um comboio à entrada na sala de aula, ou que entrem na sala a fazer jogos diversos adequados à matéria a lecionar. Por exemplo, se os conteúdos abordados se relacionarem com os animais, os alunos deveriam entrar a imitar um som de um animal.

Questão 2: Em geral, qual é o comportamento dos seus alunos em sala de aula?

Os entrevistados D, E e H afirmam que o comportamento dos seus alunos é normal porque não são muito agitados. Referiram que, apesar de haver sempre conversas paralelas, são alunos que sabem manter um bom comportamento em sala de aula. De forma contrária, os entrevistados A, C, F e G afirmam que trabalham com grupos mais agitados e conversadores. O entrevistado I afirma que leciona a um grupo de alunos muito diversificado, mas de um modo geral bem comportados.

Questão 3: Que tipo de comportamento considera inadequado e qual o motivo de chamadas de atenção e/ou intervenção na sala de aula?

Relativamente aos comportamentos inadequados, os mais referidos são as faltas de respeito que os alunos manifestam entre si e o facto de danificarem material ou mobiliário escolar. De uma maneira geral, todos os entrevistados têm a mesma opinião, ou seja, as chamadas de atenção mais frequentes ocorrem quando o aluno não coloca o braço no ar para participar na aula ou levanta o braço e fala ao mesmo tempo, vira-se para trás para conversar e sai do lugar sem pedir autorização.

Questão 4: Se surgir algum comportamento inadequado dentro da aula, como atua?

Segundo todos os entrevistados, a forma de atuar é a mesma. Começam por chamar a atenção da criança referindo que o comportamento não foi adequado. Portanto, aplicam essencialmente estratégias que implicam a utilização da ordem verbal, um aspeto também constatado por Oliveira e Graça (2013). Caso seja um comportamento mais grave pedem para esta se ausentar da sala e refletir um pouco sobre a sua atitude. As entrevistadas F e H, para além da estratégia anterior, quando os alunos têm atitudes mais indisciplinadas dentro da sala de aula colocam-nos de castigo durante uma parte do intervalo. O castigo a aplicar pela entrevistada F consiste no aluno ficar na sala a realizar uma cópia. Por seu lado, a entrevistada H, para além do castigo, ainda classifica o mau comportamento do aluno com uma bola vermelha, dando conhecimento aos encarregados de educação.

Questão 5: Os alunos cumprem com as regras da sala de aula? Essas regras são definidas pelos alunos e professor ou apenas pelo professor? Em que momento é feita essa definição?

De um modo geral, todos os entrevistados afirmam que as regras são maioritariamente cumpridas pelos alunos e, para tal, são definidas em conjunto pelos professores e alunos. Os entrevistados B, C, G e H definem as regras no início do ano, enquanto os entrevistados D e I vão definindo as regras à medida que surgem novas situações problemáticas.

Questão 6: Já presenciou casos de indisciplina graves? Em caso afirmativo, como atuou?

Somente os entrevistados D e I é que presenciaram casos de indisciplina graves. A sua atuação dependeu da gravidade da situação. No caso dos comportamentos menos grave, o professor conversou calmamente com o estudante e explicou de que modo procedeu incorretamente. Nos comportamentos graves, a conversa foi mais severa e assertiva. Após tentarem resolver o conflito na escola com os professores e o diretor, entraram em contacto com os encarregados de educação para os colocarem a par do assunto.

Questão 7: Os alunos saem ordeiramente da sala, após a aula terminar? Que instruções dá aos alunos quando a aula termina?

A resposta é unânime, todos concordam que a saída é ordeira após o término da aula. Segundo os entrevistados C, E, G e H, as crianças saem da mesma maneira que entraram, ou seja, fazendo um comboio. Em contrapartida, os entrevistados A, B, D, F e I encaminham os alunos a sair ordeiramente por filas ou solicitam que saiam primeiro os com melhor comportamento.

Questão 8: Já presenciou ou tomou conhecimento de problemas de bullying?

Somente os entrevistados G, H e I é que afirmam já terem presenciado ou tomado conhecimento de problemas de bullying, apesar de referirem que bullying é um conceito excessivo para descrever os atos presenciados.

Questão 9: Há supervisão por parte de auxiliares de educação e professores no recreio?

A resposta é afirmativa por todos os entrevistados. Há sempre supervisão quer por parte dos auxiliares de educação quer por parte dos próprios professores no recreio.

Os métodos de prevenção da indisciplina utilizados pelos professores são geralmente a definição de regras de comportamento no início ou ao longo do ano letivo, discutidas entre professores e alunos. Caso estas regras não sejam cumpridas, a forma de atuar varia de acordo com a gravidade da situação. Quando o aluno manifesta um comportamento grave, o professor solicita que se ausente da sala para refletir um pouco sobre a atitude que tomou. Por vezes também pode ser aplicado um castigo, privando, por exemplo, o aluno de usufruir do tempo total do intervalo. Quando o comportamento é menos grave, os professores começam por chamar a atenção da criança e explicam por que razão o comportamento não foi adequado. Estas estratégias vão ao encontro dos procedimentos identificados por Oliveira e Graça (2013), ou seja, as estratégias punitivas são as menos usadas, preferindo os docentes utilizar a ordem verbal como advertência do mau comportamento.

De acordo com Woods (1993, cit. por Martins, 2009), a representação de aluno indisciplinado varia de professor para professor e de escola para escola, tal como ficou evidente nas respostas às questões 4 e 5. Quanto ao bullying, nas respostas à questão 8 alguns entrevistados referiram que não detetaram casos de bullying. Isso pode indicar que não estão preparados para identificar esses casos, daí Lourenço, Pereira, Paiva e Gebara (2009) sugerirem que deve ser dado mais treino aos profissionais sobre este assunto, concedendo-lhes mais recursos técnicos e até o próprio conhecimento sobre o bullying e as suas consequências para a vida futura da vítima. Como não existe este conhecimento complexo da parte dos professores, deveriam existir ações de formação sobre o assunto, tal como sugerido por Pedro (2007), ajudando os professores a estarem mais preparados para este tipo de questões.

5. Conclusões

Com esta investigação concluímos que, embora os entrevistados utilizassem estratégias comuns para a prevenção de indisciplina, a sua aplicação nem sempre origina os mesmos resultados devido à especificidade de cada aluno. Porém, consideramos este trabalho relevante para os estudantes em formação inicial de professores porque através das respostas dos educadores e professores é possível aferir quais os comportamentos indisciplinados mais frequentes e as estratégias de atuação mais relevantes.

6. Referências bibliográficas

- Amado, J. F., & Freire, I. P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola. Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Lourenço, L. M., Pereira, B., Paiva, D. P., & Gebara, C. (2009). A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas portuguesas. *Revista Interações*, 13, 208-228.
- Martins, E. (2009). A interface entre o papel da escola e a (in) disciplina escolar. *UBIletras*, 1, 1-19.
- Oliveira, M. T. M., & Graça, A. (2013). Procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos na aula de educação física. *Millennium*, 45, 25-43.
- Pedro, A. (2007). A violência na e da escola. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Educação para o sucesso: políticas e actores. Retirado de <http://ria.ua.pt/handle/10773/7260>

R Commander – uma ferramenta de apoio ao ensino da Estatística

Investigação,
Práticas e
Contextos
em Educação
2015

Maria Alexandra Seco · ESTG – Instituto Politécnico de Leiria · alexandra.seco@ipleiria.pt

1. Introdução

O ensino da Estatística na ESTG do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) está presente nesta escola desde o início da sua fundação, nos diversos cursos de licenciatura em engenharias e gestão que aí se podem encontrar. Apesar de a área das engenharias ser, por excelência, uma área tecnológica, só há 3 anos é que se introduziu o uso de um software como ferramenta de estudo e de apoio ao ensino e lecionação da Estatística. Esta alteração permitiu que o ensino da Estatística desse um grande passo no sentido de utilizar bases de dados de elevadas dimensões, que surgem naturalmente na prática, dotando os estudantes de competências reais na manipulação e análise estatística de dados, o que não é possível em sala de aula usando apenas ferramentas manuais ou mesmo uma calculadora mais avançada. A descrição que se segue é baseada na experiência de lecionação em Estatística com recurso a esta ferramenta.

2. Metodologia e escolha do software

Identificada a necessidade de modernizar e adequar o ensino da Estatística, surgiu a questão de escolher um software adequado aos objetivos e necessidades dos alunos da área de engenharias. Nessa escolha teve-se como critério a utilização de uma ferramenta de qualidade, que fosse gratuita e acessível a todos, bem como ser amigável do ponto de vista do utilizador.

O software *R* possui as duas primeiras características, ser de qualidade e gratuito, mas não é de fácil utilização, dado que exige o recurso à sua própria linguagem de programação, facto que não seria desejável, principalmente para um 1º ano de licenciatura. No entanto, utilizando esta ferramenta em conjunto com um *package* associado, *R Commander*, é possível a sua utilização de forma fácil e sem recorrer a programação, bastando utilizar os menus (ver figura).

3. A utilização na sala de aula

O programa da unidade curricular de Estatística dos cursos de engenharia da ESTG – IPL tem 4 pontos fundamentais: 1 – Probabilidades; 2 – Análise exploratória de dados; 3 – Inferência estatística; 4 – Regressão linear. No primeiro ponto do programa, a utilização do software resume-se ao cálculo das probabilidades necessárias associadas às distribuições mais usuais, discretas e contínuas, abandonando as velhas tabelas em papel que ainda hoje teimosamente se utilizam em grande parte das instituições de ensino superior. Neste ponto do programa da unidade curricular, o uso deste software não é determinante pois o cálculo dessas probabilidades facilmente se obtém com recurso às máquinas de calcular que os alunos usaram no 12º ano, ou a software comumente utilizado, como o Excel. No ponto seguinte do programa, análise descritiva de dados, o software mostra claramente vantagens na sua utilização, pois permite que os alunos apliquem a bases de dados reais e de grande dimensão, os conceitos que já conhecem desde o ensino básico e secundário. O software permite, de forma simples, manipular bases de dados e calcular medidas de localização, de dispersão e de assimetria descritivas, facilitando a utilização de várias bases de dados de forma simples e complementando-as com a visualização gráfica, disponível de variadas formas no software. O estudante, em face de variados e diversificados exemplos e apresentações gráficas fica com uma sensibilidade na análise de dados que não seria possível sem recurso a uma ferramenta informática. Deste modo, mais tarde e em ambiente de trabalho, terá competências para desenvolver de forma adequada e autónoma os conceitos adquiridos. De referir que o ambiente *R Commander*, na sua janela *R Script*, apresenta sempre ao utilizador a linha de programação correspondente ao menu utilizado. Por exemplo, em paralelo com um gráfico *Boxplot* apresentado no *output* (que foi solicitado via menu), a janela *script* apresenta a linha de comandos, gerada automaticamente, `>Boxplot(Anos_ed~Sexo, data=Data, id.method="y")`, permitindo ao estudante mais atento e interessado a leitura e compreensão da linguagem base do *R*, que poderá ser utilizada em estudos mais avançados (mestrado ou doutoramento), caso necessário. De salientar que, apesar de tal não ser exigido ao nível das licenciaturas, os estudantes de engenharias por sua própria iniciativa e interesse começam a "ler" a linha de comandos gerada automaticamente e questionam o docente sobre a forma de alterar e modificar a sua estrutura a fim de obter uma visualização mais agradável e interessante dos *outputs*, o que é incentivado pelo docente e que mostra que o estudante está empenhado na sua aprendizagem. Neste ponto do programa os estudantes reconhecem que os conceitos apreendidos nos anos anteriores começam a fazer mais sentido, com toda a exemplificação que lhes é permitida.

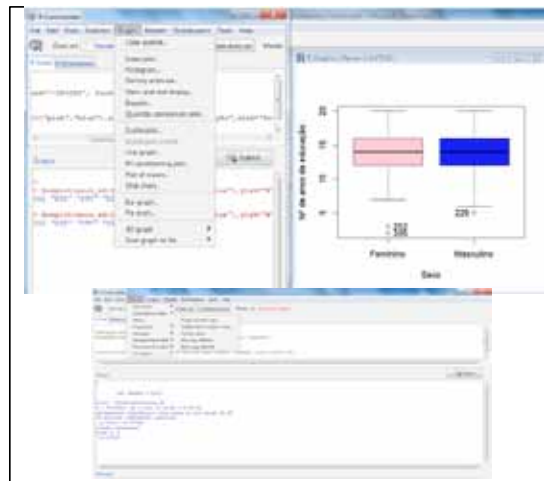


Figura 1 – Exemplos do ambiente de trabalho em *R Commander*.

No terceiro e quartos pontos do conteúdo programático, inferência estatística e regressão linear, as dificuldades são maiores devido à especificidade inerente à matéria, mas a utilização do software permite ajudar o estudante, facilitando-lhe a aprendizagem e permitindo ainda que sejam introduzidos mais conteúdos programáticos, fundamentais em estatística, que doutro modo não seriam admissíveis, ou seriam muito difíceis de lecionar “manualmente”, como é o caso dos testes de hipóteses não paramétricos e da regressão linear que tem uma forte componente gráfica e computacional. No entanto, na opinião da autora, nos primeiros anos de introdução da ferramenta houve um entusiasmo talvez excessivo na sua utilização na componente de inferência estatística (intervalos de confiança e testes de hipóteses), na medida em que se pensou que o menor tempo dedicado aos conceitos teóricos era suficiente para a sua correta apreensão. Este problema foi detetado e corrigido, introduzindo, no tempo certo, uma manipulação manual mais intensa dos conceitos teóricos antes de permitir ao estudante a utilização do software nestes conteúdos programáticos.

4. Resultados e discussão

O ensino da Estatística, nos dias que correm, já não faz muito sentido sem recurso às modernas tecnologias que fazem parte do dia a dia do estudante. A utilização do software *R* com a aplicação *R Commander* veio permitir essa adequação, com vantagens claramente identificadas: maior compreensão dos conceitos, melhor visualização gráfica, maior interesse e empenho por parte dos estudantes, competências melhor apreendidas e em maior número, ligação real à prática, em resumo, aumento de competências. Os estudantes repetentes que tiveram a experiência de frequentar a unidade curricular com e sem recurso ao software confirmam que este lhes permite compreender melhor os conceitos e se sentem mais capacitados e confiantes para realizar, na prática, um estudo estatístico. No entanto, também algumas dificuldades foram identificadas por docentes e estudantes, nomeadamente: o volume acrescido de matéria a lecionar e a apreender, o facto de o estudante estar mais tentado a navegar pela *internet*, abstraindo-se da aula e ainda, facto mencionado por um grupo menor de estudantes, a dificuldade de utilizar um *software* em inglês, apesar de este fazer parte da sua formação obrigatória. Decorridos 3 anos de experiência e realizados os ajustes desejados e necessários, a autora não tem dúvida sobre o salto qualitativo que foi dado ao nível do ensino da Estatística com a introdução desta metodologia.

5. Referências

Karp, N.A. (2010). *R commander an Introduction* (disponível em <http://cran.r-project.org/doc/contrib/Karp-Rcommander-intro.pdf>).

Concerns about the quality of Portuguese management education

Research,
Practices e
Contexts
in Education
2015

Margarida M. Pinheiro · Universidade de Aveiro and CIDTFF · margarida.pinheiro@ua.pt

Cláudia S. Sarrico · ISEG Lisbon School of Economics and Management, Universidade de Lisboa and CIPES · cssarrico@iseg.ulisboa.pt

1. Abstract

This article analyses the composition of academic staff that teach degrees in management in Portuguese universities. We analyse indicators of staff career positioning, tenure status, full-time versus part-time, age, degree qualifications, level of endogamy, internationalisation, research activity, professional activity, and number of hours taught per week in light of accreditation standards, for all staff teaching in management degrees submitted for compulsory accreditation by the Portuguese agency for that effect. Our analysis reveals gaps between reality and what is required by law, and either Portuguese or international standards in common management accreditation frameworks.

2. Introduction

Not everything a manager needs can be taught. For many years universities avoided teaching management, precisely because it was viewed as a practical activity. Whilst other established academic areas have many hundreds or thousands of years of history and knowledge to build on, management as a discipline only really started to be defined at the beginning of the twentieth century with concepts such as Taylorism. Given this relative youth, we should not be surprised that there is still much contention about the teaching of management. Throughout the discussion on management education there has been the allusion that management has always suffered from an identity crisis. Carneiro (2004) says as much when he states that 'Managing an organisation is not a scientific activity and it does not have the true characteristics of an art', and defending that academics should have workplace exposure and ideally work as consultants as well. Engwall and Azmagni (1998: 10) also discuss the continuous stress between a focus on research in the academy and the necessity of management education to be in touch with practice. Elmuti (2004) also asks the question 'Can management be taught?' and offers a positive answer, but again centred very much on the curricula rather than on the teachers. However, he does distinguishes between two types of management educators: the career academic, who mostly progresses as a result of research performance, and often with little contact with the workplace, and the former manager that becomes an academic later in life and who focuses on teaching activities. The preoccupation with the quality of management education is almost as old as management education itself. The American Association of Collegiate Schools of Business was founded in 1916, and by 1926 had already established standards for business schools (Engwall & Zamagni, 1998: 9). Lejeune (2011) makes the case for accreditation, namely through EQUIS, as a means of continually improving the performance of business schools, in addition to the more obvious accountability objective. Key to accreditation seems to be 'recruitment of qualified faculties'. This seems to be the case in all accreditation programmes, from EQUIS, AACSB or AMBA.

3. Methodology

As a requirement for degree accreditation, universities in Portugal have to submit information on every member of academic teaching staff. From this information, as submitted to A3ES, we built a database consisting of 1024 academics teaching at 1st, 2nd and 3rd cycle level in degree programmes with the word 'management' in their designation, in 15 public universities. The analysis looked at indicators of sex, staff career positioning, tenured versus non-tenured, full time versus part-time, age, degree qualifications, level of endogamy, internationalisation, research activity, professional activity, and number of hours taught per week. For each member of staff there is a form with the following information: name, institution, unit, category, employment regime, academic training, relevant research (up to five references), relevant professional experience, and annual academic service allocation. The selection includes all degrees from public universities with the word 'management' (gestão) in their name, i.e. encompassing the broad area of 'business studies'. The sample thus comprises 45 programmes (17 bachelor degrees – 9,152 students, 18 master's degrees – 2,355 students, 11 doctoral degrees – 249 students), from 15 universities, corresponding to 1,024 academics (see Table 1). Data refers to the academic year 2009/10.

	Frequency	Percent
UAz - Universidade dos Azores	34	3.3
UBI - Universidade da Beira Interior	33	3.2
UCP - Universidade Católica	166	16.2
UM - Universidade do Minho	43	4.2
UP - Universidade do Porto	64	6.3
UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	24	2.3
UA - Universidade de Aveiro	60	5.9
UC - Universidade de Coimbra	74	7.2

	Frequency	Percent
UE - Universidade de Évora	68	6.6
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	111	10.8
UAlg - Universidade do Algarve	54	5.3
UAm - Universidade da Madeira	39	3.8
UNL - Universidade Nova de Lisboa	137	13.4
UTL - Universidade Técnica de Lisboa	121	11.8
UAd - Universidade Aberta	16	1.6
Total	1024	100.0

4. Findings

Our analysis of our mostly categorical data was done using Pearson's chi-square test to measure the degree of association between categorical variables.

	Frequency	Percent
Sex		
Male	611	59.7
Female	413	40.3
Professional category		
Assistant	309	30.5
Assistant Professor	467	45.7
Associate Professor	96	9.4
Full Professor	62	6.1
Other	16	1.6
Tenure track		
Non-tenure track	292	28.8
Tenure/tenure-track	641	62.7
Employment regime		
Full time with exclusivity	439	43.1
Full time without exclusivity	304	29.8
Part time	258	25.3
Other	18	1.8
Graduation year		
1960-1969	88	8.6
1970-1979	133	13.0
1980-1989	254	24.8
1990-1999	425	41.5
2000-2009	124	12.1
Highest degree		
Bachelor	144	14.1
Master's	225	22.0
Doctorate	576	56.2
Habilitation	80	7.8

	Frequency	Percent
Endogamy		
No endogamy	364	35.8
Weak endogamy	176	17.3
Strong endogamy	477	46.9
Internationalisation		
Last degree awarded in Portugal	731	71.5
Last degree awarded not in Portugal	292	28.5
Research		
No research	320	31.3
Some research	568	55.5
Relevant research	135	13.2
Professional experience		
Without experience outside academia	281	28.6
With experience outside academia	703	71.4
Average teaching load		
TL < 4.5 hours	207	27.9
4.5 < TL < 7 hours	167	22.5
7 < TL < 9 hours	180	24.2
TL > 9 hours	189	25.4

Management academics in Portugal are still in their majority men, but the gender balance is correcting itself in younger generations of academics, which reflect what has already happened in the student body. Moreover, management educators in Portugal are relatively young, with the majority in their forties or younger. Associate and full professor numbers are still very far removed from what is considered ideal, and it does not seem realistic that the situation will change very much in the near future, given the financial situation of the country. More problematic may be the fact that still a third of academics do not possess a doctorate, albeit the situation improves in the younger academics, and that research intensity is very low, which calls into question the sustainability of having so many doctoral programmes functioning and the recent trend of having less people doing their doctorate abroad. It was seen that one of the main criticisms of management education is the fact that often academics are removed from workplace experience. This does not seem to be a general problem in Portugal, where a majority of academics do have professional experience outside the university, even among career academics. Not only that, but this does not seem necessarily to conflict with research intensity. Also, teaching loads cannot be given as an excuse for low research performance, as most academics work within a reasonable teaching load interval. Another interesting finding relates to the fact that a significant number of academics is not from the general management studies area, especially in some universities. This should be studied further, as it is not known if that is a demand of programme design, or more worryingly a question of supply-side imposition rather than demand-driven requisites, or simply even inertia of the composition of the faculty. In fact, endogamy is pervasive, begging the question if the most suitable candidates are being recruited rather than just the in-house local candidate is appointed. In future we would like to compare the situation of management studies with the general situation of all studies, and also, if studies become available to compare the Portuguese situation with those of other countries.

5. References

- Carneiro, A. (2004). Teaching management and management educators: some considerations. *Management Decision*, 42(3/4), 430-438.
- Elmuti, D. (2004). Can management be taught? If so, what should management education curricula include and how should the process be approached? *Management Decision*, 42(3/4), 439-453.
- Engwall, L. & Zamagni, V. (1998). Introduction. In L. Engwall & V. Zamagni (Eds), *Management education in historical perspective* (pp. 1-18). Manchester: Manchester University Press.
- Lejeune, C. (2011). Is continuous improvement through accreditation sustainable? A capability-based view. *Management Decision*, 49(9), 1535-1548.

Different teaching and learning methodologies: one size does not fit all students

Research,
Practices e
Contexts
in Education
2015

Dora Simões University of Aveiro: dora.simoaes@ua.pt
Margarida M. Pinheiro University of Aveiro: margarida.pinheiro@ua.pt
Claudia Amaral University of Aveiro: claudia.amaral@ua.pt

1. Introduction

To meet the challenges currently facing Higher Education Institutions (HEI), which concern not only the role of teachers and students, but also the learning and teaching processes, higher education stakeholders should apparently focus more on the reformulation of practices, and not so much on the (theoretical) reformulation of its institutions. In addition, the methodological model fostered by Bologna has led to profound changes, promoting student-centered methodologies and turning students into an active element in the learning process, guided by tutorial support (Pinheiro *et al.*, 2012).

Having this paradigm as background scenario, the purpose of this study is to contribute to the discussion on how the use of different teaching and learning methodologies: (1) models students' perceptions and expectations; (2) is reflected on the impact different communication mechanisms have in students' engagement; and (3) fosters students' interest. The paradigms of resilience, persistence and determination are pertinent aspects students point out that may justify distinct responses to several communication mechanisms and differentiated interests towards a set of methodological resources.

2. Methodology & Goals

Guided by the teaching practices that intend to contribute to the academic as well as to the personal and professional success of students and other stakeholders, we conducted an analysis on a set of procedures that can be adopted in the classroom of higher education institutions, similarly to other authors' research (Huet *et al.*, 2009; Simões & Pinheiro, 2014). There was also interest in obtaining a better perception on how students evaluate their own motivation and performance according to classroom learning and teaching methodologies. This assessment observed some requirements based on Felder and Brent (2009).

For the outlined purposes, data collection was conducted through an online questionnaire at the Moodle platform in two different moments: at the beginning and ending of the 2012/2013 school term. The first questionnaire intended to assess the students' profile and their perceptions and pre-ideas concerning the curricular unit, namely on the degree of difficulty, level of demand, motivation, workload and expected results, but also to assess their vision on the contribution of certain methodologies for their motivation and performance. The second questionnaire also aimed at evaluating the students' profile, but this turn regarding their perceptions and post-ideas on the attendance of the curricular unit: degree of difficulty, level of demand, motivation and effort, and expectations towards final results.

The sample was constituted by students belonging to the same graduation course but comprising three curricular units from the three years of the bachelor degree, with contents from different areas and lectured by different teachers. The underlying idea for the transversal situation of respondents spread by different school years is related to the possibility of analyzing potential differences in attitude which would be expected as the student progresses, at least from a conceptual point of view. Similarly, the idea behind the inclusion of different curricular units is explained by the attempt to integrate different visions of lecturing techniques and methodologies. With a universe of 251 eligible students, 115 and 88 students participated in the first and second stages, respectively.

3. Results & Discussion

The results obtained were analyzed in three different levels: perceptions and expectations of students (before and after attending the curricular unit); impact of the several communication mechanisms in the engagement of students; and factors that could best optimize the interest of students during attendance.

Perceptions and expectations

Data on the degree of difficulty point out to the fact that, in general, students tend to change their perceptions, indicating that the curricular unit is considered less difficult than initially perceived. There is also evidence, although to a lesser extent, that the perception on degree of demand tends to decrease. Concerning the degree of motivation and effort, it seems the attendance to the curricular unit has a decreasing effect on both. In relation to the degree of effort, no student referred absence of study.

Communication Mechanism	Hardly important	Slightly important	Very important	Don't know	Not applicable
To learn and address a subject by teacher's lecture	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Direct designation of a group of students to participate in doing a number chosen by the teacher	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Direct designation of a group of students to participate by doing a number chosen by the teacher	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of electronic mail and/or discussion forum in the classroom of a subject	2 (1.7%)	20 (17.5%)	68 (59.1%)	21 (18.4%)	0 (0.0%)

Methodology	Hardly important	Slightly important	Very important	Don't know	Not applicable
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9 (7.7%)	33 (28.8%)	61 (53.4%)	12 (10.5%)	0 (0.0%)
Use of audio-recorder for class content	1 (0.8%)	10 (8.5%)	89 (76.7%)	10 (8.7%)	0 (0.0%)
Use of class board to explain class content	11 (9.5%)	27 (23.5%)	77 (67.0%)	5 (4.3%)	0 (0.0%)
Use of software for comprehension and application of contents and resolution of practical tasks	9				

Conceções dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a segurança rodoviária dos peões e ciclistas

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
2015

Mariana Tavares · Sara Libânio · Sara Valadas · Sofia Rebelo · Bento Cavadas · Sónia Galinha
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. bento.cavadas@ese.ipsantarém.pt

1. Introdução

Este estudo, centrado na temática da **segurança rodoviária dos peões e ciclistas**, foi realizado no âmbito da unidade curricular de Investigação em Estudo do Meio do curso de Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

É pertinente a realização deste estudo, de carácter exploratório, porque pode ajudar os educadores/professores a identificar as aprendizagens e as lacunas comuns ao conhecimento dos alunos sobre as regras da segurança rodoviária aplicadas aos peões e ciclistas e contribuir para uma melhor abordagem a esta temática.

Os programas de educação rodoviária têm uma forte capacidade de provocar mudança nos comportamentos dos adolescentes enquanto peões e ciclistas (Twiska, Vlakveld, Commandeur, Shope & Kok, 2014). Conscientes dessa relação, cerca de 83% dos professores afirmam que abordam a segurança rodoviária nas suas aulas e 53% **consideram** a Educação Rodoviária um assunto relevante e de interesse para os alunos (Rosas & Meireles-Coelho, 2011). Porém, as práticas educacionais **desenvolvidas** nas escolas sobre esta temática não vão ao encontro dos comportamentos que os pais/adultos **aplicam** no seu dia a dia (Chapman, Sheehy, Foot & Wade, 1983). Assim, num mundo cada vez mais industrializado e com um desenvolvimento tecnológico **em rápido crescimento**, a sinistralidade rodoviária continua a ser um **problema social preocupante**. Deste modo, é importante criar medidas de prevenção rodoviária e **ensiná-las** nas escolas (Rosas & Meireles-Coelho, 2011). Muitas dessas medidas devem ser abordadas em sala de aula, nomeadamente os comportamentos e as atitudes da criança como peão, passageiro e ciclista. Pais e professores têm o papel de promover a educação rodoviária transmitindo às crianças que podem estar expostas a riscos, os quais podem ser evitados com o uso correto de proteções, como por exemplo o capacete (Ramiro, Lopes, Martins, Parreira, Valadares & Cordeiro, 2009).

2. Metodologia

Para compreender as concepções dos alunos sobre esta temática foi aplicado um inquérito por questionário a 23 alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico de dois ATL's pertencentes aos concelhos do Cartaxo e de Odivelas. O intervalo de **idades** dos participantes estava compreendido entre os 7 e 10 anos, sendo 12 do género feminino e 11 do género masculino.

O inquérito dividiu-se em duas partes: a primeira parte era constituída por uma **questão** de resposta fechada, relacionada com comportamentos a ter enquanto peão; a segunda parte apelava à interpretação e classificação de imagens sobre as atitudes corretas/incorrectas a ter como ciclista. As crianças responderam ao inquérito durante os tempos livres, numa sala de aula. Não houve qualquer abordagem introdutória a esta temática.

Os resultados obtidos foram apresentados sob a forma de gráficos (de barras e circular), que ilustram a frequência absoluta dos resultados, de modo a facilitar a sua interpretação. Foi respeitado ao anonimato dos participantes.

3. Objetivos

Este trabalho de investigação teve como principais objetivos identificar as concepções dos alunos do 1.º CEB sobre a segurança rodoviária, enquanto peões e ciclistas.

4. Resultados e discussão

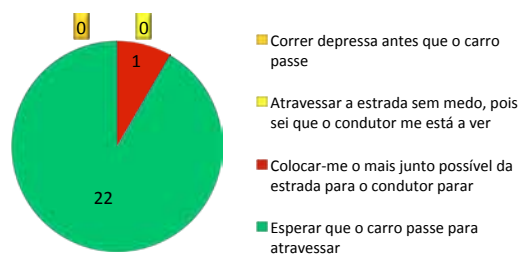


Figura 1. Gráfico das respostas dos alunos sobre o modo como um peão deve atravessar uma via de circulação sem passagem para peões.

O gráfico da figura 1 mostra que, na ausência de uma passagem para peões, todos os alunos consideraram que a opção mais segura é esperar que o veículo passe para atravessar a via de circulação. Apenas um aluno considerou que o mais indicado era colocar-se o mais junto possível da estrada para o condutor parar e nenhum selecionou as opções mais perigosas. Para os estudantes em formação inicial de professores, estes dados são relevantes porque muitos alunos fazem o percurso casa-escola a pé. É essencial transmitir que existem locais apropriados para atravessar uma estrada e que é sempre indispensável estar atento ao outro (condutor).

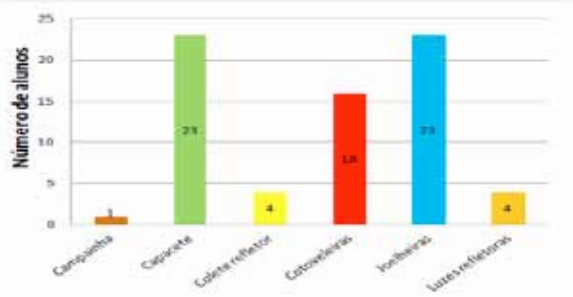
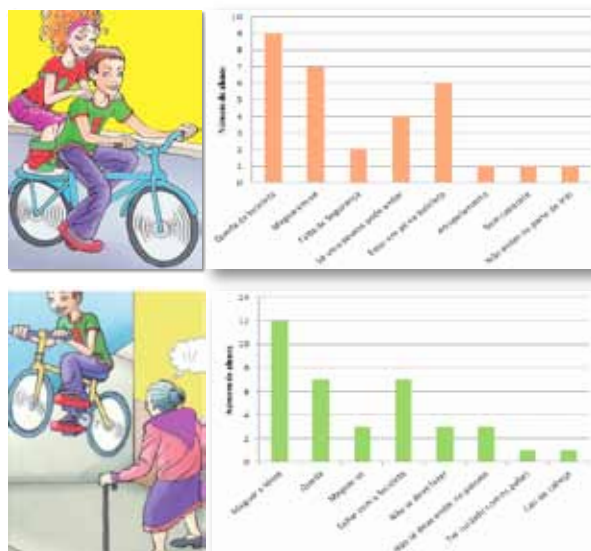


Figura 2. Gráfico das respostas dos alunos sobre o tipo de proteções que um ciclista deve utilizar.

Os dados do gráfico da figura 2 mostram que os alunos sabem que um ciclista deve aplicar algumas medidas de segurança e utilizar equipamentos de proteção, como o capacete, um objeto capaz de reduzir os traumatismos cranianos em 88% na maior parte dos acidentes de bicicleta (Ramiro, Lopes, Martins, Parreira, Valadares & Cordeiro, 2009). A maioria mencionou ainda as joelheiras e cotoveleiras, e algumas crianças a campainha, o colete e as luzes refletoras, como equipamentos de proteção que um ciclista deve usar.



Figuras 3 e 4. Gráficos dos comportamentos de circulação incorretos identificados pelos alunos a partir da análise das respetivas figuras.

As figuras 3 e 4 apresentam duas situações de perigo. A principal consequência apresentada pelos alunos após análise da figura 3 é a queda da bicicleta, seguindo-se o ferimento do ciclista e do passageiro. Na figura 4 verifica-se uma especial atenção para a possibilidade de magoar a idosa. É notório que muitos alunos preveem corretamente as possíveis consequências dos comportamentos ilustrados.

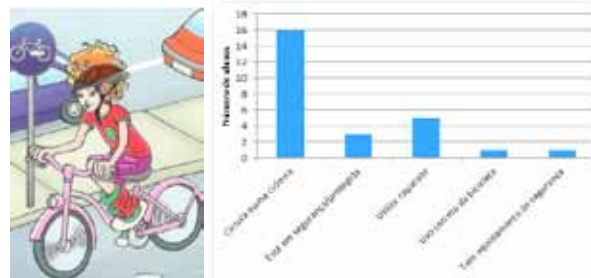


Figura 5. Gráfico dos comportamentos de circulação adequados identificados pelos alunos a partir da análise da figura.

A figura 5 ilustra uma situação de circulação rodoviária em segurança. Ao analisar as respostas dos alunos à situação apresentada concluímos que a **maioria**, apesar de frequentar o 1º CEB, **está familiarizada** com a importância da circulação numa ciclovia. O conjunto destes dados mostra que possuem bons conhecimentos sobre segurança rodoviária enquanto ciclistas.

5. Conclusões

Sabendo que a educação rodoviária é uma necessidade básica para todos (Rosas & Meireles-Coelho, 2011), é importante dar a conhecer às crianças regras de segurança rodoviária para torná-las peões e ciclistas responsáveis (Twiska, Vlakveld, Commandeur, Shope & Kok, 2014) e **atentas** ao perigo. Através deste estudo exploratório conclui-se que a maioria dos alunos possui conhecimentos significativos sobre segurança rodoviária, nomeadamente as consequências das situações de perigo. Em geral, os alunos têm a perceção dos comportamentos corretos/incorrectos na situação de peão e ciclista e conhecem as proteções que um ciclista deve utilizar, o que é um bom indicador da apropriação de conhecimentos sobre a segurança rodoviária. Como limitações do estudo, salienta-se que o número limitado de dados recolhidos não é suficiente para extrapolar os resultados para a restante população.

6. Referências bibliográficas

- Chapman, A. J., Sheehy, N. P., Foot, H. C., & Wade, F. M. (1983). O comportamento da criança enquanto peão. *Análise Psicológica*, 1/2(III), 169-176.
- Rosas, P. I. P., & Meireles-Coelho, C. (2011). Educação rodoviária: estudo de caso. In C. S. Reis, F. S. Neves (Coord.), *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Instituto Politécnico da Guarda, 30 junho a 2 julho de 2011. Vol. 2, (117) p.103-110. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda. ISBN: 978-972-8681-35-7.
- Ramiro, S., Lopes, F., Martins, R., Parreira, L., Valadares, J., & Cordeiro, M. (2009). O uso de capacete em crianças que andam de bicicleta da Área da Grande Lisboa. *Acta Pediatrúica Portuguesa*, 40(3), 105-110.
- Twiska, D. A. M., Vlakveld, W. P., Commandeur, J. J. F., Shope, J. T., & Kok, G. (2014). Five road safety education programmes for young adolescent pedestrians and cyclists: A multi-programme evaluation in a field setting. *Accident Analysis and Prevention*, 66, 35-61.

Investigação, Práticas e Contextos em Educação, 12 e 13 de maio 2014
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Leiria

"Aves de Milagres": Interdisciplinaridade no ensino das Ciências

Investigação,
Práticas e
Contextos
em Educação
2015

André Lameirinhas · Colégio Senhor dos Milagres, Milagres, Leiria · a.lameirinhas@gmail.com

Luísa Marques · Colégio Senhor dos Milagres, Milagres, Leiria · Imbg@sapo.pt

Ricardo Lagoa · Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria · ricardo.lagoa@ipleiria.pt

1. Introdução

O projeto "Aves de Milagres" surgiu no âmbito da candidatura do Colégio Senhor dos Milagres (Milagres, Leiria) ao Prémio da Fundação Ilídio Pinho, "Ciência na Escola" 2013/2014, subordinado ao tema "Ciência e Tecnologia para a rentabilização dos Recursos Naturais", que visou motivar os alunos para a aprendizagem das ciências.

Este projeto foi implementado com a finalidade de contribuir para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Soromenho-Marques, 2010; UNECE, 2005) através de ações concretas desenvolvidas no ambiente natural da área envolvente ao Colégio, particularmente, a observação das espécies. Esta observação e catalogação de espécies, por si só, foi muito relevante, pois baseou-se na aplicação do método científico, desenvolvendo nos alunos técnicas de reconhecimento e identificação taxonómica de espécies animais nos seus habitats. Com a adoção de estratégias educativas que valorizaram o contacto com os contextos onde se inserem os conteúdos curriculares, assim como a interdisciplinaridade (Vieira-da-Rocha & Molin, 2008; 2010), pretendeu-se contribuir para o desenvolvimento, nos alunos, de uma visão mais integrada do saber científico, promovendo a motivação e sucesso nesta área do conhecimento, assim como o desenvolvimento da responsabilidade e participação na preservação do ambiente (UNECE, 2005). Para o desenvolvimento do projeto foram efetuadas importantes parcerias, indispensáveis na sua consecução, destacando-se: ESTG-Leiria/Instituto Politécnico de Leiria, SPEA - Sociedade Portuguesa para o Estudo das Aves e ICNF - Instituto de Conservação da Natureza e Florestas.

2. Metodologia

As formas de intervenção foram diversificadas e interdisciplinares, envolvendo diferentes áreas curriculares e os parceiros do projeto:

- saídas de campo - para observação e identificação de espécies de aves e dos seus habitats;
- construção de comedouros e bebedouros - de forma a atrair mais aves para a zona do colégio, em articulação com o Clube Eco-Escolas;
- construção de caixas-ninho - em articulação com a disciplina de Educação Tecnológica;
- sessão de anilhagem científica - em articulação com o ICNF;
- estudo da qualidade da água das zonas limítrofes - em articulação com o Departamento de Engenharia do Ambiente da ESTG-Leiria/Instituto Politécnico de Leiria e a disciplina de Físico-Química;
- elaboração de um guia de aves com as espécies identificadas através de fotografias e ilustrações dos alunos;
- demonstração de falcoaria - com observação de Águias, Falcões e Búfos;
- ilustração científica das espécies observadas - em articulação com a disciplina de Educação Visual;
- redação de fábulas envolvendo aves - em articulação com a disciplina de Português;
- estudo da taxonomia das aves - em articulação com a disciplina de Ciências Naturais;
- estudo estatístico dos conhecimentos iniciais dos alunos sobre as aves - em articulação com a disciplina de Matemática.

3. Objetivos

- Educar para a valorização da investigação científica;
- Sensibilizar os alunos e comunidade educativa para a preservação e valorização das aves e dos recursos naturais;
- Contribuir para o aumento da diversidade e quantidade de espécies de aves nos espaços verdes do Colégio e zonas limítrofes.



4. Resultados e discussão

Todas as atividades foram desenvolvidas com sucesso, criando um largo impacto nos alunos e na comunidade. Os discentes envolveram-se ativamente, tendo evidenciado bastante empenho e entusiasmo, e mostrando-se sensibilizados para a preservação e rentabilização ambiental e para ciência em geral.

Merecem destaque (i) a distinção, pela Sociedade Portuguesa de Estatística, do estudo "O que sabemos sobre as aves" realizado pelos alunos, na disciplina de Matemática; e (ii) a edição impressa do "Guia de Aves de Milagres", o culminar de todas as atividades e a principal forma de divulgação do trabalho efetuado. Ressalte-se que este guia de campo apenas contempla as espécies de aves efetivamente observadas no período de fevereiro a junho de 2014. O guia de aves e o vídeo do projeto podem ser consultados em <https://dl.dropboxusercontent.com/u/12370574/guia.pdf> e em <https://dl.dropboxusercontent.com/u/12370574/filme.avi>

Todo o projeto foi sendo avaliado pelos alunos e pelos parceiros através de inquéritos e pelos relatórios, intermédio e final, da Fundação Ilídio Pinho. Com base numa reflexão conjunta, pode-se concluir que este projeto proporcionou aos alunos várias atividades potenciadoras de aprendizagens efetivas de forma sistémica e interdisciplinar.

Como principal limitação temos a referir a sua curta duração. Tendo em vista a sustentabilidade dos ganhos alcançados será importante manter esta linha de atuação através do envolvimento em atividades congêneres que possam ser asseguradas, por exemplo, pela Academia de Ciências do Colégio.

5. Referências

- Soromenho-Marques, V. (2010). Que significa educar para o desenvolvimento sustentável? *Noesis*, 80, 26-29.
- UNECE. (2005). *UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*. Obtido de <http://www.uncece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.e.pdf>
- Vieira-da-Rocha, M. C., & Molin, T. (2008). A aceitação da observação de aves como ferramenta didática do ensino formal. *Atualidades Ornitológicas On-line*, 146, 33-37. Obtido de http://www.ao.com.br/download/ao146_33.pdf
- Vieira-da-Rocha, M. C., & Molin, T. (2010). A observação de aves como ferramenta para a interdisciplinaridade no ensino das ciências. *Atualidades Ornitológicas On-line*, 155, 33-37. Obtido de http://www.ao.com.br/download/ao155_40.pdf

AUTOCYBERBULLYING: A NOVA FACETA DO CYBERBULLYING

INVESTIGAÇÃO,
PRÁTICAS E
CONTEXTOS
EM EDUCAÇÃO
2015

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos José Saraiva . sa.agjsaraiva@gmail.com
Fêlícia FIGUEIREDO · feliciahf@sapo.pt

1. Resumo

O poster define autocyberbullying e explicita algumas das suas características, contextualizando-o entre o cyberbullying e a autoagressão. Sistematiza alguns resultados obtidos na investigação nacional e internacional e salienta a importância de se conhecer a prevalência do autocyberbullying entre os adolescentes portugueses.

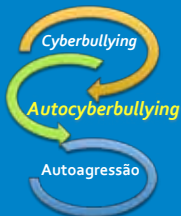
2. Introdução

As redes sociais, tais como o MySpace, o Facebook ou Twitter, representam um fenómeno social que experimentou um rápido crescimento¹. Como novos espaços de atividade social dos jovens², para além de permitirem fazer novas amizades, manter contatos, discutir temas, pertencer a uma comunidade, partilhar fotografias, obter apoio social³ ou promoverem a aceitação dos mais tímidos num grupo⁴, têm servido para muitos adolescentes exporem os seus conflitos pessoais, sentimentos de solidão, de incompreensão, de frustração ou de ódio⁵. Funcionam como ambientes de terapia de grupo virtual⁶, como espaços onde podem efetuar pedidos de ajuda em tempo real, ou beneficiarem dos elogios expressos nos comentários que as suas queixas possam despertar nos “amigos” virtuais^{6,7}; Representam ambientes capazes de lhes proporcionarem a atenção desejada, isenta da crítica dos que os poderiam condenar pelos seus comportamentos⁵.

Estas redes são geradoras de novas e múltiplas interações entre os indivíduos, as quais podem ser estabelecidas para além dos espaços físicos confinados, como o espaço escolar ou o espaço do lar. Ao romperem com a diferenciação dos espaços de convívio, integrando-os e alargando-os, proporcionam contextos pouco regulados⁸, nos quais comunidades, perfis falsos ou blogues anónimos são algumas formas encontradas pelos agressores para atacarem as vítimas⁸.

Um fenómeno ligado à relação entre pares, em que a intimidação presencial foi transposta para o ciberespaço é o cyberbullying⁹. Habitualmente conceptualizamos o cyberbullying como um ato hostil dirigido a alguém^{10,11}.

Contudo, esta não parece ser a única realidade na paisagem do e-bullying da atualidade^{6,7,12}. A novidade, surge nas produções de cyberbullying para o próprio: o autocyberbullying^{6,7}. Nesta forma perversa de autoagressão psicológica, também conhecida como “München digital”⁷, o autocyberbullying recorre ao trauma psicológico como forma de comunicar a angústia e o sofrimento aos outros, como forma de evitar o abandono, de obter valorização, amor ou o afeto dos pais, amigos ou outros^{6,7}.



Comportamento autoagressivo intencional, praticado por um indivíduo, que consiste na publicação ou envio anónimo de mensagens hostis sobre si, para os seus próprios perfis das redes sociais da internet, e resposta aos mesmos, com o objetivo de conquistar a atenção, a simpatia e a admiração de observadores online, adultos ou pares, instigando-os a reagirem contra supostos abusos praticados contra o mesmo. Ou seja, recorrendo à internet e tecnologias digitais, a vítima é ajudada por aqueles que, depois de conquistada a confiança, e sem se aperceberem, passam a defendê-la online^{6,7}.

SEMELHANÇAS/ DIFERENÇAS DO AUTOCYBERBULLYING^{6,7,12,13,14,15,16,17,18}

vs CYBERBULLYING

- Comportamento não premeditado, repetido ou sistemático.
- Intencionalmente direcionada para a conquista de atenção; Subliminarmente entendido como oportunidade para iniciar discussão, culpar alguém ou conquistar poder.
- Controlo inicial da situação: É a vítima quem realiza a primeira publicação hostil.
- Ausência de assimetria de poder vítima/agressor; Trata-se do mesmo sujeito.
- Testemunha assume, inconscientemente, um papel auxiliar, defensor, reforçador ou perpetrador. Desconhece as motivações do agressor.
- Vítima tem papel ativo. Publica e leva os observadores online a tornem-se seus assistentes/apoiantes.
- Formas/meios usados refletem as novas formas de relacionamento social dos adolescentes.

Formas:

- Denegrir: Publicação de conteúdos hostis sobre o próprio.
- Dissimulação: Fazer-se passar por outro para publicar informação sensível sobre o próprio.

Meios: Redes sociais/ chats.

vs AUTOAGRESSÃO

- Não representa uma forma de autopunição.
- Traduz uma:
- Provocação intencional dirigida ao próprio.
- Comportamento praticado com intenção de obter um ganho secundário: ajuda, reforço positivo ou mensagens calorosas.
- Forma de exprimir o sentimento aos outros, quando outras formas se revelam ineficazes
- Estratégia para lidar com os estados emocionais negativos: sentimentos de frustração, de desvalorização ou de rejeição.

PERFIL DO AGRESSOR^{6,7}

- Instabilidade emocional.
- Isolamento social.
- Alteração do desempenho escolar.
- Sentimentos de vergonha.
- Autoagressividade e excessiva autocrítica.
- Necessidade de sentir-se “cool”.

FATORES DE RISCO^{6,7}

- Estar sujeito a críticas pejorativas permanentes.
- Perceção de fraco nível de competência escolar.
- Stresse e falta de afeto familiar.
- Ausência de relações significativas e estáveis.
- Separação de amigos/ pessoas significativas.
- Vitimização por bullying ou cyberbullying.

Tabela 1: Prevalência nacional e internacional do cyberbullying

Estudo	Amostra	Prevalência
Eu Kids Online (25 países) ¹⁹	25 142 (9 a 16 anos)	2%
Diagnóstico de situação em Portugal ²⁰	3525 (6º, 8º e 11º anos)	7.6 % vítimas 3.9% agressores
Europa ²¹		1 a 50% Maioria ronda 10%
Mundial ^{4,22,23,24,25}		10% a 49%

Tabela 2: Prevalência nacional e internacional da autoagressão

Estudo	Amostra	Prevalência
Revisão sistemática 128 estudos	513 188 (adolescentes) ²⁶	13.2% Pelo menos 1 episódio
Portugal	1 818 Açores (14 aos 19 anos) ²⁷	31.3% + frequente nas raparigas
	569 alunos (12 aos 20 anos) ²⁸	7.3% Pelo menos 1 episódio
Reino Unido ²⁹	2 232 (5 aos 12 anos)	2.9% 56% vítimas de bullying 52% do sexo feminino

3. Metodologia

Revisão de literatura sobre agressão apoiada pelas tecnologias, com destaque para o autocyberbullying. Revisão bibliográfica integrada na tese de doutoramento da autora, com o título: “Autocyberbullying: Prevalência, motivações e impacto entre alunos do 3º Ciclo do Concelho de Leiria”, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

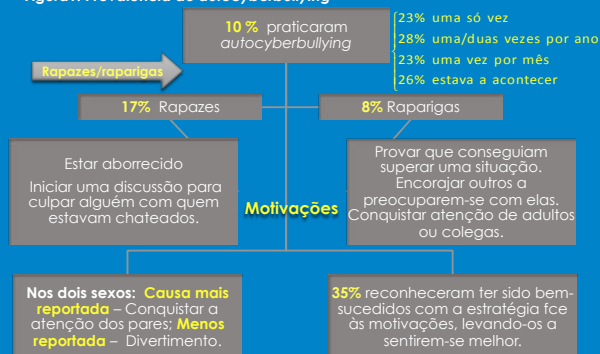
4. Objetivos

- Sensibilizar para uma nova forma de agressão online - o autocyberbullying.
- Salientar a importância de se conhecer a prevalência, as motivações e o impacto entre os adolescentes portugueses.
- Destacar o papel da escola na prevenção, identificação de sinais e promoção de competências de autoajuda.

5. Resultados - AUTOCYBERBULLYING

- ❖ Estudo da Bridgewater State University⁶; Questionário self-reported.
- ❖ Amostra: N = 617 (estudantes de 18-19 anos)

Figural: Prevalência do autocyberbullying⁶



6. Conclusões

Qualquer comportamento autoagressivo evidencia mal-estar que não deve ser negligenciado.

A utilização das redes sociais como um meio para o adolescente se auto intimidar/ assediar tem sido recebida com preocupação pelos investigadores^{6,7}.

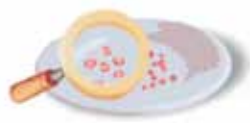
Os resultados da investigação⁶ espelham um problema, que não sendo exclusivo de um país, urge conhecer em termos de prevalência, motivações e impacto entre os adolescentes portugueses, tendo em vista a sua prevenção.

Alerta-se para o papel que a escola pode ter na identificação de sinais e desenvolvimento de competências de autoajuda que permitam ao adolescente gerir emoções e ultrapassar sentimentos de culpa, instruindo-os a procurar ajuda, ou seja, a desenvolverem competências que lhes permitam fazer face a esta nova forma de agressão online.

7. Referências

1. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
2. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
3. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
4. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
5. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
6. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
7. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
8. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
9. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
10. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
11. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
12. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
13. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
14. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
15. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
16. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
17. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
18. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
19. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
20. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
21. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
22. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
23. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
24. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
25. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
26. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
27. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
28. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.
29. Anderson, D.A., & Reith, G. (2004). Cyberbullying and cyberstalking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 101-110.

Ponto da Ciência: Aprendizagem Ativa no Pré-Escolar



Investigação,
Práticas e
Contextos
em Educação
2015

Inês do C. Guerra Madaleno · Externato Cooperativo da Benedita · inesmadaleno@gmail.com

Paula C. de A. Maria Castelhana · Externato Cooperativo da Benedita · paulacastelhana@gmail.com

1. Objetivos

Regra geral, as atividades experimentais desenvolvidas nas escolas, no âmbito do Ensino das Ciências apresentam um grau de abertura bastante reduzido, que não permite ao aluno pensar, discutir ou opinar sobre as temáticas em estudo, pois a informação é previamente fornecida e a atividade desenvolve-se como se de uma receita se tratasse. Com este estudo exploratório pretende-se analisar estratégias de planeamento e desenvolvimento de atividades de sala de aula, numa perspectiva de **aprendizagem hands-on-minds-on das ciências** baseada na **investigação**, **IBSE**, que irão permitir ao aluno ocupar o lugar de investigador e com recurso a **tecnologias de informação e comunicação (TIC)**.

- Identificar as vantagens das atividades baseadas na IBSE e TIC, quer para os alunos, quer para os professores, de forma a melhorar o ensino das ciências.
- Fomentar o gosto pela aprendizagem das ciências.

2. Introdução

A promoção de condições nas escolas e de competências dos professores para a implementação do Ensino das Ciências, de base experimental, no ensino pré-escolar é considerada por nós um dos fatores fundamentais para a formação científica das crianças. Esta deve ser iniciada nos primeiros anos de escolaridade sendo indutora de uma maior apetência dos jovens, quer para a escolha de carreiras relacionadas com a Ciência e a Tecnologia, quer para o acompanhamento de professores do ensino pré-escolar nos últimos anos, é necessário a intervenção em questões sócio científicas. Apesar dos progressos alcançados na formação, é crucial desenvolver medidas para proporcionar a todos os professores, em exercício neste nível de escolaridade, formação em Educação em Ciências. Além disso, os estudos têm vindo a mostrar que as práticas de Ensino das Ciências nas escolas são ainda incipientes, quer em metodologias de trabalho, quer em tempo curricular que lhes é destinado. Sob o ponto de vista de Martins et al (2009), a Educação em Ciências é uma ferramenta fundamental para a educação global e deve ser introduzida desde os primeiros anos de escolaridade como um primeiro passo para a cultura científica.

Vários estudos e experiências constatarem que o uso de TIC, nomeadamente, de simulações, animações ou vídeo, em abordagens onde estas são usadas interativamente e funcionando como ferramenta de ensino, permite que as crianças aprendam mais depressa, contribui para formar cidadãos mais criativos e proporciona uma visão mais ampla para uma melhor compreensão do mundo (Amante & Faria, 2012). Tendo em conta estas vantagens, pretende-se neste projeto enriquecer a educação em ciências experimentais no ensino pré-escolar, aplicando metodologias com recurso a tecnologias que permitem "visualizar" e compreender situações e aspetos impossíveis de representar de outra forma.

A abordagem das ciências numa perspectiva IBSE (*Inquiry Based Science Education*) segue uma cultura de investigação científica, onde é importante seguir um conjunto de etapas de forma a assegurar a construção do conhecimento. Saltiel, E. et al. (2009) propõem um guia que, apesar de não ter que ser seguido passo-a-passo, permite ao professor definir e gerir a atividade que pretende implementar. O esquema seguinte representa as etapas do guia sugerido por estes autores.



3. Metodologia

As atividades implementadas tiveram como alvo alunos do pré-escolar do Agrupamento de Escolas da Benedita, explorando as temáticas "Vulcanismo" e "Microrganismos" com enfoque na prática experimental e com o recurso a vídeos, imagens e animações digitais.

A amostra de estudo é constituída por 10 turmas do ensino pré-escolar, e respetivos educadores, pertencentes ao concelho de Alcobaça, por se tratar da área geográfica onde residem as investigadoras.

A seleção da amostra de alunos participantes esteve condicionada pela disponibilidade revelada pelas escolas em colaborar com a investigação. As sessões são realizadas em tempo letivo, com a presença das educadoras e auxiliares, com uma duração de 90 minutos. Os temas são selecionados pelas educadoras de acordo com o projeto educativo da escola/agrupamento e a calendarização das atividades negociada de acordo com a disponibilidade das investigadoras.

Optou-se por uma metodologia de tradição interpretativa (Cohen, Marion e Marrison, 2000) e de carácter qualitativo (Creswell, 2003). Esta opção por uma abordagem qualitativa advém da importância que no estudo se dará aos significados atribuídos pelas crianças e educadoras às atividades no domínio das ciências.

Na recolha de dados foram utilizados diferentes recursos como, um inquérito semiestrutura do às educadoras, entrevistas às crianças e registo de trabalhos realizados por elas.

4. Registos das Atividades

Vulcões e Dragões?



Micróbios à solta



5. Resultados e discussão



As atividades realizadas tiveram impacto bastante positivo tanto a nível da aprendizagem de conteúdos científicos nas crianças como no apoio e formação dos educadores de infância. As crianças participam ativamente nas atividades. Em situações posteriores às atividades implementadas, as crianças pensam em ciência, em experiências, e são frequentemente levadas a questionar-se sobre situações que as rodeiam. Segundo Fialho (2009), muitas destas atitudes são necessárias às competências em literacia científica: o questionamento da realidade observada, as tomadas de decisão e a resolução de problemas; a utilização da intuição, no processo investigativo; a criatividade, a curiosidade e o espírito crítico, na busca de soluções e caminhos alternativos.

As educadoras consideram que o projeto funciona como uma ferramenta de trabalho bastante positiva, inovadora e que permite complementar o seu trabalho com mais rigor científico. Também têm colaborado na promoção do ensino das ciências com grande entusiasmo, quer aproveitando as observações das crianças para propor outras atividades, quer criando espaços próprios para experiências. Segundo uma educadora "as crianças estão mais despertas, por isso criamos uma área das ciências que muito lhes agrada, onde vamos fazendo várias experiências, de uma forma mais espontânea ou sistematizada".

O recurso às tecnologias de informação e comunicação despertou o interesse das crianças, permitiu visualizar, memorizar e compreender situações que dificilmente seria possível de presenciar.

Qualquer agente educativo deverá tornar-se "parceiro" das crianças naquilo que é nelas um interesse natural pelo conhecimento e compressão do mundo que as rodeia, explorando a natureza e criando dentro ou fora da sala de aula situações de ensino-aprendizagem que as envolva em processos ativos de observação, exploração e investigação experimental.

6. Referências

- Amante, L. e Faria, A. (2012). Sentido(s) Emergente(s) das Tecnologias Digitais no Jardim de Infância. In J. A. Moreira & A. Monteiro (Eds.), *Ensinar e Aprender Online com Tecnologias Digitais*.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Londres: Sage Publications.
- Fialho, I. (2009). Ensinar ciência no pré-escolar. Contributos para aprendizagens de outras áreas/domínios curriculares. Relato de experiências realizadas em jardins-de-infância. In C. Marquez, et al. (Coords.), *Enseñanza de las Ciencias* (pp. 5-8). VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martins, I.; Velga, M.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F.; Pereira, S. (2009). Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6. Lisboa: ME – DGIDC.
- Saltiel, E. et al. (2009). *Designing and Implementing Inquiry-Based Science Education for primary education*. La main à la pâte, France.

Expresión escrita en lengua inglesa (L2): clasificación de errores léxicos en un contexto universitario

Investigação,
Práticas e
Contextos
em Educação
2015

M. Victoria Domínguez-Rodríguez · Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales (IATEXT) – Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España · victoria.dominguez@ulpgc.es

1. Introducción

Los errores que cometen los estudiantes de **inglés como segunda lengua (ESL)** en sus composiciones escritas pueden ofrecer información sobre tres aspectos fundamentales: a) el nivel de conocimientos previos; b) dónde hay una mayor necesidad formativa; y c) el tipo de actividades de repaso, refuerzo o profundización que sería más adecuado para solucionar las carencias. Es decir, los textos que redactan los estudiantes de ESL sirven para realizar un ejercicio de evaluación diagnóstica –esto es, conocer los puntos fuertes y problemas básicos– así como para introducir en el aula medidas que permitan lograr los objetivos propuestos, desarrollar la competencia escrita y mejorar los resultados individuales y globales del curso.

Los **conocimientos previos** sobre una segunda lengua (L2) pueden venir determinados por factores lingüísticos y extralingüísticos. La conjunción de ambos da forma a la interlengua (IL) del estudiante. De manera general, el concepto de IL se define como el sistema lingüístico que el estudiante de una L2 tiene en cada uno de los sucesivos estadios de su proceso de aprendizaje (Selinker 1972). Por lo tanto, la IL es una versión propia de la L2 que se encuentra en constante evolución y perfeccionamiento. Los errores lingüísticos de un estudiante reflejan el conjunto de reglas que, en un momento concreto del proceso de aprendizaje, él considera válidas y aplicables a la L2.

Por otro lado, la identificación de las **necesidades formativas** sobre el correcto uso de la L2 ayuda a diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permiten abordar cuestiones clave en la producción oral y/o escrita. Entre ellas cabe destacar la capacidad para expresarse conforme al género textual, al contexto de emisión/producción, o a la función comunicativa del texto. De este modo, el **planteamiento de las actividades** individuales y de las tareas en grupo pueden (re-)orientarse a repasar, revisar y profundizar en los aspectos que requieren mayor atención.

2. Metodología

Los datos obtenidos para este trabajo provienen de **450 composiciones escritas en lengua inglesa** por estudiantes del Grado en Educación Primaria (primero y Curso de Adaptación), en modalidad no presencial. La asignatura – *Comunicación oral y escrita (inglés) para el desarrollo profesional* – desarrolla el mismo contenido en ambos casos y tiene un marcado carácter instrumental, ya que se enmarca dentro de los créditos básicos de la titulación. Durante el curso, los estudiantes de ESL deben lograr un nivel B1 de inglés según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL), por lo que los ejercicios de expresión escrita pretenden desarrollar esta competencia según los criterios establecidos para ello.

La **localización y clasificación de ejemplos de errores léxicos** se realizó durante el proceso de corrección de las composiciones escritas, como parte de la evaluación continua de la asignatura (octubre-diciembre 2015). Los estudiantes debían entregar tres redacciones durante el curso y, en cada ocasión, podían elegir entre estos tres géneros textuales: 1) correo electrónico con registro/estilo informal; 2) ensayo/redacción de opinión personal; 3) historia corta de ficción, con una oración inicial fijada. Los temas planteados estuvieron relacionados con las diversas facetas de la comunicación oral y escrita en el ámbito de la Educación Primaria; por ejemplo, el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el aula.

3. Objetivos

Los objetivos de este póster son los siguientes:

- Comentar brevemente la utilidad de un análisis de errores léxicos para la (auto-)evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2;
- Exponer una clasificación de los errores léxicos más frecuentes en nuestro corpus de estudio, con casos reales y una breve etiqueta aclaratoria del contexto de uso [véase la [tabla adjunta](#)];
- Ofrecer un resumen de los resultados obtenidos;
- Concluir señalando algunas medidas que podrían mejorar el rendimiento de los estudiantes.

CLASIFICACIÓN DE ERRORES LÉXICOS + EJEMPLOS	CONTEXTO DE USO
INTERFERENCIA DE LA LENGUA MATERNA	
Acuñación	
John was *diagnosicated of Asperger Syndrome [...] (= diagnosed) In summer, I went to some schools to *perfectionate my skills (= improve) The woman who *contracted me also wanted their children to learn Spanish (= hired) They don't *experiment the world as we do (= experience)	Competencia comunicativa Competencia oral Enseñanza en el extranjero Nativos digitales
Calco	
I had a *bland diet ; *all days I ate salad or vegetables (= light or soft diet / every day) I've looked for *a particular professor to remember English grammar (= tuition classes) We must assess ourselves *for do the teaching better (= to improve teaching) However, this time I *filled with value [...] (= summon up/filled with courage) *It does many time that we don't meet [...] (= It has been a long time that ...)	Aspectos culturales (dieta) Competencia comunicativa Enseñanza en el extranjero Exposición oral Formalismo inicial (e-mail)
SELECCIÓN INCORRECTA DE PALABRAS/EXPRESIONES	
Categoría gramatical	
I was able to show other people my *communication competence (= communicative) It is really important that you choose *successful the perfect candidate (= successfully) At the end of the day I'm so *tiring that I only want to go to bed (= tired) The new software is poor and helpless for the teacher, causing a *lost of time (= loss)	Competencia comunicativa Entrevista de trabajo Jornada laboral Uso de las TIC en el aula
Significado / acepción	
Two characteristics I found in the video are the communicative *competition [...] (= competence) Finally, I would like to *dismiss me by saying that [...] (= say goodbye / farewell) Since this is the first time I'm going to use this approach, I'd like to *possess your support (= have) Nowadays, we have lots of technologies that *facility our lives (= facilitate)	Competencia comunicativa Despedida (e-mail) Trabajo en el extranjero Uso de las TIC en el aula
ERRORES ORTOGRÁFICOS	
I felt very nervous because the place was *crowed (= crowded) At the beginning, I used gestures and *sings to communicate with them (= signs) I always needed a *cot to go out (= coat) The use of new technologies for *affective communication in Primary [...] (= effective) The *sits were very small, but the flight was very short (= seats)	Competencia comunicativa Enseñanza en el extranjero Tiempo atmosférico Uso de las TIC en el aula Vuelo en avión
FALSOS AMIGOS	
Now, I can go to any *site without worrying of the language (= place) To sum up, the most important *facet for this job is having experience (= feature) I *assisted to class every day for a month (= attended) *Actually , new technologies are all around us (= Nowadays / Today)	Competencia comunicativa Entrevista de trabajo Formación universitaria Uso de las TIC en el aula
PALABRAS HOMÓFONAS	
Could you repeat that, *pleas ? (= please) The students have not *herd the song before (= heard) I'm going to be *hear three months more (= here) I can't understand the *current situation of the pupils in the classroom (= current)	Comunicación en el aula Descripción de un ejercicio Enseñanza en el extranjero Nivel de conocimientos

4. Resultados

El análisis indica que los errores léxicos más frecuentes entre nuestros estudiantes del Grado en Educación Primaria se producen por estos motivos:

- **Interferencia del español (L1)**, que se observa en la acuñación de términos –invención de supuestos neologismos o palabras inexistentes en la L2– y en los calcos semánticos que pretenden reproducir literalmente expresiones utilizadas en la L1.
- **Selección incorrecta de palabras o expresiones de la L2**, que afectan al uso incorrecto de categorías gramaticales (sustantivo-verbo), los sufijos (-ing vs. -ed), o las diversas acepciones de una palabra [**dismiss**: v. to officially make someone to leave a job - vs. - *say goodbye*: v. to indicate a taking of leave].
- **Errores ortográficos en la L2**, que introducen palabras cuyo significado no encaja en el contexto de emisión [**sits**: n. an act or period of sitting - vs. - *seats*: n. something (such as a chair) that you sit on].
- **Falsos amigos**, debidos a la semejanza formal de una palabra de la L2 con otra de la L1 [**site**: enclave/asentamiento - vs. - *place*: sitio/lugar].
- **Palabras homófonas**, que se pronuncian idénticamente pero difieren en su significado [**pleas**: n. serious emotional request for something - vs. - *please*: adv. used to ask for something in a polite way].

5. Conclusiones

A partir de los errores léxicos identificados, el docente puede buscar métodos de enseñanza y estrategias que mejoren la competencia léxica del estudiante de ESL. Estos deben centrarse en fomentar el desarrollo de la IL y evitar el fenómeno de fosilización. En este sentido, son especialmente útiles los ejercicios que permiten relacionar forma y significado (p.ej. *Matching words and definitions*); utilizar las palabras en contextos discursivos específicos (*Formal vs. informal English*); o modular el texto conforme al estilo y registro requeridos (*Rewriting a letter*).

6. Referencias bibliográficas

Merriam-Webster Dictionary Online (2015). Acceso el 23 de febrero de 2015: <http://www.merriam-webster.com/>
Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* X (2), 209-231.

