

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

**Investigação e Práticas
em Contextos de Educação**
09 e 10 · maio 2014

IPL / ESECS

VOL. III

Livro de Atas

Conferências, Artigos, Relatos e Posters

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Conferência Internacional — Investigação,
Práticas e Contextos em Educação

Volume

3º Volume

ORGANIZADORES

Hélia Pinto - NIDE, ESECS, Polytechnic of Leiria | 0000-0002-7891-2523 (orcid)

Romain Gillain Munõz - NIDE, ESECS, Polytechnic of Leiria | 0000-0003-1933-1072 (orcid)

Isabel Simões Dias - NIDE, ESECS, Polytechnic of Leiria | 0000-0001-6688-5479 (orcid)

EDIÇÃO

Instituto Politécnico de Leiria

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

DESIGN, PROJETO GRÁFICO

E COMPOSIÇÃO

Leonel Brites

Andreia Narciso

ISBN

978-989-97836-7-6

ISSN

DOI

Tiragem

Anual

Leiria

maio/2014

Edição digital

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

**Investigação e Práticas
em Contextos de Educação
09 e 10 · maio 2014**

IPL / ESECS

VOL. III

Livro de Atas

Conferências, Artigos, Relatos e Posters

Índice

- 11 Introdução**
- 15 Entre poéticas e políticas: contribuições da educação ambiental para a educação formal e não formal**
Jane M. Mazzarino Centro Universitário Univates, Lajeado, RS (Brasil)
- 27 La gestión de la convivencia en el aula como aspecto clave en el bienestar emocional y competencia social del alumnado**
Isabel Cuadrado Gordillo, Universidad de Extremadura
- 39 Linguistic diversity in Portuguese schools: ideological and practical implications**
Olga Solovova, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra
- 53 Desenvolvimento do sentido de número num contexto de resolução de problemas de multiplicação e divisão**
Ana Filipa Gomes da Silva, Hugo Alexandre Lopes Menino, ESECS, IPLeiria, NIDE
- 63 Predicadores influentes no processo de resolução de problemas verbais de matemática**
Deolinda Varela Correia, Laboratório de Psicolinguística da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
- 73 A modelação matemática como prática de sala de aula no ensino da subtração**
Helena Brou, Instituto Politécnico de Coimbra, ESEC, DE, Coimbra, Portugal, Virgílio Rato, Instituto Politécnico de Coimbra, ESEC, DE, Coimbra, Portugal, Fernando M. L. Martins, Instituto Politécnico de Coimbra, ESEC, DE, Coimbra, Portugal, Instituto de Telecomunicações (IT-Covilhã), Portugal
- 81 As estratégias e as dificuldades dos alunos do 6.º ano de escolaridade quando confrontados com tarefas de natureza algébrica**
Carolina Sotomaior Pereira, Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, IPLeiria
- 89 As TIC, os Nativos Digitais e as Práticas de Ensino Supervisionadas: um novo espaço e uma nova oportunidade**
Henrique Gil, Escola Superior de Educação/IPCB & Centro de Administração e Políticas Públicas/ISCSP/UL
- 97 Animações como Recurso Didático no Ensino da Biologia**
Carla Pacífico Dias, Externato Cooperativo da Benedita, Isabel Chagas, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- 105 Características del Ciberhabla en la Red: Uso de emoticonos e Implicaciones Educativas**
Guadalupe Martín-Mora
- 113 La integración de las nuevas tecnologías en el aula de Francés como Lengua Extranjera: El uso del vídeo currículo adaptado al EEES**
Verónica C. Trujillo-González, Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
- 119 Predictibilidade aplicada a pré-leitores: a predição e a interpretação do texto multimédia no ensino pré-escolar**
Sónia Pacheco, Instituto de Segurança Social
- 125 (Des)Angústias Ortográficas**
Gabriela BarbosaLuísa Carmo, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
- 131 As conceções de poesia e de poeta de alunos do 3.º ano de escolaridade**
Ana Rita Fernandes Tavares Sequeira, Sob orientação da Professora Doutora Hélia Pinto e do Professor Doutor Luís Barbeiro, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria
- 137 Clubes de leitura: potencialidades e desafios para a construção de leitores**
Luís Filipe Barbeiro, Maria José Gamboa, Escola Superior de Educação de Ciências Sociais, IPLeiria
- 145 Educação Literária? Uma estética das emoções?**
Cristina Nobre, ESECS, CIID, IPLeiria
- 153 Maternalês ou Eduquês!? Quando a linguagem das mães influencia o discurso dos educadores**
Catarina MangasPaula Cristina FerreiraNIDE¹, IPLeiria

- 161 A argumentação: um percurso didático da oralidade à escrita**
Joana Fonseca Silva, Paula Cristina Ferreira, ESECS, IPLeiria
- 169 Porque causal e porque explicativo: reavaliação da classificação das orações coordenadas explicativas nos manuais escolares**
Sandra Duarte Tavares, Instituto Superior de Educação e Ciências
- 177 A Banda Desenhada como instrumento de compreensão e produção de textos: um estudo de caso com crianças do 1.º Ciclo**
Tatiana Santos, ESECS, IPLeiria, Sandrina Milhano, ESECS, IPLeiria, CIID, CESNOVA
- 185 A Proficiência Linguística em Prosa na Educação de Adultos. Uma Questão Improvável?**
Anabela Matias, Paulo Osório, M^a da Graça Sardinha, Universidade da Beira Interior
- 193 M23, uma porta de acesso ao ensino superior: retrato de duas experiências**
Marina Ferreira, Marisa Barroso, Marlene Mealha, Sara Mónico, Telma Lopes, Virgínia Santos, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, IPLeiria
- 199 Alunos M23 do Instituto Politécnico de Leiria: um estudo de caso**
Marina Ferreira, Marisa Barroso, Marlene Mealha, Sara Mónico, Telma Lopes, Virgínia Santos, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, IPLeiria
- 207 Gamificação dos Trabalhos de Grupo no Ensino Superior: o caso do Instituto Politécnico de Leiria**
Sandro Monteiro, Filipe Santos, Instituto Politécnico de Leiria
- 215 Entre o Desejo e a Realidade – Ensinar a aprender**
Maria João Sousa Santos, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, IPLeiria
- 221 Autopercepción emocional y liderazgo: Estudio comparativo entre maestros tutores y equipos directivos de centros de educación primaria de Badajoz**
Juan de Dios González Hermosell, Orientador de Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Badajoz, Profesor Dr. Asociado Dpto de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura, Facultad de Educación, Badajoz, María Guadalupe González Pérez, Alumna de 4º de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Pontificia de Salamanca
- 229 Caracterização multivariante dos Estilos de Aprendizagem dos estudantes do Instituto Politécnico de Castelo Branco**
Paulo Alexandre Anselmo Lopes da Silveira, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, María Purificación Galindo Villardón, María Purificación Vicente Galindo, Universidad de Salamanca
- 239 Uma Profissionalidade Reclamada no 1º Ciclo do Ensino Básico**
Paulo Pimenta, Agrupamento de Escolas de Carvalhos (Vila Nova de Gaia), Fátima Pereira, CIIIE, Universidade do Porto
- 245 Promoção do voluntariado nas escolas: o seu contributo para o desenvolvimento pessoal e solidário nos alunos**
Ana Catarina S. Carloto Ferreira, ISCTE
- 249 AtivaMENTE PAIS: um programa de Educação Parental**
Rita Leal, Formação, Avaliação & Liderança Catarina Bagagem, Centro de Apoio Social do Olival, Estela Ribeiro, Associação Serviço e Socorro Voluntário de S. Jorge
- 255 Animações como Recurso Didático no Ensino da Biologia**
Carla Pacífico Dias, Externato Cooperativo da Benedita, Isabel Chagas, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- 263 Experiências de desenvolvimento comunitário e qualidade de vida dos idosos**
Santinho Maurício, C., Abreu, M. O., Pimentel, L & Seco, G.
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria
- 271 Influencia de un programa para el control de la ansiedad en la autopercepción de estudiantes de grad de maestro ante situaciones de examen**
Isabel Maria Merchán Romero, Licenciada en Psicopedagogía, Universidad de Extremadura, Facultad de Educación, Badajoz, Juan de Dios González Hermosell, Orientador de Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagogía, Badajoz, Consejería de Educación, Junta Extremadura. Dpto de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura, Facultad de Educación, Badajoz

- 279 Ao som de dois estilos musicais: rock e clássico**
Sara Lucas Faria, ESECS, IPLeiriaSandrina Milhano, ESECS, IPLeiria, CIID, CESNOVA
- 289 A Dimensão Hoteleira e Turística na Série Espanhola Gran Hotel: Propostas para Aplicação Didática em Contexto de Aprendizagem de Língua Estrangeira**
Maria Natália Pérez Santos, ESTM, IPLeiria, Valdemar Miguel Neto Catarina Martins, ESTM, IPLeiria, GITUR
- 295 Educação postural: relação entre distúrbios do sono, alterações posturais e dores musculoesqueléticas na coluna vertebral em crianças e adolescentes**
Gustavo Desouzart, CIMH - IPLeiria, CIEQV - IPLeiria/IPSantarém, Rui Matos, CIMH - IPLeiria, CIEQV - IPLeiria/IPSantarém, ESECS - IPLeiria, Ernesto Filgueiras, Labcom - UBI
- 301 Currículo Funcional... Que características?**
Ana Sofia Sobral, Professora Especializada em Educação Especial,
Paula C. Neves, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
- 311 A participação da família no processo educativo da criança: Um estudo de caso com crianças do 1.º ano de escolaridade**
Vera Estrafalhte, ESECS, IPLeiriaSandrina Milhano, IPLeiria, Núcleo de Leiria do CESNOVA
- 319 Aprender em parceria: uma experiência na educação pré-escolar**
Ana Paula Abel, ESECS, IPLeiria, Sónia Correia, IPLeiria, NIDE, GPC, Isabel Simões Dias, IPLeiria, CIEQV, NIDE, GPC
- 325 O Desenvolvimento do Altruísmo em Crianças de 5 e 6 Anos**
Jorge Miguel Carmo, Maria José Gamboa, Isabel Simões Dias, ESECS, IPLeiria
- 333 “O consumo de tabaco, álcool e drogas durante a institucionalização de crianças e jovens em risco: modos de atuação das equipas institucionais”**
Francisco Soares, Mestrando da ESECS do IPLeiria,
Rui Duarte Santos, Docente da ESECS do IPLeiria, Investigador do Núcleo de Leiria do CESNOVA
- 341 La percepción de los Adolescentes sobre Bullying como Medida de Ajuste en los Programas de Intervención de la Violencia Escolar**
Inmaculada Fernández Antelo, Isabel Cuadrado Gordillo, Universidad de Extremadura (España)
- 349 Una experiencia de investigación y práctica en el contexto de una profesora de matemáticas de nivel medio superior en México**
Leticia Sosa Guerrero, C. Miguel Ribeiro, Universidad Autónoma de Zacatecas (México),
CIEO - Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações, Universidade do Algarve y UNESP (Rio Claro, Brasil)
- 357 WebQuests: recursos que podem potenciar aprendizagens significativas**
Elisete Trindade, ESECS, IPLeiria, Carla Freire, iACT, ESECS, IPLeiria
- 359 A dinâmica do processo de ensino e aprendizagem: uma experiência em b-learning no ensino superior**
Marta Fonseca, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, IPLeiria
- 361 Tutorización de una tesina de máster a distancia: experiencia docente**
M. Victoria Domínguez Rodríguez, Instituto de Análisis y Aplicaciones Textuales,
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
- 363 As interações entre pares na utilização do videojogo “O MEU BAÚ DOS BRINQUEDOS”**
Sónia Margarida Paulo Lamas, ESECS, IPLeiria, Isabel Simões Dias, IPLeiria, CIEQV, NIDE, GPC
- 365 O papel da sesta na interação entre pares: uma experiência em contexto de creche**
Liliana Figueiredo, ESECS, IPLeiria, Isabel Simões Dias, IPLeiria, CIEQV, NIDE, GPC
- 367 O reconto de histórias numa sala de jardim-de-infância**
Ana Cristina Oliveira de Sousa Pinto, ESECS, IPLeiria
- 369 A voz das crianças do Jardim-de-infância na dinamização do “canto da leitura”:**
uma experiência partilhada
Margarida Gabriel, IPLeiria, Rita Leal, Formação, Avaliação & Liderança, Clarinda Barata, IPLeiria

- 371 Estimar o desenvolvimento da linguagem através do jogo dramático: uma experiência na educação pré-escolar**
Ana Cristina Oliveira de Sousa Pinto, Escola Superior de Educação de Lisboa
- 373 Explorar para aprender: uma experiência em creche**
Bárbara Medrôa, ESECS, IPLeiria, Natacha Nascimento, ESECS, IPLeiria, Arminda Filipe, Colégio Infantil O Saltitão, Sónia Correia, ESECS, IPLeiria
- 375 A música, a dança e o bem-estar: uma tríade vivida no jardim-de-infância**
Tânia Santos, IPLeiria, Rita Leal, Formação, Avaliação & Liderança
- 377 O contexto familiar e o contexto de creche: cruzamento de dois olhares**
Patrícia Marcelino, IPLeiria, NIDE, GPC, Verónica Fonseca, IPLeiria, NIDE, GPC, Sónia Correia, IPLeiria, NIDE, GPC, Isabel Simões Dias, IPLeiria, CIEQV, NIDE, GPC
- 379 Conceções das crianças do 1º CEB acerca do «Eu da relação»**
Rute Renca, Rosa Branca Tracana, Maria Eduarda Ferreira, Instituto Politécnico da Guarda, UDI – Unidade de Investigação do Interior (PEst-OE/EGE/UI4056/2011).
- 381 Ensino de estratégias para a composição escrita do texto argumentativo**
Maria Prata, Sara Ferreira, Maria Isabel Festas, Maria Helena Damião da Silva, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra
- 383 Conceitos de revisão e reescrita: uma análise da produção textual escrita no ensino fundamental**
Jane Cristina Beltramini Berto, Universidade Estadual de Maringá, Brasil, Universidade de Aveiro
- 385 Ensino da composição escrita de textos em alunos do 8º ano de escolaridade**
Sara Ferreira, Maria Prata, Maria Isabel Festas, Maria Helena Damião, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- 387 Aprender a ler com Vigotsky**
Dulce Carramate, Agrupamento de Escolas de Mealhada, Paula C. Neves, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação
- 389 Ludobibliotecas Escolares e Comunitárias das Escolas Básicas do Concelho de Cascais**
Equipa da DIED/NIE/Câmara Municipal de Cascais
- 391 Práticas linguísticas multilíngues em escolas em contexto de imigração no Sul do Brasil: diferenças e aproximações**
Jakeline A. Semechechem, Universidade Estadual de Maringá, CAPES - Brasil, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra - Portugal
- 393 El uso de las noticias en la clase de Variedades del Inglés o cómo Nelson Mandela entró en el aula (y en nuestros corazones) por unos días**
Alicia Rodríguez-Álvarez, Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
- 395 A cooperação parental 3k. Torres Novas e Aalborg numa parceria internacional em educação**
Jorge Salgado Simões, Câmara Municipal de Torres Novas
- 397 Diálogos... Ciência, Tradição & Cultura**
Margarida Afonso, Dolores Alveirinho, Helena Margarida Tomás, Paula Peres, Escola Superior de Educação de Castelo Branco
- 399 Explorar simetrias com o 4.º ano**
Cláudia Patrícia Costa Ferreira, ESECS, IPLeiria
- 401 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, CIID, CESNOVA
- 403 Educação Estética e Artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: mito ou realidade?**
Raquel Mateus, Maria Helena Damião, Maria Isabel Festas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- 407 Posters**

A terceira 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 9 e 10 de maio de 2014, na ESECS-IPL. Teve como objetivo proporcionar a interação e a partilha de experiências e conhecimentos entre profissionais de diversas áreas ligadas à Educação e com interesses multidisciplinares, contribuindo e estimulando a investigação e prática em Educação. O programa incluiu 4 sessões plenárias, proferidas por investigadores nacionais e internacionais, 3 workshops, 40 artigos, 24 relatos e 9 *posters*, selecionados a partir de um processo anónimo de revisão entre pares, assegurado pelos 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 quatro secções, sessões plenárias, artigos, relatos e *posters*, este livro de atas inclui na primeira secção, 3 dos 4 artigos das sessões plenárias proferidas. O artigo relativo à primeira sessão plenária intitulado “*Entre poéticas e políticas: contribuições da educação ambiental para a educação formal e não formal*” é da autoria da Professora Doutora Jane Mazzarino do Centro Universitário Univates, Lajeado, RS (Brasil); o artigo relativo à terceira sessão plenária, “*La gestión de la convivencia en el aula como aspecto clave en el bienestar emocional y competencia social del alumnado*” é da autoria da Professora Doutora Isabel Cuadrado Gordillo da Universidad de Extremadura (Espanha) e o artigo relativo à quarta sessão plenária “*Diversidade linguística nas escolas portuguesas: Implicações ideológicas e práticas*” é da autoria da Professora Doutora Olga Solovova do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (Portugal).

Os 40 artigos, 24 relatos e 9 *posters* surgem nas três secções seguintes e versam temas como a aprendizagem e a avaliação em contextos educativos; o desenvolvimento comunitário ou revelam 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, as novas tendências e o importante trabalho realizado no IPCE 2014, quer na investigação em Educação, quer na prática do 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.

Conferências

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

Investigação e Práticas
em Contextos de Educação
09 e 10 · maio 2014

ESECS / IPL

Entre poéticas e políticas: contribuições da educação ambiental para a educação formal e não formal

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Jane M. Mazzarino, Centro Universitário Univates, Lajeado, RS (Brasil)
janemazzarino@gmail.com

Resumo

O objetivo do ensaio é discutir teoricamente práticas, paradigmas e propostas em educação ambiental. Na primeira parte apresentam-se práticas e paradigmas da educação ambiental, em seguida são abordados os pressupostos hegemônicos em educação ambiental, denominados como proposta política, e a crítica a ela. Então seguem-se os parâmetros para pensar a educação ambiental em sua dimensão poética, esta percebida como potência inventiva a partir da experiência. Por fim, sintetiza-se a reflexão em uma proposta poética-política para a educação ambiental como contribuição para os processos educativos formais e não formais.

Práticas e paradigmas

O estado da arte da educação ambiental no Brasil, levando-se em conta diversos estudos empíricos coletados a partir da inserção da palavra “educação ambiental” no ambiente “scielo”, que reúne artigos de diversas revistas científicas qualificadas (os quais focam, predominantemente, os processos formais), apontam que a educação ambiental ainda tem diversos desafios a enfrentar, dada a percepção dos autores de que esta área refere-se a um processo que tem marcas como: uma pluralidade de ações pontuais; trabalhos na escola realizados em diversas disciplinas de modo fragmentado; pouca reflexão sobre valores que balizam as ações na sociedade; desconsideração pela inter-relação entre as diversas dimensões que compõem a problemática ambiental (política, econômica, ecológica, social, cultural, estética, ética, subjetiva, histórica, filosófica, física, biológica, discursiva, cósmica, natural, geológica, geográfica); abordagens predominantemente naturalistas-técnicas-instrumentais; noção de separação entre humano e natureza; falta de sentimento de pertencimento planetário; não reconhecimento da polissemia de sentidos dados à realidade; desrespeito pelo cotidiano e pelo contexto de vida do recetor; baixo investimento no desenvolvimento da capacidade participativa; carência de formação continuada e de capacitação de professores; distanciamento entre pressupostos norteadores presentes nos documentos e as práticas; excesso de informação genérica; não inclusão da pesquisa nos processos; educadores que desconhecem os diferentes aspectos da realidade sociambiental; falta de diálogo e troca entre os professores; falta de autoquestionamento; não relacionamento entre ação-práxis-reflexão; hegemonia de estudos que focam a compreensão das representações sociais; não percepção que a educação ambiental implica mudanças contínuas; falta de autopercepção dos educadores como mediadores na construção de uma cultura ambiental; escolas que não atendem aos pressupostos do pluralismo e da transversalidade; a escola pouco trabalha com a crítica da mídia; falta de uma perspectiva interdisciplinar (como ser se o currículo é disciplinar?); acúmulo de funções pela escola; o meio ambiente aparece quase sempre periféricamente no Projeto Político Pedagógico; falta de formação nos currículos das licenciaturas em educação ambiental. Pensar a escola como espaço para a educação ambiental, portanto, é ainda um desafio que “exige um constante exercício de sensibilização/formação de professores, alunos e comunidade por meio do desenvolvimento e consolidação de espaços de aprendizagem social”, o que implica em repensar os valores da educação na sociedade (JACOBI e SANTOS, 2007, p.15)

Para Adams (2004, p. 1 e 2), a educação ambiental “amplia o foco do sistema educacional para relacionar as ações culturais com o ambiente, ou seja, um processo que insere a vida em seu amplo contexto à rotina educativa”. Assim, a educação ambiental força a “reestruturação dos sistemas de ensino que privilegiam o saber memorizado, a informação, a competição, a profissionalização, a especialização”, estabelecendo-se desta forma conflitos entre paradigmas tradicionais e emergentes.

Portanto, o reverenciado paradigma da complexidade ainda não adentrou a educação ambiental. Tozoni-Reis (2002) identifica que se vive uma transição de paradigmas nas atividades de educação ambiental. A autora refere-se à mudança de uma abordagem naturalista para a política, defendendo a “abordagem mobilizadora”.

No entanto, estudos apontam que a abordagem mobilizadora, vastamente defendida por diferentes autores, não é relatada nos estudos científicos como uma observação empírica, mas sempre como um processo a ser construído, predominando ainda a visão naturalista, como o fragmento a seguir expõe.

A ideia de que é necessário preservar os recursos naturais faz parte da educação familiar de muitas pessoas, é amplamente difundida pela mídia e implementada por ações escolares e comunitárias. Um exemplo são os conhecidos programas de educação ambiental, centrados nos três “R” (redução, reutilização e reciclagem), que também estão voltados à gestão de recursos e materiais. Entendemos, aqui, que para atingir a esfera socioambiental se faz necessário romper com a abordagem de educação ambiental estritamente preservacionista, uma vez que o ambiente é um campo de interação entre cultura, sociedade e natureza (BOER e SCRIOT, 2011,p.12).

Apesar dos autores perceberem uma evolução em relação a abordagens mais sistêmicas ao longo do tempo, as práticas de educação ambiental formal apresentam muitas fragilidades, não constituindo-se ainda nem práticas políticas e tampouco poéticas. Neste sentido, é preciso problematizar até mesmo a própria produção acadêmica que entendemos que se encontra predominantemente repetitiva no seu discurso político.

2. Pressupostos (e não práticas) hegemônicos em educação ambiental: uma proposta política

Os pressupostos hegemônicos em educação ambiental são identificados neste artigo a partir dos documentos oficiais brasileiros sobre educação ambiental e de propostas de autores da área.

No Brasil, a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) surge em 1981, mas só em 1999 foi sancionada como a Lei Nº 9.795, denominada Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a qual considera Educação Ambiental:

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Art. 10 Cap. I). A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (Art. 2º Cap. I) (BRASIL, 1999, texto digital).

Entre os princípios básicos da lei 9.795/99, estão: democratização das informações; consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; participação individual e coletiva na preservação do meio ambiente; cooperação entre as diversas regiões do País; integração entre ciência, tecnologia e cidadania; enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; continuidade e permanência do processo de educação ambiental; abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; além do reconhecimento e respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999).

No seu art.º10, a lei prevê que « [...] a Educação Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino

¹ Outro documento importante é o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), criado em 1994 e executado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e Instituto Brasileiro de Meio Ambiente (IBAMA), responsáveis pelas ações de ensino e gestão ambiental (ProNEA, 2003). O objetivo do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) é capacitar educadores ambientais.

formal». Prevê, ainda, que a Educação Ambiental não deve ser implantada como disciplina específica do currículo, com exceção dos cursos superiores (BRASIL, 1999, texto digital).

Desde a aprovação da PNEA, observa-se no país um significativo esforço de implementação de políticas, programas e diretrizes para a Educação Ambiental na escola, o que se comprova em inúmeras publicações sobre práticas pedagógicas nos espaços formais¹.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) informam que o Brasil tem uma diversidade de experiências de educação ambiental, mas esta não se constitui ainda em uma atividade aceita de forma tranquila. Os PCNs estabelecem que a escola deve desenvolver a capacidade de intervenção na realidade social; relacionar realidades locais e global; proceder a leitura crítica da mídia; usar a pesquisa em diversos suportes e tipos de documentos e materiais; capacitar permanentemente professores; desenvolver visão crítica e atuação propositiva; promover participação voltada pra cidadania e uma visão integrada das questões ambientais (BRASIL, 1997).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais o trabalho com os temas ambientais justifica-se por contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global (BRASIL, 1997).

Por sua vez, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) prevê para o processo de educação ambiental fornecimento de informação aos grupos para formação de opinião; criação de mecanismos de decisões dando-se condições objetivas para a participação e responsabilização; busca de soluções para os problemas ambientais por meios como políticas compensatórias, novas tecnologias, tratados, certificação verde, capacitação, etc.; uso do planejamento estratégico e participativo para educação ambiental voltada ao desenvolvimento sustentável; busca de novos consensos; negociação entre os atores; educação voltada para mudança cultural; superação das desigualdades; construção permanente de processos de educação ambiental orientado por valores que visem à transformação social; educação ambiental como um mecanismo para prevenção de riscos e de licenciamentos; apoio a pesquisas, debates e ações; formação continuada e mobilização de grupos. O documento também estabelece a necessidade de produção de informação para sua veiculação midiática.

O documento que norteia no Brasil a Política Nacional de Educação Ambiental, o Programa Nacional de Educação Ambiental e os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que tange ao Meio Ambiente, é o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Estes documentos expressam discursos (em suas diretrizes, princípios, objetivos) notadamente convergentes e disseminam uma concepção política de educação ambiental, que tem a pretensão de nortear os documentos ambientais subsequentes de diferentes setores e instâncias públicas (municipal, estadual, federal), servindo de orientação a agentes públicos e, também, à organizações não governamentais para implementação de suas políticas ambientais, programas, projetos e ações, desde sua discussão e formulação até sua execução e avaliação.

Pode-se perceber claramente a convergência dos documentos brasileiros com o Tratado, o qual pressupõe que a educação ambiental seja um elemento para formação de valores e ação social voltada para a transformação; um processo de aprendizagem permanente; permeada pela noção de interdependência, responsabilidade e respeito à diversidade; para o enfrentamento da alienação, injustiça, degradação humana e ambiental, do sub e do hiperconsumo, da erosão de valores, etc.. O documento também ressalta que a educação ambiental deve servir para a qualidade de vida e constitui-se em um direito. Deve estimular o pensamento crítico e a formação da consciência ética, assim como a solidariedade, a igualdade e o respeito; ter perspectiva holística e ser contextualizada histórica e socialmente; facilitar a compreensão para processos de decisão; estimular e potencializar o poder das diversas populações; capacitar as pessoas para o enfrentamento de conflitos; promover a cooperação e o diálogo; e fazer uso dos meios de comunicação. Conforme o Tratado, os processos de educação ambiental devem prever espaços de debate de problemas e políticas ambientais, promover formação de redes e parcerias para ações e mudança de mentalidades.

Também articulado aos documentos, Jacobi (2003, 198) escreve que a educação ambiental é uma forma de aprendizado social, dialógica e interacional, que se recria constantemente por meio de processos de reinterpretação. Este processo de aprendizado possibilita ao educando uma reflexão sobre a natureza, a partir das práticas sociais que vivencia e observa na realidade

complexa e multifacetada. O autor considera uma simplificação apostar em práticas localizadas e pontuais, distantes da realidade social do educando. Para ele, a educação ambiental, como tantas outras áreas de conhecimento, pode assumir, “uma parte ativa de um processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução dos problemas”.

Santos e Jacobi (2011) afirmam que as práticas de educação ambiental significam mais que uma possibilidade educativa, já que se direcionam à necessidade de compromisso político para a construção de um lugar melhor para viver. Os autores entendem que as inter-relações entre ambiente e sociedade contribuem para a formação de alunos/cidadãos críticos e participativos, capazes de compreender o meio em que vivem e de propor alternativas para a melhoria da qualidade de vida.

Do mesmo modo, Loureiro (2002, p. 92) considera que a educação ambiental não age isoladamente, mas depende de uma educação crítica e de modificações no plano político, social, econômico e cultural. “Precisamos esclarecer a responsabilidade do indivíduo, deste em uma comunidade, da comunidade no Estado-Nação e deste no planeta”. Segundo o autor, cabe à comunidade promover discussões e definir políticas públicas.

É fundamental associarmos processos educativos formais às demais atividades sociais de luta pela qualidade de vida e sustentabilidade. São prioritários projetos que articulem o trabalho escolar ao trabalho comunitário [...] não basta que cada um faça a sua parte. Os problemas são complexos e não derivam diretamente do indivíduo. É preciso fazermos a nossa parte no cotidiano, atuarmos em instâncias organizadas (entidades assistenciais e filantrópicas, ONGs, associações de moradores, sindicatos, etc.) e interirmos individual e coletivamente no mecanismo de organização e de incentivo às relações produtivas do Estado, alterando-as. [...] A educação é um ato político’ (Paulo Freire), posto que constrói por meio das relações sociais e pedagógicas a base instrumental, a consciência política e a capacidade crítica para se agir na história, na busca permanente e dinâmica da sociedade que desejamos; e ‘a educação é um ato de amor’ (Rubens Alves), pois resulta do compromisso social e do respeito a si mesmo, ao outro e à vida, movida que é pela paixão de viver e pelo sentimento de pertencimento ao planeta’ (LOUREIRO, 2002: p. 93 e 95).

Segundo Lima (2002: p. 133), “[...] importa, em primeiro lugar, desenvolver a consciência essencial de que a questão ambiental se origina e se expressa no conflito entre interesses privados e públicos pelo acesso e pela apropriação dos recursos naturais”, o que se refere à politização da educação ambiental, pois implica também “[...] construir propostas de sociabilidade que conjuguem a cidadania, a justiça social e a sustentabilidade ambiental.”

Politizar a educação ambiental requer que se leve em conta alguns aspetos segundo este autor: a) perceber o educando como portador de direitos e deveres; b) abordar o meio ambiente como bem público; c) considerar o acesso ao meio ambiente sadio como direito de cidadania; d) pensar a cidadania em seu viés participativo, já que cidadania e participação são complementares e interdependentes, sendo fundamentais para o exercício da democracia genuína; e) pensar a cidadania como conquista e não como dádiva ou concessão, o que se refere ao ato de tomar parte das decisões que dizem respeito à vida pública (LIMA, 2002).

Os pressupostos apresentados – fruto da análise de documentos e da construção teórica de autores da área – apontam que hoje é hegemônica a construção social da educação ambiental a partir do paradigma político-emancipatório, que tem raízes nas contribuições marxistas.

Basta uma análise do discurso dos fragmentos apresentados para perceber a força de sentidos como conflito, apropriação, democracia, participação, dialogia, consciência crítica, resolução de problemas, ação para mudanças sociais-econômicas-culturais-políticas, responsabilização, integração entre organizações, intervenção, “agir na história”, compromisso social, continuidade, articulação entre cidadania-justiça social-sustentabilidade, articulação entre cidadania-democracia-participação, formação de cidadãos conscientes, direitos e deveres do educando, meio ambiente como bem público, conquistar a cidadania, desenvolvimento de habilidades e com-

² Quando se refere a Ivan Illich, a autora cita obra do autor denominada *Contra a produção do bem estar*, publicada em 1973 em Tempo Brasileiro.

petências por meio de práticas e projetos que enfoquem necessidades-problemas-interesses, empoderamento, protagonismo, uso de diagnósticos e indicadores em planejamentos estratégicos, institucionalização da educação ambiental, ações intersectoriais, formação, capacitação, parcerias, banco de dados, uso de média e tecnologias como instrumentos.

Misturados a esses elementos que consideramos mais “duros” politicamente, emergem, à margem, discursos que incluem como elementos da educação ambiental a paixão de viver, ato de amor, respeito, cuidado, cooperação, ética, valorização dos sentimentos e da emoção como desencadeadores de relações novas e significativas, pluralismo, interdisciplinaridade, compartilhar e expressar.

3. Enfoque político como outra forma de controlo e as linhas de fuga

Autores chamam a atenção para o trabalho em educação ambiental focando fortemente elementos problematizadores e políticos na educação ambiental como uma forma de controlo social. Trata-se de um paradoxo interessante a ser refletido.

Tozoni-Reis (2012, p. 87) afirma que a crise ambiental e a profecia apocalíptica podem ser argumentos filosófico-políticos usados para justificar atitudes autoritárias de controlo social. Sobre isso Passetti (2007) afirma que a sociedade de controlo assimila a resistência por meio do discurso da participação e da inclusão democrática como forma de enfraquecê-la.

Se a sociedade disciplinar excluía a democracia da política, a sociedade de controle a inclui para suprimir resistências (p. 20) [...] Na sociedade disciplinar, o correlato político da docilidade era a utilidade produtiva do corpo. A sociedade de controle anuncia sua força reativa com base na participação como maneira de dissolução de resistências, insurreições, rebeldias (PASSETTI, 2007, p. 20 e p.24).

No mesmo sentido Godoy se questiona:

[...] a educação ambiental, ao se colocar a missão de ‘conscientizar’, não se torna uma ferramenta de controle brutal, reduzindo a aprendizagem enquanto experimentação a um mero exercício reflexivo; apressando-nos a preencher os vãos entre as coisas com uma ‘argamassa’ de conceitos, fatos e valores, de forma a que se sinta, diga ou pense o já sentido, dito e pensado? (GODOY, 2007, p. 134)

A autora retoma a provocação de Ivan Illich em colóquio realizado pela Unesco², quando este questiona se o espaço escolar não seria um lugar, assim como o discurso ambiental, de aprimoramento e prolongamento da docilidade, já que ensina todos a comportarem-se adequadamente. Para Godoy, desta forma, tanto a escola como o discurso ambientalista denominado por ela como “ecologia maior”, buscam regular e controlar comportamentos considerados “socialmente danosos”, por meio de uma perspectiva binária, “reduzindo a ecologia a uma prática destinada a alcançar, por meio da conservação, uma perfeição supostamente dada à natureza”. Os corpos, neste contexto, tanto o individual quanto o da Terra, é “aquilo a ser formado ou (re)formado pelos novos saberes e suas aplicabilidades” segundo prescrições de regulação e controle cada vez mais inclusivas e democráticas sobre o que “se deve ou não fazer, no que se pode ou não fazer” (GODOY, 2007, p. 123 a 125). A autora segue questionando-se:

Se é contra as derivas que o pensamento da conservação luta, é das derivas a proveniência das grandes crises do conservacionismo. E o que mais seriam as derivas do que o próprio movimento de expansão da vida na invenção de saídas surpreendentes? (GODOY, 2007, p. 125)

Godoy não nega a escola, a ecologia ou o ambientalismo, mas propõe que se inventem “linhas em que se afirme a aprendizagem experimental como aprendizado da variação dos modos, fazendo ressoar no pensamento a complicação implicada na vida, levando-o ou obrigando-o (o

pensamento) a exercer sua máxima potência: pensar”. É a partir desta crítica, próxima de Pas-setti, que Godoy aposta nas menores ecologias.

Sem sentido ou finalidade, elas não reconhecem qualquer ordem, qual-quer razão, qualquer estabilidade. Remetem, sobretudo, àquilo que na vida permanece indomesticável, escapando insistentemente aos sistemas de or-denação, sejam eles quais forem, utilizados para subsumir a instabilidade, o desequilíbrio sob a forma do conjunto acabado e harmonioso, repositório dos sentidos e das finalidades, em relação ao qual cada um está ao serviço. Um ruído permanece insistentemente, mesmo em face dos mais arrojados projetos de pacificação impostos à vida e ao pensamento; esta é a força do menor, ou a potência minoritária [...] Cabe-nos, portanto, dar ou não pas-sagem ao que insiste. (GODOY, 2007, p. 135)

A proposta da “ecologia menor” assim como critica a educação de viés estritamente político, que tem em si a face do controle, propõe outras forças potencializadoras, que advém das derivas e do pensar, o que encaminha para elementos estéticos, os quais tratamos como poéticos. Estes, em reunião com a dimensão política, constituem a poética na política.

4. Educação ambiental e a potência inventiva a partir da experiência: a poética na política

Tendo se feito uma análise dos documentos e dos escritos de autores que norteiam os discursos hegemônicos em educação ambiental no Brasil, identificamos uma forte vertente política, mas também nuances poéticas, sobre as quais apoiamos nossa intervenção a partir deste momento.

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, ao se referir à necessidade de estímulo à solidariedade, ao respeito, à visão holística, à percepção da interdependência e à valorização da interdisciplinaridade expõe aspetos relativos a um posicionamento que inclui a ordem poética no seu discurso. A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) converge com estes elementos do Tratado.

O ProNEA, por sua vez, além do conteúdo político, também reconhece a importância de uma percepção de interdependência, da autonomia, do sentido de pertencimento, da integração entre saberes tradicionais e técnico-científicos. O documento ainda coloca-se na perspectiva da complexidade, entendendo-a como a interação de diferentes níveis de realidade: objetiva, física, abstrata, cultural e afetiva. É mais fortemente na sua missão que o ProNEA explicita a mistura entre o viés político e o viés poético: “A educação ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes em todo o Brasil”. Portanto, apesar de muito mais inserido em uma perspectiva política que poética, o ProNEA também valoriza aspetos sensíveis nos processos de educação ambiental.

Dos quatro documentos analisados (Tratado, PNEA, ProNEA e PCNs) é nos PCNs que encontramos uma perspectiva mais enfaticamente político-poética que eminentemente política como os outros três documentos caracterizam-se, já que enfatiza tanto relações de poder quanto de prazer. Os elementos de valorização do enfoque poético encontram-se em diversas passagens do documento que remetem à necessidade de sentir a natureza, reencantando-se por meio de vivências. Segundo o documento, os novos paradigmas que devem permear a educação ambiental apontam para uma forma de conhecimento que inclui “energias” e “afetividade”, influenciado por conceitos filosóficos e do holismo. Os PCNs apontam que a educação ambiental deve incluir novas formas de pensar; um novo universo de valores; relação entre conhecimento científico e subjetivo; valorização das representações, do imaginário e de vínculos de identidade com o entorno socioambiental. “Só quando se inclui também a sensibilidade, a emoção, sentimentos e energias se obtêm mudanças significativas de comportamento. É preciso então lidar com algo que nem sempre é fácil na escola: o prazer” (PCN, Meio Ambiente, 1997, p. 182)

Nos PCNs encontram-se passagens que ressaltam que mais que conteúdo, a escola deve trabalhar com atitudes, formação de valores, ensino e aprendizagem de procedimentos, formar cidadãos aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental complexa e diversa de modo comprometido com a vida e com o bem-estar de todos. Estes elementos que caracterizamos aqui como políticos são complementados com elementos fortemente poéticos de outras passagens:

“discutir aspetos éticos e apreciar os estéticos” desenvolvendo “sensibilidades”, ao mesclar os aspetos estéticos com vivências na paisagem que habitam; oferecer aos alunos uma diversidade de experiências e contato com diferentes realidades; desenvolver sensações, autoconhecimento corporal, formas de expressão das sensibilidades; sentir-se afetivamente ligado à natureza, já que os vínculos afetivos mobilizam a sentir-se parte, diz o documento. Também é o único documento que faz referência à educomunicação socioambiental.

Dentre os autores, Gutiérrez e Prado consideram os sentimentos como elementos fundamentais na busca de novas e significativas relações. “São os sentimentos as fontes mais ricas, permanentes da aprendizagem, com os sentimentos podemos desenvolver atitudes que geram interesse, compromisso, vontade de ser e de viver” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 67). Os autores entendem que aprender é mais que compreender e conceituar. É querer compartilhar, dar sentido, interpretar, expressar e viver. Por sua vez, Barcelos e Silva defendem

Olhares que sejam abertos, receptivos à incorporação daquilo que Cascino (1999), referendado em Prigogine e Stegers (1991), denomina de uma escuta poética e à aceitação de uma temporalidade fundada no acontecimento e no acaso, subvertendo uma temporalidade exclusivamente limitada ao cronológico, tempo mecânico, sincopado. O começo terá que ousar agregar aos valores tradicionais do pensar, territorialidades humanas não lineares – subjetividades, processos contraditórios e fragmentados, fraturados, os vetores poéticos, a fragilidade e a não complementaridade (Barcelos e Silva, 2007, p. 141 e 142).

Os autores perguntam-se: “Porque não arriscar mais e copiar menos? Intuir mais e racionalizar menos?”, referindo-se ao desafio pós-moderno de fazer o mapa durante o caminho.

Não nos esqueçamos que esta ânsia de nominar, definir, classificar, conceituar é, ao fim e ao cabo, uma prática desgastadamente moderna. A impossibilidade de não satisfazer tal necessidade (de definir as fronteiras) é, talvez, o que tanto assusta àqueles e àquelas que só se movem sabendo para onde estão indo (Barcelos e Silva, 2007, p. 160).

Barcelos e Silva (2007) defendem, ainda, a necessidade de valorização da imaginação. “Ou reformulamos nossas próprias estruturas mentais ou não conseguiremos sequer entender os problemas que hoje ocorrem”, dizem (Barcelos e Silva, 2007, p. 157). Em outro texto, Barcelos (2003, p. 31) reafirma: “Há um desafio a enfrentar na educação e na educação ambiental: poetizar a educação assim como educar nossa palavra para a poesia”. Poetizar a educação, para Barcelos, é exercitar a “conversação” proposta por Maturana, enquanto uma maneira dos humanos viver juntos de modo solidário e amoroso em um linguajar comum.

Não seria exagero afirmar que nosso processo educativo escolar muito pouco, ou quase nada, leva em conta o que diz respeito à escuta dos desejos, vontades, silêncios, enfim, do diálogo com o imaginário da criança em processo de aprendizagem escolar. Essa ausência de escuta inviabiliza uma das proposições decisivas para o processo de aprendizagem no pensamento de Maturana: a conversação. (Barcelos e Schlichting (2008, p. 105)

Adams (2004, p. 1) ressalva que a inserção da educação ambiental nos atuais sistemas educacionais requer “o desenvolvimento de novos sistemas educativos que propiciem práticas sensibilizadoras oportunizando um contato com os sentidos para ampliar a percepção sobre o ambiente em que vivemos”.

No mesmo sentido, Mendonça (2012), baseada na metodologia do aprendizado sequencial criada por Joseph Cornell da Sharing Nature Foundation, e na fenomenologia goetheana, aposta no mergulho da experiência de contato direto com a natureza para o desenvolvimento da

atenção, da intuição e da sensibilidade. A autora percebe um distanciamento tanto entre as pessoas como entre elas e a natureza, e afirma: “Se não conseguirmos nos relacionar com a humanidade que habita em cada ser humano, ainda mais distante é a percepção da natureza em toda sua delicadeza e como território máximo de sentidos” (MENDONÇA, 2012, p. 63). Catunda concorda que se deva apostar nos sentidos a serem compreendidos de forma combinada.

Ocorre que acabamos criando uma espécie de escudo, defesa perceptiva, e deixamos de viver o ambiente como algo próximo e nos fechamos em nosso mundo de vida, reduzindo incrivelmente nosso raio de percepção, miniaturizando o espaço físico, oprimindo a sensibilidade, condicionando-nos a uma sociabilidade mais intermitente e passageira (Catunda, 2003, p. 242)

Para Barcelos

A dificuldade para falarmos com os outros é uma consequência da nossa própria incapacidade de falar com nós mesmos. Neste mundo da ciência, os lugares são ocupados pela técnica. A arte por mais que tente está como que relegada ao submundo das relações. Da não razão. Do não útil. As coisas são tidas e mantidas segundo sua utilidade e valor mercantil (Barcelos, 2003, p. 41),

Barcelos propõe a valorização dos fragmentos subjetivos em movimento, do afeto e de uma educação que procure por

[...] um ser incompleto, incerto, inacabado, criativo, curioso, e por tudo isso um sonhador de coisas a serem buscadas. Uma educação com tal preocupação dê, talvez, pistas que nos ajudem a entender o porquê de nos sentirmos perdidos entre as coisas e as pessoas. Seria uma educação não para as coisas e as pessoas. Seria uma educação não para a certeza. Não para a verdade. Mas sim para oxigenar aquilo que Paz chama de ‘pensamentos circulares’, que não nos deixam perceber o que está a emergir, e para o que ainda não temos nome. Um algo que brota aqui e agora. Porém um algo sem nome (BARCELOS, 2003, p. 43).

No mesmo caminho, Silveira propõe “a educação estética ambiental como forma de o ser humano relacionar-se com o mundo que habita, tendo o desafio de provocar o reencontro do humano com as dimensões sensível, afetiva e poética que o compõem” (SILVEIRA, 2009, p. 369).

Para o autor a educação ambiental estética está relacionada a uma educação que valoriza as vivências, o erótico, a relação com o lugar, a religião, a liberdade, a subjetividade, os compartilhamentos, os pertencimentos histórico-cultural, o afeto, a criatividade, a imaginação, permitindo afloramentos de dimensões adormecidas e o desenvolvimento humano integral. “A educação estética propõe o reencontro do ser humano com suas dimensões fluidas, com o mundo que o cerca, com suas vivências e o reconhecimento do lugar habitado” (SILVEIRA, 2009, p. 375)

Neste processo de encontro com o mundo, o autor, baseado na obra de Merleau Ponty, afirma que o corpo é o elemento essencial. A carne é onde a experiência se materializa.

Nesse movimento de encarnar o sujeito no mundo vivido através da vivência de sua corporeidade, a percepção estética e a expressão artística ganham importante significado. A experiência estética e a arte possibilitam o reavivamento da dimensão sensível do ser humano. (SILVEIRA, 2009, p. 377).

A principal proposta do autor está sintetizada no fragmento que segue:

Ao educar a sensibilidade, a partir dessa relação afetiva entre ser humano e ambiente, também a relação do ser humano com seu igual é ressignificada, desenhando um novo sentido do agir ético. Avançar da dimensão essencial-

mente discursiva presente na educação ambiental para a dimensão vivencial: eis o aporte da educação estética ambiental (SILVEIRA, 2009, p. 380).

O autor critica a predominância de uma educação politizada. Sua proposta é

[...] romper também com a tendência, amplamente ventilada na educação ambiental, que traz exclusivamente o caráter crítico-emancipatório. Entendemos que essa apropriação, por mais revolucionária e contestatória que seja, não fornece, sozinha, os fundamentos necessários para que possam existir mudanças efetivas. Os discursos proferidos por essas correntes fracassam justamente por se manterem na esfera da discursividade pura, atenta somente aos conceitos e representações, não chegando à base sensível que necessita ser transformada. A educação estética ambiental não suprime a necessidade de um posicionamento crítico e contestatório em relação às problemáticas em questão, porém evidencia que esse posicionamento crítico emerge a partir de uma mudança mais basal. Essa mudança remete à busca pela redescoberta do potencial criativo e a sensibilidade do ser humano e ao reavivamento dos sentidos do mundo vivido (SILVEIRA, 2009, p. 390).

Duarte (2004) é outro autor que defende que a educação amplie sua atuação para os domínios corporais e sensíveis, deixando de lado seu modo de ser atual, o qual segue os ditames do mercado e desenraíza o ser humano da comunidade local. Para isso precisa voltar-se para o mundo ao redor e aos pequenos saberes dos membros da cultura local. A necessidade de uma educação dos sentidos proposta por Duarte refere-se a

[...] uma vida mais plena, prazerosa e sabedora de suas capacidades e deveres face à consciência de nossa ligação com os outros e as demais espécies do planeta. Este talvez consista hoje no objetivo mais básico e elementar de todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele possa parecer (DUARTE, 2004, p.181).

Os autores da vertente poética defendem que a educação deve propiciar que se varie o modo de perceber o mundo. Para isto é preciso que se esteja atento aos estímulos dos sentidos, o que se refere, segundo Duarte, a uma educação estética e não anestésica, como a educação tradicional vem percorrendo.

Também para Maturana (1998) a educação deve convidar à apropriação, à exploração e à coexistência com a natureza, sem pretender dominá-la ou negá-la, mas entregando-se a um viver matritico, baseado no respeito e na colaboração na criação de um mundo que admita o erro, que permita viver a responsabilidade pelas consequências de nossas ações, refletir sobre o que nos acontece, percebendo sua interdependência com a realidade. É preciso dar-se conta que “[...] nossa corporalidade nos constitui, e que o corpo não nos limita, mas ao contrário, nos possibilita” (Maturana, 1998, p.53).

O autor reclama a valorização das emoções entrelaçadas no cotidiano como constituintes do viver humano e de todo sistema racional: “[...] emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos” (Maturana, 1998, p.15). O caos não se instala com a inserção da emoção no sistema racional, mas quando perdemos nossa referência emocional, encontrando-nos recorrentemente em emoções contraditórias, diz o autor.

Uma análise do discurso da vertente denominada por nós de poética coloca-nos diante de palavras como vivenciar, energia, afetividade, subjetividade, imaginário, vínculo, sensibilidade, emoção, arte, sensações, corpo, vontade de ser, expressar, compartilhar, vida, escuta poética, acaso, temporalidades humanas não lineares, derivas, ecologias menores, fragilidade, intuição, arriscar-se, mover-se sem mapa, escuta dos desejos, vontades, silêncios, conversação, viver solidário e amoroso, mergulho na natureza, contato direto, sem escudos, abrir-se à percepção, exercitar a fala, buscar o incerto e o curioso, reencontro com a dimensão sensível, afloramento de dimensões adormecidas, reconhecimento do lugar habitado, realocação do ser humano no

mundo, resinificar relações, passar do discurso para a experiência sensível, reavivamento dos sentidos, redescoberta do potencial criativo.

Em sua relação com os sentidos que predominam entre aqueles que escrevem a partir da vertente política, vem a constituir-se o discurso poético-político.

Proposta poético-política para a educação ambiental

A partir das ideias postas em circulação neste ensaio, depreende-se que enquanto a educação ambiental continuar seguindo o modelo da educação tradicional não cumprirá com o que se espera e se teoriza amplamente sobre ela, nem política e nem poeticamente. Mas se a educação ambiental não deve ser um processo a parte da educação e sim ser parte da educação, como não ser tradicional? Caberá à educação ambiental “destradicionalizar” a educação, abrindo-a para as metodologias sensíveis e poéticas, incluindo o político?

Métodos que permitam deleitamento, que explorem a dimensão estética, a ludicidade, a liberdade criativa, o contato direto com as formas de vida, compartilhando experiências e percebendo efetivamente que conceitos são verdades temporárias. Rompe-se, assim, tanto com o autoritarismo dos saberes dominantes como com as representações sociais senso comum, pois o método poético propicia sentidos que se vivenciam pelo corpo, singulares.

Nossa proposta é que o poético seja considerado o Outro do político e vice-versa. O diverso, contraditório e complementar. Poético e político emprestando um ao outro a pluralidade. Reterritorialização mútua para uma educação ambiental que faça sentido por meio da percepção sensível e também complexa.

A hegemonização do político é tão nefasta quanto qualquer hegemonização. É preciso convívio com o estético, pois se não o político corre o risco de ser instrumentalizado. É preciso ir além da face hegemônica que norteia os documentos norteadores da educação ambiental e, talvez, a maior parte do que se escreveu sobre esta área nas últimas quatro ou cinco décadas.

Talvez pela supervalorização da face política, sem seu contraponto poético, contraditoriamente o político só tenha-se hegemonizado discursivamente e não entre as práticas. O político sem o poético que flui em cada um soa como um apelo vazio da metade do seu sentido. A proposta hegemônica de educação ambiental fortemente ancorada no político enfraquece este campo por alienar o sujeito da metade de si mesmo: o poético, elemento potencialmente sensibilizador.

Solidariedade, cuidado, cooperação, igualdade, amor são todas palavras que decorrem de um devir poético-político, e por serem valores não são ensinados, precisam ser vivenciados segundo Maturana (1998), constituindo-se em um processo de aprendizagem. Guattari (1991, 1993) também defende uma articulação ético-política entre os três registros ecológicos (ambiente, relações sociais e subjetividade), que ele chamou de ecosofia. Em uma proposta ecosófica, as pessoas tendem a se tornar mais solidárias e singulares.

A natureza fluida da educação ambiental é percebida por Sato, Gauthier e Perigipe (2005, p. 112) quando afirmam que esta área “encerra um espaço híbrido em constante movimento”. Portanto,

[...] deve ser historicamente acumulada e densamente transgressora, para que as múltiplas racionalidades se encontrem com a paixão, o brincar e a imaginação nos seus desejos de renovação e dialoguem com as ancestralidades que os ventos, os rios e os mares escrevem nas paisagens [...] (SATO, GAUTHIER, PARIGIPE, 2005, p. 112).

Uma educação ambiental que inclua o corpo na paisagem e a paisagem no corpo. Se a poética refere-se à experiência na carne, este lugar do sujeito, a política refere-se à experiência no corpo coletivo, este lugar do eu e do outro em um cenário cósmico.

Os elementos que constituem a vertente política da educação ambiental, apesar de ainda não se constituírem um paradigma praticado, já se inseriu nos discursos sobre educação ambiental como hegemônico, e deve ser um especto constituinte da educação ambiental, não há dúvida. É preciso compreender criticamente o mundo em que se vive, seus sentidos e nossos sentidos nele. Daí a importância da crítica feita a esta vertente por Passetti e Godoy, apresentada no capítulo dois, como linhas de fuga para as possibilidades que a vertente política apresenta de controle social.

Correndo por fora, a vertente que denominamos poética, com sua potência inventiva, vem se apresentando nos discursos de alguns documentos brasileiros e de ainda poucos autores, aparecendo na cena como um paradigma emergente, que valoriza a estética da experiência.

A contribuição deste ensaio para uma educação que seja também ambiental é chamar a atenção de nossos sentidos enquanto educadores para o necessário encontro entre as dimensões poética e política. A poética-política fala-nos do desenvolvimento de habilidades e competências para uma cidadania diferenciada, que nos empodera acima de tudo para protagonizarmos nossas próprias vidas, de modo sustentável porque sustentada em vivências sentidas, que nos movimentem e movimentem emoções aforadoras de dimensões adormecidas, de potências inventivas, de realocação no corpo-carne, no corpo-planeta e no corpo-social.

Referências

- ADAMS, Berenice Gehlen. *Tendências pedagógicas e educação ambiental*. Educação Ambiental em Ação. Nº 7, Ano II, 2004. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=190&class=02> Acesso em: 16 de fevereiro de 2012.
- BARCELOS, Valdo. SILVA, Ivete Souza da. Saberes, sabores e devorações – para uma educação ambiental antropofágica e pós moderna. In PREVE, Ana Maria. CORRÊA, Guilherme. (orgs.) *Ambientes da ecologia: perspectivas em política e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.
- BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. *Educação ambiental e literatura: a contribuição das idéias de Octávio Paz*. In NOAL, Fernando Oliveira. BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.
- BARCELOS, Valdo. SCHLICHTING, Homero Alves. O amor como fundamento da aprendizagem humana em Humberto Maturana – uma contribuição à educação ambiental. In BAGGIO, André. BARCELOS, Valdo. *Educação ambiental e complexidade: entre pensamentos e ações*. Santa Cruz do Sul. Edunisc, 2008.
- BOER, Noemi; SRIOT, Iassana. Educação ambiental e formação inicial de professores: ensino e concepções de estudantes de pedagogia. Rio Grande: Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v. 26, janeiro a junho de 2011. Disponível em: <http://www.remea.furg.br/indvol26.php> Acesso em: 16 de fevereiro de 2012.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em: 14 de junho de 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente/Saúde. Secretaria de Educação. Brasília: MEC, 1997. [Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>. Acesso em 01 de dezembro de 2013.
- CATUNDA, Marta. Educar e cultivar ambientes. In NOAL, Fernando Oliveira. BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.
- DUARTE JR, João-Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba, PR: Criar Edições, 2004.
- GODOY, Ana. Conservar docilidades ou experimentar intensidades. In PREVE, Ana Maria. CORRÊA, Guilherme. (orgs.) *Ambientes da ecologia: perspectivas em política e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.
- GUATTARI, Félix. As três ecologias. Campinas: Papirus, 1991 _____. Caosmose: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- GUTIÉRREZ, F. PRADO, C. Ecopedagogia e cidadania planetária. Guia da Escola Cidadã. São Paulo, Instituto Paulo Freire / Cortez, 2000.
- JACOBI, Pedro Roberto; SANTOS, Vânia Maria Nunes dos. Formação de Professores no Estudo do Ambiente: Construção do olhar Geocientífico e Cidadania. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 6, Nº, 2007. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/artigos/GT6-966-603-20100901153457.pdf> Acesso em: 16 de fevereiro de 2011.

- LIMA, G. F. C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (org.). Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania (p. 115-148). São Paulo, Cortez, 2002.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de, (orgs). Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATURANA, H. R. Emoções e linguagem na educação e na política. Editora UFMG: Belo Horizonte, 1998.
- MENDONÇA, Rita. Meio ambiente & natureza. Editora Senac: São Paulo, 2012.
- PASSETTI, Edson. Ecopolítica e controle por elites. In PREVE, Ana Maria. CORRÊA, Guilherme. (orgs.) Ambientes da ecologia: perspectivas em política e educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.
- SANTOS, V.; JACOBI, P. Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37 n. 2, maio/ago.2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 de agosto de 2011.
- SATO, Michéle. GAUTHIER, Jacques Zanidê. PARIGIPE, Lymbo. Insurgência do grupo pesquisador na educação sociopoiética. In SATO, Michele; CARVALHO, Isabel. Educação ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SILVEIRA, Eduardo. A arte do encontro: a educação estética ambiental atuando com o teatro do oprimido. Educação em Revista. V. 25. N. 3, Belo Horizonte: dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/18.pdf> Acesso em de 13 janeiro de 2014.
- TOZONI-REIS, MARÍLIA FREITAS DE CAMPOS. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. Ciência & Educação, v.8, nº1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n1/07.pdf> Acesso em: 16 de fevereiro de 2012.
- TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL. Disponível em <HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/SECAD/ARQUIVOS/PDF/EDUCACAOAMBIENTAL/TRATADO.PDF> Acesso em 29 de janeiro de 2014.

La gestión de la convivencia en el aula como aspecto clave en el bienestar emocional y competencia social del alumnado

Isabel Cuadrado Gordillo
Universidad de Extremadura
cuadrado@unex.es

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

La convivencia forma parte imprescindible del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. La formación integral de los alumnos y alumnas no sólo se fundamenta en el desarrollo de las capacidades cognitivas sino también en el fomento de las capacidades socioemocionales. Esta concepción parece estar presente, claramente, en las disposiciones del sistema educativo donde junto a la necesidad de adquirir conocimientos instrumentales, habilidades cognitivas, artísticas o afectivas, se presenta la educación en valores y se establece, igualmente, al mismo nivel.

Este paralelismo rompe la concepción, tan extendida, sobre el aprendizaje escolar centrado en los contenidos del currículo. Sin embargo, los sentimientos, las emociones y los valores no siempre han sido materias de interés explícito o tácito en el trabajo escolar, a pesar de reconocer la importancia de los mismos. Es decir, se debe conseguir que las relaciones interpersonales que se desarrollan en el aula queden sujetas al afecto y la comprensión, siendo ambos aspectos substanciales para adquirir seguridad y autoestima. Es más, en la escuela el aprendizaje de la convivencia debe armonizarse con la afectividad y la ética.

Procurar el aprendizaje de la convivencia escolar es organizar de manera solidaria, agradable y justa las relaciones interpersonales de la vida en el aula y la preparación del alumnado para poder ejercerla en otros contextos sociales. Es decir, se trata de gestionar la convivencia y la disciplina adecuadamente como medio para potenciar la cultura democrática en la escuela. Sin embargo, entender y comprender dicha preparación es también consecuencia de asumir actitudes y modos de comportamiento aceptables.

La convivencia escolar

La convivencia en los centros escolares no es fácil. En la escuela aparecen conflictos entre los alumnos y en la relación de los alumnos con sus profesores, hay alumnos agresivos que utilizan la violencia o la amenaza para resolver sus problemas, hay alumnos pasivos, inhibidos que no saben o no se atreven a enfrentarse a sus dificultades; hay profesores que no establecen una relación personal con el alumnado afectiva, positiva y justa; hay niños olvidados y rechazados por el resto de compañeros, hay desamor de unos hacia otros... Aprender a convivir tiene, en primer lugar, una componente emocional y afectiva y, en segundo lugar, un factor moral y ético; por ello, la construcción de la convivencia en el aula no debe entenderse como un resorte para paliar los conflictos escolares (aspecto que algunos documentos oficiales dan a entender), tampoco como el aspecto que asegura el respeto a las normas y reglas, evitando el castigo o la punición de los actos antidemocráticos, desadaptativos o conflictivos.

Procurar el aprendizaje de la convivencia escolar es organizar de manera solidaria, agradable y justa las relaciones interpersonales de la vida en el aula y la preparación del alumno para poder ejercerla en otros contextos sociales. Es decir, se trata de gestionar la convivencia y la disciplina adecuadamente como medio para potenciar la cultura democrática en la escuela. Sin embargo, entender y comprender dicha preparación es también consecuencia de asumir actitudes y modos de comportamientos aceptables.

Sin duda, poner en marcha principios de respeto y corresponsabilidad en los acuerdos, como claves de la interacción, exige el establecimiento de normas de aula. Para la implantación de esta formación en normas, hábitos y valores es necesario conseguir el trabajo colaborativo de toda la comunidad del centro escolar. Esta actitud educativa no debe reducirse a una acción individual en cada aula y disciplina, ni gestionarla en unas cuantas horas de clase semanales desconectada

de lo que se hace y se vive en las demás clases y espacios de la escuela porque perdería todo su potencial educativo. Es aquí donde se genera la principal dificultad, cuando se pide estas acciones integradas a la hora de educar en valores.

Esta actitud globalizadora sobre el proceso de desarrollo de valores democráticos en la escuela requiere de unos profesores que mantengan esos mismos valores y trabajen por la equidad y el éxito para todos. La consecución exitosa de este desarrollo depende tanto de la disposición y formación del profesorado como del alumnado. Así, por ejemplo, cuando a juicio de los docentes el fracaso escolar de un alumno se debe a su incapacidad, incompetencia o falta de habilidades, este juicio que se transmite al niño no a través del lenguaje verbal como cabría esperar si no a través de sus comportamientos no-verbales, conlleva sin duda a la interiorización de esa imagen que proyecta el profesor de él o ella. No es sorprendente que el alumno/a adopte una actitud de rechazo hacia la institución escolar. La bondad de la democracia radica en que los débiles no se sientan abandonados.

Desde esta perspectiva, la escuela se presenta como ese primer escenario, fuera de la familia, donde se aprende a practicar la democracia aceptando y respetando las diferencias individuales no permitiendo ni la exclusión, ni el maltrato, ni las faltas de respeto o indisciplina. Es decir, la escuela es donde se aprende a ser ciudadano, donde podemos aprender a enfrentarnos a los conflictos basándonos en el diálogo y en la resolución directa y pacífica de los mismos. Por tanto, estamos hablando de educar a individuos para una vida posterior sin violencia. Sin duda, aprender a convivir, respetando las normas necesarias para asegurarla, debe convertirse en la materia transversal y global sobre la que se realiza todo el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar.

Todo ello conlleva, desde una consideración teórica y práctica, la necesidad de considerar como parte fundamental de la educación la formación del niño en valores, tales como la aceptación, solidaridad y cooperación frente al individualismo y la competitividad de las que a menudo somos testigos. Se trata, igualmente, de respetar las características individuales de cada persona, sin que tenga cabida la exclusión o el maltrato entre compañeros, la prepotencia o autoritarismo del profesor hacia los alumnos.

El clima de aula es el factor determinante para la mejora y permanencia de la convivencia. Sentirse el alumno parte del grupo-clase con implicación en el mismo es un elemento fundamental. Hemos de reconocer que el grupo-clase es una situación azarosa, dado que el alumnado no ha elegido a los compañeros/as ni tampoco al profesor, que lo que les une en un principio a los alumnos es presentar más o menos la misma edad y, tal vez, algunas metas. Así pues, un primer paso es constituir la clase como “grupo” y es a partir de ahí cuando podemos potenciar un buen funcionamiento del aula. Esto conlleva la construcción de una mentalidad democrática donde se enseñe a los escolares a reconocer los derechos y deberes propios y los de los demás, el asumir y respetar las normas comunes. Esta misma idea la describe Delors (1996) cuando apunta que el alumno debe aprender a ser y estar, aprender a pensar y comprender; aprender a hacer y a sentirse útil y aprender a relacionarse con los demás. Por tanto, los comportamientos responsables, la convivencia escolar y la gestión de la misma son entre otros los resortes que van a conducir a cambios más profundos.

La escuela y el profesor en su aula deben asegurar este cometido a través de las actuaciones docentes donde el diálogo, negociación de normas y valores, la creación de criterios éticos y cívicos propulsen la adaptación social y la convivencia pacífica. Las normas de aula pueden jugar un papel muy importante para fomentar este espíritu de grupo. Las normas de aula son parte de los Planes de Acción Tutorial, que organizan y coordinan los orientadores y los jefes de estudio de los centros escolares y que deben ser elaboradas con intervención del alumnado. Si fallan éstas el trabajo en el aula puede ir acompañado de conflictos con niveles fluctuantes de gravedad.

En cualquier caso, los educadores y profesionales de la educación somos cada vez más conscientes de la envergadura sobre la aparición de conflictos y sabemos que, para comenzar, debemos plantearlo en positivo, es decir, no se trata tanto de qué hacemos para enfrentarnos a los casos de conductas disruptivas o de violencia en el aula, sino de qué hacemos para convertir nuestros centros en espacios adecuados para el aprendizaje de la convivencia en el marco de una democracia. Los estudios sobre el clima y la gestión del aula permiten conocer qué estrategias metodológicas, didácticas y comunicativas contribuyen a mejorar la relación profesor y alumno y alumnos entre sí y cuáles pueden fomentar la emergencia de situaciones de indisciplina y fa-

vorecer la aparición de conflictos y episodios de agresión. Así, por ejemplo, un comportamiento frío y distante del profesor o cuando los errores que cometen los alumnos se perciban como fallos en lugar de verlos como componentes normales del propio proceso de aprendizaje.

En este sentido, el énfasis de los aspectos afectivos y emocionales del aprendizaje y la adopción de procesos negociadores en la toma de decisiones favorecen percibir el conflicto como algo positivo que estimula la comunicación y diálogo entre las personas. Por tanto, aquellos centros que asumen una cultura de diálogo y negociación tienen menor riesgo de sufrir conflictos que paralicen o perjudiquen la convivencia escolar. Sin embargo, aunque el centro consiga instaurar esta cultura de diálogo, en ocasiones surgen conflictos difíciles de resolver para los que se requiere activar estrategias y programas específicos de intervención.

Pero antes de recurrir a programas de intervención, el profesorado debe intentar que los alumnos resuelvan sus diferencias, acepten las normas de convivencia, etc. antes que se conviertan en un problema. Sin embargo, esto requiere que el alumnado posea esas competencias comunicativas y sociales, que son difíciles de que puedan darse espontáneamente. Igualmente, las habilidades y estrategias de las que dispone el profesor para prevenir situaciones de conflictos y conductas disruptivas en el aula, o intervenir en primera instancia cuando éstas comienzan a aparecer, a veces resultan ineficaces para ser aplicadas a situaciones que se presentan siempre como nuevas, cambiantes y diferentes. Esta problemática requiere conocer los recursos de los que dispone el profesor para prevenir e intervenir en situaciones de indisciplina y conductas más o menos conflictivas en el aula. Por todo ello, tenemos que plantearnos enseñar al alumnado a ser competentes socialmente.

Definición y componentes de la competencia social

El riesgo de aparición de conductas disruptivas y agresivas es inversamente proporcional a la existencia de un nivel moderado o alto de competencia social, entendiendo por competencia social el conjunto de conductas, pensamientos y habilidades que permiten a cada persona defender sus derechos sin agredir a otros ni ser agredidos por ellos.

Por tanto, la **competencia social** va más allá de la posesión y utilización de una serie de habilidades sociales, razón por la cual ambos términos no deben emplearse de manera parecida.

En este sentido, la competencia social, viene determinada tanto por una serie de recursos personales (capacidades, habilidades, actitudes) como por las oportunidades que le proporciona el contexto para conseguir resultados deseables tanto para sí mismo como para las demás personas con las que interactúa. La interacción de estas variables personales y contextuales determinará la adaptación del sujeto al contexto en el que se desarrolla y un mejor ajuste psicosocial.

Por ello, la competencia social podríamos definirla como una expresión que comprende tanto dimensiones cognitivas como afectivas de índole positiva que favorecen la manifestación de conductas ‘congruentes’ valoradas por el contexto social al que el sujeto pertenece y, consecuentemente, posibilita su adaptación al mismo. Finalmente, supone la aceptación de los otros aunque tengan puntos de vista diferentes a los propios, la percepción de autoeficacia, en definitiva, predice el bienestar de la persona.

A partir de estas consideraciones, las **habilidades sociales** se entienden como un componente más de la competencia social que se materializa en una serie de comportamientos “socialmente competentes” que facilitan la interacción positiva con los demás. Desde esta perspectiva, se considera que una persona es socialmente competente cuando es capaz de identificar y definir sus problemas, de reflexionar acerca de las posibles alternativas de las que dispone para solucionarlos, de prever las consecuencias que se pueden derivar de sus decisiones y optar por la que menos obstáculos o inconvenientes le genere, de diseñar un plan de actuación y de llevarlo a cabo anticipando los medios que necesitará en su ejecución y las dificultades que puede encontrar en el camino. Por tanto, ser competente socialmente no es una cualidad sino el resultado de un proceso de aprendizaje que se va adquiriendo con el tiempo. Para desarrollar con eficacia estas tareas es necesario poseer y desarrollar la capacidad de confiar en los demás, la habilidad para ejercer nuevos papeles y adecuar los comportamientos y actitudes a distintos contextos, o la capacidad de mostrarse sensible y empático con los demás. Todo ello contribuye a aumentar

y fortalecer su red de apoyo social y, por tanto, le posibilitará enfrentarse con mayor éxito a los conflictos y estresores diarios que aparecen en el contexto escolar, familiar, de ocio, etc.

Si como parece, y hasta cierto punto lógico, se piensa que los profesores son los que transmiten a sus alumnos continuamente nuevos conocimientos, procedimientos y estrategias, igualmente podemos afirmar que la enseñanza y el aprendizaje de otros contenidos como las actitudes y valores suponen una atención consciente por parte de los profesores que no siempre es observada por los docentes aunque si conceptualmente compartido por todos. La manifestación en el aula de gestos y actitudes por parte del profesorado a través de mecanismos comunicacionales no-verbales es a menudo escasamente concienciado y, especialmente, poco reflexionado los efectos que con ellos provocamos en el alumnado. Sin duda, bajo esta circunstancia de ausencia de control sobre nuestros propios mecanismos no-verbales de comunicación que manifiestan nuestros valores y actitudes, el alumnado va elaborando, construyendo e interiorizando esos esquemas de actuación.

Desde una visión integral, los valores y problemas no quedan descolgados de las experiencias vividas, especialmente las que acontecen en el grupo de compañeros/as. Estas experiencias aunque son relativamente inconscientes penetran y favorecen la aparición de hábitos, creencias y valores. La evidencia señala que el profesorado condiciona los procesos de aprendizaje del alumnado y las relaciones entre ellos; sin embargo, los estudios recogen que, además del profesorado, paralelamente es el propio grupo de alumnos los que forman y fomentan unas condiciones organizativas y relacionales que escapan al control del docente. Por tanto, el grupo de iguales ejerce un gran poder social sobre los sujetos de forma individual, de manera que se genera una microcultura de valores y normas de convivencia que son respetadas y asumidas por todos y cada uno de ellos. Las interpretaciones de esta “cultura de adolescentes” justifica la necesidad que tienen de afirmar su propia identidad personal que trasciende su propia decisión individual y sentirse reafirmados grupalmente.

Competencia social, autonomía e iniciativa personal

Esta necesidad de procurar que nuestros alumnos/as sean competentes socialmente viene amparado por las leyes educativas. La incorporación de la idea de competencias básicas en el concepto de currículo que define la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) en España y su posterior utilización en los Decretos de enseñanzas mínimas correspondientes a la etapa Primaria y Secundaria Obligatoria supone un cambio importante para las condiciones del aprendizaje. En el mismo sentido ocurre en las Leyes Educativas Portuguesas.

Si intentamos dar una definición sobre qué se entiende por competencias básicas o competencias claves se podría definir como un conjunto de destrezas que se consideran indispensables, que permiten a las personas participar activamente a lo largo de su vida en múltiples campos y contextos sociales, y contribuyen tanto a su desarrollo personal y profesional como al buen funcionamiento de la sociedad. Las competencias claves son necesarias tanto para las personas a las que permite dar respuesta a los problemas con los que se va a encontrar a lo largo de la vida, como para la sociedad que va presentando nuevas exigencias.

La selección de competencias básicas que se precisan a través de una serie de decretos que van a definir más de la mitad de los elementos de los diseños curriculares de obligado cumplimiento en todo el estado español son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En las definiciones de las funciones que deben cumplir dichas competencias básicas se aclara debidamente que éstas no se adquieren exclusivamente mediante el currículo formal sino que va a ser necesario aunar todas las experiencias educativas y todos los aprendizajes que realicen los

alumnos tanto “formales” como “informales”. Es aquí justamente donde entramos para señalar la importancia de las pautas de organización del centro escolar y el aula, proporcionando un entorno de crecimiento y desarrollo personal. La singularidad de todo este entramado es que las competencias básicas pueden trabajarse a través de los contenidos disciplinares.

Así se expresa claramente en el currículo escolar de la Comunidad Autónoma de Extremadura (España), en el Título IV:

La enseñanza como proceso. El aprendizaje a lo largo de la vida. Capítulo

I: Artículo 73: Educación en valores

2. En todas las áreas y materias de las diferentes etapas educativas se propugnará como eje transversal una educación fundamentada en los principios, derechos y valores propios de una sociedad democrática y de la convivencia ciudadana.

Las habilidades que el alumnado debe poseer referidas a las “competencia social y ciudadana” y “autonomía e iniciativa personal” y comprender la trascendencia que presentan para el tema, se presenta en la tabla 1:

Habilidades	5. Competencia social y ciudadana	8. Autonomía e iniciativa personal
	➤ Conocer y defender los derechos	➤ Afrontar los problemas
	➤ Cumplir con las obligaciones	➤ Analizar posibilidades/limitaciones
	➤ Convivir	➤ Defender los derechos
	➤ ParticiparSer solidario	➤ Calcular y asumir riesgosSer creativo y emprendedor

Tabla 1. Habilidades referidas a las competencias 5 y 8

Frente a todo ello, nosotros apostamos porque el alumno aprenda estrategias de interacción adecuadas que les permita que sus compañeros y el profesorado no sólo lo acepten sino también le reconozcan como persona. Para que un alumno pueda desarrollar una conducta ajustada y adaptada al contexto escolar y social, debe ser aceptado por sus miembros, convirtiéndose en una condición imprescindible. La autoestima y la valoración de sí mismo se genera a partir de las relaciones interpersonales y amistad con el resto de los compañeros.

Desde este punto de vista, hoy conocemos que en educación primaria existe una vinculación entre el ajuste social y la adaptación escolar (Dodge, Bates y Pettit, 1990), siendo un aspecto tangible que un buen rendimiento académico en los primeros niveles de escolaridad se encuentra relacionado con una buena adaptación escolar (Ladd, 1990). Por tanto, como indica Guralnick (1997) es una magnífica alternativa para el alumnado con problemas de rendimiento enseñarles a establecer relaciones interpersonales adecuadas y competentes que pueda no solo beneficiarse en su capacidad de aprender sino también que se sientan apoyados emocional e instrumentalmente.

Es evidente, que esta posibilidad de que se produzcan verdaderas mejoras en el aprendizaje radica en las características propias de la etapa de educación primaria, fundamentándose primordialmente en un espacio de relaciones e intercambios personales, dado que a estas edades la adquisición de conocimiento y aprendizaje se construye más de manera compartida que de forma individual.

Factores que inciden en las interacciones entre alumnos y adaptación al contexto aula

Quizás para entender de forma comprensiva ese proceso subyacente en la dinámica de relaciones sociales que se establece entre iguales y que origina la integración o desadaptación de los alumnos en el aula, podríamos señalar aquellos factores que presentan una importante influencia:

1. Factores relativos al alumno.

Las competencias sociales del estudiante resultan ser un factor determinante del proceso de aprendizaje. Aunque no existe una definición unívoca, la mayoría de ellas coinciden en considerar como

variables: las habilidades sociales, el mantenimiento de las relaciones interpersonales y la habilidad para resolver problemas sociales. Estas variables vienen a arraigar la adaptación a la escuela y previene manifestaciones peligrosas como el riesgo de comportamientos disruptivos (peleas y agresiones en el centro escolar); riesgos asociados a conflictos de violencia, racismo, intolerancia, etc.

Podríamos señalar que el éxito o fracaso en la competencia social de los adolescentes conlleva variables actitudinales y cognitivas que actúan inhibiendo, facilitando o destruyendo las relaciones sociales (Figura 1).

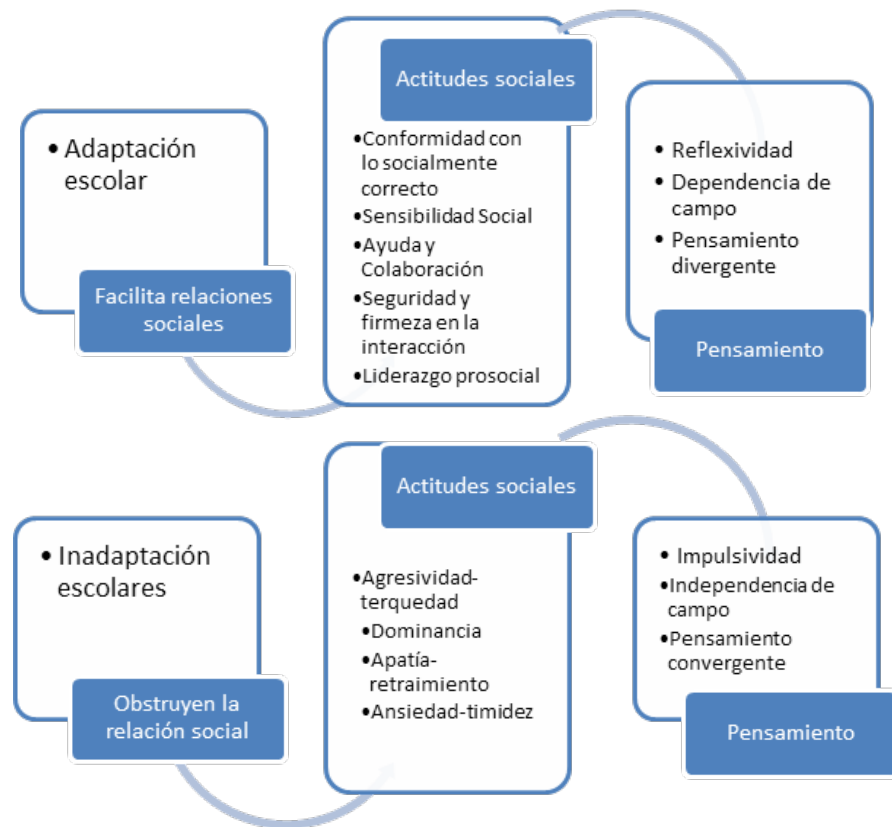


Figura 1: Éxito o fracaso en la competencia social

2. Factores relativos al profesor.

La participación del profesor en la adaptación del alumno puede producirse por el tipo de interacción existente entre el profesor y el alumno que, curiosamente, se constituye como el principal factor para que el resto de compañeros establezcan a partir de estas manifestaciones argumentos de aceptación o rechazo. Esto significa que los profesores que llevan a cabo valoraciones negativas de los alumnos referente a expectativas de éxito escolar y cooperación en clase, éstos son más frecuentemente rechazados que aquellos que no sufren problemas de exclusión. Las expectativas negativas del profesor hacia el alumno constituyen un obstáculo de cara a las relaciones que los alumnos entre ellos puedan mantener. Autoras como Cuadrado (1992; 1993; 1996) manifiestan que las expectativas de los profesores hacia sus alumnos se manifiestan claramente a través de sus expresiones verbales pero, muy especialmente, a través de sus mecanismos no-verbales como los gestos, el manejo del tiempo de espera cuando les preguntan entre otros. Sabemos que la espera del profesor ante la respuesta del alumno que presenta escaso rendimiento escolar, percibido como poco interesado y motivado hacia los contenidos escolares, se minimiza en comparación con la espera de la respuesta del alumno que presenta mejores rendimientos o expectativas.

Los estudios que profundizan sobre la influencia del profesor en el comportamiento de los alumnos (Cuadrado y Fernández, 2007; 2008) determinan que cuando el profesor se esfuerza por interactuar positivamente con sus alumnos, se observa esta actitud en un comportamiento de proximidad ofreciendo una atención individualizada, confianza y respeto. Este acercamiento

to provoca una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes y una disminución de comportamientos agresivos. Por el contrario, el distanciamiento y la frialdad del docente llevan aparejado un comportamiento irrespetuoso y desatención hacia sus estudiantes, recibiendo menos elogios y más críticas por parte del profesor, aspectos que fomentan en ellos la agresividad.

Así pues, podemos extraer una primera consecuencia: los alumnos cuyas relaciones con el profesor son poco conflictivas normalmente están mejor aceptado por sus compañeros (Ladd, Brich y Buhs, 1999; Helsen et al., 2000). Lo que caracteriza, en consecuencia, que el alumno rechazado perciba la escuela como un lugar poco agradable y poco recompensante a no ser que sus resultados académicos sean buenos o le compense algunas actividades que allí se realicen de forma extracurricular.

3. Factores relativos a los compañeros.

Los compañeros influyen en la integración de cada estudiante debido a factores como la proximidad espaciotemporal y la identificación con su grupo. El grupo de compañeros ejerce una influencia significativa:

1. En el aprendizaje de actitudes, valores y referencias del mundo que les rodea.
2. En la percepción y comprensión del punto de vista del otro.
3. En la formación de la identidad personal del niño.
4. En la adquisición de habilidades sociales.
5. En el control de los impulsos agresivos, favoreciendo la adquisición de mecanismos reguladores de la conducta agresiva.
6. En la identidad sexual
7. En la adquisición de comportamientos adictivos (drogas, alcohol, otras sustancias y conductas de riesgo).
8. En las metas y logros académicos.
9. En la consideración de los compañeros como importantes fuentes de apoyo.
10. En la capacidad para desenvolverse con éxito dentro del grupo de iguales

Las explicaciones básicas sobre la motivación que lleva a los adolescentes a buscar a sus iguales y a comprender el porqué de estas relaciones se podría señalar los siguientes motivos:

- *Deseo de competencia.* Se trata de la necesidad de logro, eficacia y destreza, con el fin de ser considerado importante por los compañeros.
- *Deseo de afiliación.* Conlleva la urgencia de sentir la sensación de ser aceptado y querido por el grupo.
- *Deseo de poder.* A veces se lleva el deseo de dominio y sumisión interpersonal como capacidad efectiva de controlar a otras personas. Está relacionado con la necesidad de una vivencia de seguridad.

La integración social en los grupos de adolescentes no está exenta de dificultades; como estamos viendo la adaptación no depende exclusivamente de factores personales y habilidades sociales individuales de los estudiantes; existe una microcultura estructurada por un marco de normas, creencias y hábitos de comportamiento que apuntan hacia donde reside esa necesidad de integración satisfactoria para los individuos que se encuentran dentro. Por todo ello, el alumno se irá adaptando al grupo de iguales a medida que vaya adquiriendo e integrando las normas y valores del grupo de compañeros.

Tenemos indicios de que hay alumnos que presentan dificultades para hacer y mantener amigos, por diversas razones. El no tener amigos o fracasar en ese empeño provoca en ocasiones sentimientos de inseguridad afectando a su autoestima y viéndose a sí mismo como un sujeto con escasa competencia social y limitada valía. Sobre esta idea, la investigación señala que los niños y niñas que son poco aceptados por sus compañeros experimentan una baja autoestima (Patterson, Kupersmidt y Griesler, 1990), pudiendo presentar ansiedad social (Franke y Hymel, 1984) y también depresión (Kupersmidt y Patterson, 1991) al igual que problemas de comportamiento.

4. Factores relativos al entorno físico o medio ambiente del aula.

La representación del contexto o medio ambiente del aula es considerado como un componente de gran importancia a la hora de asignar significados a los comportamientos. En la enseñanza hemos tendido a desestimar la relación del ambiente con la conducta individual. El comportamiento humano no se puede entender y predecir plenamente hasta tanto que el conocimiento del ambiente, contexto y papel que representa sea colocado conjuntamente con el actuar y el comunicarse de la persona. En este sentido, y desde el concepto de “interactividad”, no podemos entender lo que hace o dice una persona, si al mismo tiempo no se conoce lo que están haciendo o diciendo las restantes que se encuentran en el mismo espacio físico.

La organización tradicional de nuestras aulas, con los pupitres perfectamente alineados frente a la mesa del profesor dificulta la interacción entre los compañeros. Los estudios sugieren un cambio en el papel que juega, actualmente, el ambiente del aula, no siendo visto sólo como una estructura arquitectónica con mesas y sillas sino como un medio facilitador o inhibidor de las interacciones comunicativas y de relaciones que allí tienen lugar entre profesor y alumnos y alumnos entre sí. Por otra parte, esta visión implica que el ambiente que proporciona el aula debe estructurarse desde una óptica diferente. El tener presente las influencias de las condiciones espaciales de manera que facilite la interacción entre los miembros del aula, es de un interés tan enorme que no podemos infravalorarlo.

Programas para la enseñanza de habilidades y competencias sociales

Cuando enseñamos estrategias y procedimientos para mejorar las relaciones sociales estamos asegurando que todo el alumnado adquiera las habilidades sociales y comunicativas, incluso a aquellos alumnos que no podrían desarrollar dichas habilidades o hacerlo muy lentamente por estar en riesgo de inadaptación.

Actualmente sigue prevaleciendo el enfoque centrado en la interacción, asumiendo que es en la interacción entre el niño y las características del contexto donde radica el riesgo de las inadaptaciones. Bajo esta perspectiva, los programas presentan como objetivos, proporcionar recursos en el entorno para facilitar el desarrollo de habilidades y competencias y producir cambios y modificaciones de condiciones que sean potencialmente peligrosas. Al mismo tiempo, pretenden la promoción de competencias en los individuos para que aprovechen las mejoras en el entorno.

Dentro del contexto escolar existen tres caminos o alternativas para considerar esas variables del contexto escolar que puedan provocar el desarrollo de habilidades y competencias sociales:

1. **El enfoque que pretende mejoras en el currículo escolar.** Introduce cambios en forma de programas en el currículo ordinario, sobre todo en infantil y primaria. Desde esta perspectiva se han diseñado programas orientados a habilidades específicas. En cambio otros programas enseñan estrategias generales de pensamiento no vinculadas a situaciones concretas y que asegurarían la generalización de los comportamientos.
2. **El enfoque más de carácter ambientalista.** Promueve mejoras a través de los propios recursos de la escuela (aulas abiertas, organización cooperativa de la clase, tutorías de iguales, etc.).
3. **El enfoque centrado en la formación de profesores.** Considera que el profesorado debe implicarse en la implantación y seguimiento de programas lo que determina que el docente debe ser entrenado en las habilidades que va enseñar. Esta formación le proporciona nuevos recursos para su actuación docente diaria. Los programas diseñados desde esta perspectiva considera la figura del docente como el eje fundamental de los mismos, ya sea como mediador, como modelo o agente de control. La consideración de la figura del profesor como clave de los programas conlleva una mayor efectividad de los mismos, dado que son muchas las variables de personalidad y comportamentales del profesor que influyen.

Enseñar a pensar para resolver conflictos sociales

La violencia surge con frecuencia cuando el individuo o el grupo que la utiliza carece de alternativas constructivas a través de las cuales pueda resolver los conflictos que experimenta. Por ello, para prevenirla y mejorar la convivencia escolar es preciso desarrollar dichas alternativas.

Los estudios realizados con adolescentes y adultos que recurren con frecuencia a la violencia reflejan que suelen tener dificultades para resolver de forma inteligente los conflictos y tensiones que experimentan; como consecuencia de lo cual se comportan de forma que tiende a obstaculizar no sólo el bienestar de sus víctimas sino también su propio bienestar, porque con su violencia aumentan (por lo menos a medio y largo plazo) las tensiones y conflictos que originaron su conducta violenta. Ayudarles a descubrirlo y enseñarles procedimientos sistemáticos para resolver de forma más inteligente y justa sus tensiones y conflictos puede ser, por tanto, un procedimiento muy eficaz para prevenir la violencia. Para ello, es preciso enseñarles a realizar correctamente todas las fases del proceso a través del cual se analizan y resuelven los conflictos sociales, en las que suelen detectarse deficiencias.

Enseñanza de Habilidades Sociales y Valores Educativos a través de las TIC:

Programa de diseño propio

Desde nuestra perspectiva hemos optado, dentro del campo de la prevención e intervención educativa, por el *diseño de materiales didácticos digitales para el desarrollo de habilidades sociales y su enseñanza a través de las TIC para la resolución de conflictos en el aula* (Proyecto de Investigación financiado por la Junta de Extremadura en convocatoria pública con nº de expediente 2PRO4BO1)

Previo al diseño de estos materiales hemos partido de un primer estudio para conocer de manera rigurosa y científica estos dos aspectos:

1. La incidencia de los diferentes tipos de agresiones entre alumnos tal y como la perciben los participantes, bien como testigos, víctimas o agresores.
2. Conocer la visión del profesorado acerca del maltrato entre alumnos, la importancia que se le otorga al mismo y las medidas que se adoptan en las aulas y los centros para atajar el problema

En el segundo estudio nos centramos en la intervención, es decir, en la mejora de la convivencia entendida no como ausencia de conflictos sino como la existencia de unas relaciones interpersonales que contribuyan a un clima positivo en el que la resolución de los problemas permita avanzar a las personas y a la institución. Esta intervención no se limita exclusivamente a los problemas del maltrato entre iguales sino al conjunto de los conflictos que tienen lugar en los centros.

En este sentido diseñamos estas actividades como programa de intervención que responde a un enfoque educativo.

El objetivo fundamental de este nivel de actuación es conseguir una cultura y un clima de centro en el que las relaciones interpersonales contribuyan al desarrollo social y moral, principalmente de los estudiantes, pero en general de todos aquellos que componen la comunidad escolar. Esto tiene una traducción muy concreta en el currículo: dar tanta importancia a las capacidades emocionales, de relación interpersonal y de inserción social como a las intelectuales, y planificar tan intencional y sistemáticamente la enseñanza de los valores como se hace con los restantes contenidos de aprendizaje.

Las características más relevantes del diseño de materiales multimedia para la enseñanza de habilidades sociales a través del ordenador son:

1. Se trata de *materiales didácticos centrados en situaciones de conflictos más habituales que se dan en el aula para conocer reacciones cognitivas y afectivas-morales de los alumnos*. De esta manera, se convierten en instrumento evaluativo y en método de enseñanza de adquisición de habilidades sociales.
2. Otro aspecto de esta intervención se concreta en la *realización de videograbaciones de dramatizaciones (role plays) o simulaciones de conflictos que se producen en el aula cuyos protagonistas son chicos y chicas de edades próximas a la de los alumnos de secundaria*.
3. Asimismo, se presentan *videograbaciones guiando el análisis y la reflexión* con los alumnos adolescentes sobre cada una de las simulaciones.
4. Con este material el profesorado puede *lograr una visión más real de las representaciones que su alumnado mantiene sobre los conflictos* que puedan darse en el aula con la finalidad de orientarlos en la resolución idónea y adecuada de los mismos.

5. El profesorado puede incorporar a sus actuaciones docentes una metodología de enseñanza-aprendizaje de Habilidades Sociales más motivadora para el alumnado, *al pretender ser un material cercano a la experiencia de los chicos* debido a su formato de multimedia de historias situada en un escenario escolar.
6. *Dichos materiales permiten al docente evaluar los cambios* que se producen en los alumnos en las concepciones de resolución de conflictos, según edad, sexo y procedencia sociocultural.
7. *Enseña a explorar nuevos mecanismos y situaciones de autorreflexión y trabajo cooperativo.*

En el diseño digital de estos materiales queremos significar que el ordenador es una herramienta útil de mediación educativa en resoluciones de conflictos que pudieran presentarse en el aula. Lo que buscamos con ello es desarrollar esas habilidades que todos necesitamos poseer para resolver los problemas que se nos presentan a diario. *Aspectos como saber definir el conflicto, conocer cómo acometerlo y manejarlo, cómo negociar, cómo mediar, cómo comunicarse, qué técnicas existen para resolver los conflictos, capacitar en la reflexión antes de actuar, etc. son esas habilidades que se necesitan enseñar y aprender cuando aún no se han conseguido.*

Asimismo queremos señalar la importancia de valores sociales como la tolerancia, la solidaridad, el reconocimiento de valores y modos de vida diferentes al nuestro, combatir el racismo, la discriminación de todo tipo y la xenofobia, etc. Es por todo esto, que los materiales con un formato distinto al habitual y donde los protagonistas principales son los propios alumnos, pretenden ayudar al profesor a trabajar esas otras dimensiones afectivas, sociales y comportamentales, para prevenir esas situaciones de violencia entre los alumnos en el aula y fuera de él mejorando el clima del centro y promoviendo una sana convivencia en los centros escolares.

Es muy importante avanzar hacia la comprensión de las agresiones y conductas antisociales como problemas de relación y no explicarlas como dificultades o carencias personales de los agresores o las víctimas. También es imprescindible superar la tendencia a identificar los conflictos en factores externos al centro (medios de comunicación, la familia, etc.) y, por tanto, se debe prestar más atención a aquellos aspectos que están bajo nuestro control y que son muy relevantes.

Bibliografía referenciada

- Cuadrado, I. (1992). *Implicaciones didácticas de la comunicación no-verbal en el aula*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Cuadrado, I. (1993). Comportamientos no-verbales en el aula. En M. Ferreira Patricio (Ed.), *A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos* (pp. 129-147). Évora: Universidade de Évora.
- Cuadrado, I. (1996). Adquisición de destrezas y habilidades comunicativas faciales en la formación inicial de maestros. En F. Lara Ortega (Ed.), *Psicología Evolutiva y de la Educación* (pp. 191-200). Burgos: Universidad de Burgos.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2007). La métacognition de la communication didactique dans l'enseignement secondaire espagnol. *Revista Les Sciences de l' Education*, vol.40 (pp.81-106)
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 3-23.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dodge, K.A., Bates, J.E. y Pettit, G.S. (1990). Mechanism in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Franke, S. y Hymel, S. (1984). Social anxiety in children: The development of self-report measures. Paper at the third biennial meeting of the University of Waterloo *Conference on Child Development*. Waterloo, Ontario, Canadá.
- Guralnick, M.J. (1997). Peer social networks of young boys with developmental delays. *American Journal of Mental Retardation*, 101, 595-612.
- Helsen, M., Vollebergh, W. y Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335.

- Ladd, G. W., Birch, S. H. y Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten; related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400
- Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers en the classroom: predictors of children's early school adjustment?. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Patterson, C.J., Kupersmidt, J.B. y Griesler, P.C. (1990). Children's perceptions of self and of relations with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.

Bibliografía sobre el tema de "Convivencia escolar"

- Cuadrado, I. (2008). La convivencia escolar: La situación de violencia en los centros de Extremadura. En. I. Cuadrado (coord.), *Psicología de la Instrucción. Fundamentos para la reflexión y práctica docente* (pp.183-212). París: Publibook.
- Cuadrado, I. (2011). Divergence in aggressors' and victims' perceptions of bullying: A decisive factor for differential psychosocial intervention. *Children and Youth Services Review*, 33, pp. 1608-1615.
- Cuadrado, I. (2012). Género y rol: variables que modifican la percepción del maltrato entre iguales. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(2), 136-146
- Cuadrado, I. (2012). Repetition, Power Imbalance, and Intentionality: Do These Criteria Conform to Teenagers' Perception of Bullying? A Role-Based Analysis. *Journal Interpersonal Violence*, 27(10) 1889-1910
- Cuadrado, I. (Coord.) (2010). *Enseñar y aprender a convivir en los centros educativos. Análisis de la realidad educativa y programas de intervención*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). Incertitude et prévisibilité du comportement des professeurs dans la gestion des situations de maltraitance entre élèves. En B Cadet, G. Chasseigne y G. Foliot (coords.), *Cognition, Incertitude et Prévisibilité* (pp.171-195). París: Publibook.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2009). ¿Son comportamientos residuales las conductas violentas de las víctimas-agresivas en las escuelas? Predominio y predicción. *Infancia y Aprendizaje*, 32(4), 531-551.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2009). ¿Son el sexo y el nivel educativo valores predictivos para el comportamiento del maltrato de las víctimas-agresivas? *Bordón*, 62(2), 59-75.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2010). Evaluación y análisis de la evolución de habilidades sociales en niños de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XXII, 1(2), 309-320.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2010). Modalidad de abusos que emplean las víctimas-agresivas en función de la agresión padecida y del sexo del alumno. En J.J. Márquez y M.C. Pérez (coords.), *Investigación en convivencia escolar. Variables relacionadas* (pp.47-54). Almería: GEU.
- Fernández, I. y Cuadrado, I. (2010). Competencia comunicativa del profesorado y desarrollo emocional de los adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XXII, 1(2), 299-308.
- Fernández, I., Cuadrado, I. y Cadet, B. (2008). School bullying from the perspective of the victim's gender. *Journal of Social Management*, 6(1), 99-115.

Linguistic diversity in Portuguese schools: ideological and practical implications

Olga Solovova, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Abstract

New migration flows from countries with no historical links with Portugal have transformed the country's sociolinguistic landscape, creating an impact on the social aspects and ethno-linguistic identities. The Portuguese state faced a challenge of promoting a quality education for immigrant children within the course on integration. After the initial lack of response to the linguistic diversity in Portugal's schools, the Portuguese government formulated political guidelines for language-in-education diversity management.

Most recent studies about multilingual contexts in education have gradually shifted the focus to teaching as a social practice while considering teachers, educators, caregivers, parents and students as actors of this practice. This change in perspective reinforces the link between practices and discourses that shape them.

Drawing on the interview and observational data from a longitudinal linguistic ethnography around the site of an informal school organized by immigrant parents (2004-2012), this paper aims to discuss the ways in which language teaching practices and their interpretation by institutional agents, parents and children reflect the changes in official discourses in mainstream educational settings (e.g., PLNM discourses). The main emphasis is placed on identifying the discursive spaces available for other languages in Portuguese mainstream education and on the impact the commonly accepted language ideologies may have on identities of multilingual speakers.

Keywords: linguistic diversity, language-in-education policies, teaching practices, immigration

1. Linguistic diversity in schools, linguistic rights and integration discourses

Well until the 1990s, Portugal considered itself to be a monolingual nation-state (Pinto 2008) which appeared not to have an explicit language policy for Portuguese (Mateus 2002). Portugal continued 'monolingual' despite having taken in the 'retornados' who had had a contact with African languages; also while receiving migrants from the countries where Portuguese had a status of an official language. Yet the succession of major geopolitical events in the 1990s-early 2000s (the dissolution of the USSR and of the Warsaw Pact, the creation of Schengen area and the gradual expansion of the EU to the East) changed the patterns of migration flows all over the world. From then on, migrants from states with no apparent historical, linguistic or cultural links to Portugal started to arrive, for example from Ukraine, Russia, Moldova, Kazakhstan, etc. Urban areas in Portugal registered an unprecedented complexity of migration origin, ethnicity, language, religious tradition, cultural values and practices, migration channel and legal status, educational background.

In 2002, Ukrainians outnumbered Cape Verdeans in immigration statistics (Baganha et al. 2004: 98). Even though in the following decade the number of immigrants from post-Soviet states has gradually reduced, this group still constitutes over 16 per cent of foreign population in Portugal, Ukrainians being one of the largest groups (48,022 people), according to the latest report of the Serviço para Estrangeiros e Fronteiras (Ataíde & Dias 2011). As for Portuguese schools, a sociolinguistic survey undertaken in 2004 across 410 Portuguese schools reported 54 different languages being spoken in students' homes (Mateus 2011: 16). In 2005, Russian and Ukrainian language were considered to be "significant minority languages in education" in the northern and central Portugal (Pinto 2008: 82-83).

These changes in the sociolinguistic landscape have been divided into two periods (Pinto 2008). The 'African' period (1990-1999) was characterised by the increasing presence of African languages and Portuguese-based creoles. The measures of the 'African period' were directed at the 'territórios educativos da intervenção prioritária' in Greater Lisbon and were implemen-

ted by local schools, NGOs and religious organisations. Being locally oriented, they had proved insufficient for addressing the new linguistic diversity in Portuguese schools. From 2000 on, a ‘Slavic period’ has opened in the state language policy, which coincided with the significant increase in national immigration and nationality legislation: two Immigration laws, two inter-ministerial Plans for Integration of Immigrants and Nationality Law were issued in 2002 and 2012. In education, the national education guidelines on Português como Língua Não Materna [Portuguese as Non-Native Language – PLNM] were formulated in 2005 (DGIDC 2005).

Since the beginning of the 2000s, all the efforts regarding Portuguese language in education have been centralised, whereas spaces for other languages were taken up by initiatives of local churches, schools, NGOs and immigrant associations. Over the years, the Portuguese state discourses have constructed the Portuguese language proficiency as one of the key criteria of integration of immigrants in the Portuguese societal fabric. These affirmations are shaped by the common “beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use (Silverstein 1979:193), which constitute linguistic ideologies and which are inseparable from “practices that are themselves kinds of meaning” (Hodge & Kress 1979: 210).

Linguistic rights of immigrant children are guaranteed explicitly by art. 30 of the Convention on the Rights of the Child and secured by the European policies on promoting multilingualism (“mother tongue plus two”). European recommendations include migrant languages among learning opportunities for everyone. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) play the role of the common currency in language policies of the European states.

In Portugal, the interministerial Plan for Integration of Immigrants [first edition, PII-1, 2007] shapes up the discursive spaces available for Portuguese and other languages in the process of educational integration of immigrant children:

31 - Formação dos docentes para a interculturalidade (PCM/ACIDI, I.P., ME/DGIDC) Definir os referenciais de um Programa de Formação Contínua para professores, no sentido de incrementar as competências dos professores para o desenvolvimento do seu trabalho em escolas cada vez mais heterogêneas, considerando, nomeadamente, o português como língua não materna como área prioritária de formação.

According to this excerpt, in-service teacher training for interculturality is established as a joint responsibility of the government agency for issues of immigration and Ministry of Education. Portuguese language as a non-native language and its teaching is assigned the central place in teacher training for multilingual school contexts. In this way, the model of language immersion into Portuguese language is announced as the only appropriate to ‘integrate’ student diversity and promote interculturality. Another fragment aims to address the specific needs of immigrant children:

33 - Adequação das estratégias de acolhimento na Escola às especificidades dos alunos descendentes de imigrantes (ME/DGIDC) (PII 2007) Desenvolver estratégias diversificadas de apoio à integração na escola de alunos filhos de imigrantes, nomeadamente que tenham em conta o nível etário dos alunos, o domínio da língua e o tempo de permanência em Portugal.

Being listed alongside the documented age and duration of stay, the student’s language proficiency emerges as something that could be documented and measured. The use of the definite article in ‘the language’ to refer to the Portuguese language seems to position it as the only significant language in immigrant children’s multilingual repertoires, simultaneously dismissing any other linguistic resources that immigrant children might have. So other languages than Portuguese are not taken into account when devising reception strategies and not acknowledged as legitimate at schools. Thus the Portuguese language proficiency is constructed as one of the key conditions (if not the only one) for school integration of immigrant children.

According to the interministerial Plan, associations of immigrants had a very particular role to play in the process of educational integration of immigrant children, which is expressed as follows:

53 – Cooperação com organizações da sociedade civil (PCM/ACIDI, I.P, ME)
Estabelecer um diálogo interinstitucional, com associações de imigrantes e outros parceiros, no sentido da melhoria das condições específicas de suporte à aprendizagem das diferentes línguas maternas dos alunos.

Identificar, em colaboração com aquelas organizações, bolsas de especialistas, nas diferentes línguas, de apoio ao reconhecimento das interferências nos processos de ensino e aprendizagem de português.

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

At a first glance, the proposed measures appear to acknowledge the linguistic diversity in Portuguese schools, aiming at providing more support to languages other than Portuguese. However, the collaboration of immigrant associations is reduced to the help in identifying difficulties of speakers of those languages in learning and teaching Portuguese. As a result, languages of immigrant children are seen as sources of errors in Portuguese, thus being placed in an inferior position - being defined in relation to Portuguese and seen as an impediment to school success.

Admittedly, Portuguese public discourses are not original in devaluing the actual plural linguistic practices and multilingual repertoires in favour of the imposed policy of monolingualism. In fact, monolingualising discourses constitute a common trend in several European states such as England, Israel and Belgium (Blackledge 2005; Shohamy 2006; Avermaet 2009; Blackledge & Creese 2010). Different post-Soviet states such as Russia, Ukraine and Belarus similarly associate monolingualism to the national unity and identity, as well as to social cohesion.

2. Portuguese as a Non-Native Language policy and languages of immigrant children

2.1. State level discourses

Newly arrived immigrant children and students speaking other languages than Portuguese are incorporated into the model of linguistic immersion. These students are placed in mainstream classrooms according to their age group and provided with extracurricular training in PLNM. According to the PLNM guidelines, the 'first' language of these students has to be identified (which proves extremely problematic in case of multilingual families from Africa and Asia), so that to determine its linguistic distance from Portuguese. Then their personal history and 'domains' of use of the Portuguese language are established, while their proficiency in Portuguese is assessed in terms of the CEFR descriptors. After that, the speaker receives a "diagnóstico" [a diagnosis] and is associated to one of "linguistic profiles":

- 1) Speakers of Portuguese as a mother tongue;
- 2) Speakers of languages distant from Portuguese;
- 3) Children of Portuguese emigrants;
- 4) Speakers of creole languages;
- 5) Students from Mozambique and Angola.

The profile and 'diagnosis' depend on the outcome of the four criteria: mother tongue, language of communication between peers, language of school and family language. Language groups are composed on the basis of the received 'diagnosis' and profile, rather than other factors such as national origin, age, class or motivation for learning Portuguese (Leiria et al. 2005). The PLNM guidelines examine the 'genetic' distance between the languages spoken by students and the European variety of Portuguese. Three out of five linguistic profiles are designated for speakers who have used European Portuguese or its varieties at school/home at some point of the family history. The particular emphasis is placed on languages of schooling, to see whether the variety of Portuguese was schooled, whether the student was schooled in other languages, and which languages the student used within and outside the school setting in Portugal.

On the one hand, the PLNM guidelines help educators distinguish between speakers of different varieties of Portuguese, thus creating awareness of the differences between Portuguese-based creoles and varieties of Portuguese spoken in African countries, which used to be labelled in teaching practice, as 'broken Portuguese'. By contrast, speakers of any languages but normative Portuguese found themselves huddled together in the single category of 'speakers of languages distant from Portuguese'. Admittedly, languages within this category are also assessed in terms

of the linguistic distance from EP, so several of the distant languages are considered to be closer to Portuguese than others, e.g. Romanian as opposed to Chinese. Practitioners are also made aware of the differences between languages with alphabetic and logographic literacy systems. However, in practice children of Eastern European immigrants (despite speaking Slavic languages, Romanian or Kazakh) end up sharing the same profile. Let us try and apply the PLNM criteria to two case studies.

Example 1

7 year-old Tania and Rosa went to 2nd forms in their Portuguese schools but were also students of the same class in the complementary school. Both girls' families came from Ukraine around the same time, having obtained a similar legal status in Portugal. Both Tania and Rosa had been born in Portugal and were cared for by Portuguese-speaking nannies. Both families communicated in Russian with the girls. Tania had a passive knowledge of Ukrainian and English, while Rosa – of Romanian. According to the interviews with their family members and my observations, both girls were used to speaking Portuguese with their peers within the Portuguese school setting and quite often outside it as well.

So if we were to create “linguistic profiles” in accordance with the PLNM guidelines for Tania and Rosa, both girls would end up in the same group on their arrival to a mainstream Portuguese school. They could be placed into a group of learners of Portuguese as L2 because both girls were being raised in families where languages distant from Portuguese were spoken. Alternatively, they could be placed in a group of Portuguese for children of Portuguese emigrants (L1/L2), since both girls had been born in Portugal and had at some point been cared for by Portuguese-speaking nannies. They would also share a “profile” if we were to take into consideration their learning opportunities, the linguistic distance or the prestige of their home languages against Portuguese. From the perspective of migration statistics, Tania and Rosa's families would also fall within the same category, since both had migrated from Ukraine and shared their initial status in Portugal and the duration of stay. So the centralised language policy criteria fail to account for the existing considerable differences within Eastern European immigrant children (e.g. linked to the distinct patterns of language policies in their home regions of Ukraine) thus having a homogenising effect. Furthermore, these criteria do not take into account children growing up and born in mixed families, especially those where Eastern European immigrant parents use English to speak with their Portuguese or Brazilian life partners.

The PLNM guidelines reflect a number of theoretical and methodological tensions. Firstly, they draw a direct link between a ‘domain’ (school, home) and a language, which is assumed to be the only one at a time in a given social space. So each ‘domain’ emerges as monolingual at any particular time and space. As a result, there is no space for accounting for the actual fluid and hybrid language practices among multilingual speakers. The guidelines are permeated by the conceptualisation of learning as a process of sequential acquisition of skills and competences, or a ‘learner-as-computer’ (Kramsch 2002: 1). Thus they fail to assign any active role to the learner in the process of learning and meaning making.

Furthermore, the PLNM guidelines provide little space for languages of immigrants in mainstream education. In fact, they discursively create an unchallenged legitimacy for the Portuguese language in the mainstream education:

Example 2

A escola é o espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados. O seu sucesso escolar, intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, é o factor essencial desta integração. Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola (DGIDC 2005)

If we were to look at the verb modality in the fragment, we may realise that two statements are constructed as facts: 1) school represents a special site for integration of newcomers; and 2) the Portuguese language proficiency is an essential condition of this integration. The adverb choice to characterise the connection between the school success, integration and proficiency in Portuguese ('intrinsically') reinforces the idea of the Portuguese proficiency being the only condition for educational integration for speakers of other languages.

Example 3

[...] avançar com medidas que possibilitem a eficaz integração dos alunos no sistema educativo nacional, garantindo o domínio suficiente da língua portuguesa como veículo de todos os saberes escolares. Esta é a língua em que os alunos vão seguir os seus estudos, mas é também a língua que lhes vai permitir orientarem-se num novo espaço que não pode ser conquistado sem a sua consolidação (DGIDC 2005)

The fragment further consolidates the position for the Portuguese language at school, as the only means of access to the school curriculum and to the school context. It is positioned both as the language of instruction and of informal communication outside the classroom. The existence of other languages within the school setting is not acknowledged at all. In this way, languages other than Portuguese are made invisible and illegitimate at schools.

Being based on a 'native language' approach, the PLNM guidelines represent a normative discourse which assesses other languages in terms of their potential for errors in learning Portuguese, thus marginalising and problematising those languages. Besides, as Ferreira (2003: 610) traces the origins of the term "native speaker" to nature and nation, she points out that its meaning is questionable because of the spread of new technologies and the increased mobility of people. Furthermore, my interviews with local PLNM coordinators revealed that de facto practices viewed non-European varieties of Portuguese and non-educated uses of Portuguese as problematic. In fact, one of the local coordinators reported that, apart from receiving a 'diagnosis', speakers of other languages were issued with a "plano de recuperação" [a recovery plan], which was adopted from those used in special education. The terms "recovery" and "diagnosis", borrowed from medical discourses, help to construct languages other than Portuguese as if they were an almost medical condition the student has to recover from. These discourses and practices in education are based on "monoglossic language ideologies" (García & Torres-Guevara 2010) that clearly value monolingualism.

2.2. Local implementation of PLNM guidelines: schools and migrant families

In this section, I am going to highlight the differences between the official policies and their local implementation. Local authorities and actors see those differences as necessary efforts to adopt policies to concrete realities, which may bring about changes in the existing policies and formulation of new ones. Patricia, who was the coordinator of PLNM programmes in one of the local school clusters in 2007-2008 stated "if the regional education authority did not know which difficulties existed locally, the law would not ever change" [LPLNM; 17: 25].

PLNM teachers had to develop their own assessment instruments and create materials for their groups of students. In such a way, teachers and PLNM coordinators can not only implement state language education policies but also become their agents (Shohamy 2006: 80). However, given the lack of in-service training in PLNM, teachers have to "solve problems as they come" [LPLNM; 26: 00]. The choice criteria of students to be targeted by the programme were not very clear: Patricia said she had to filter the students name register in search of a "names that stood out", then determine the time and type of their exposure to Portuguese, as well as try and identify their mother tongues. Mother tongues were not easy to determine especially among students who came from Portuguese-speaking African countries:

Example 4

- a) Os miúdos sobretudo que são falantes do crioulo (.) os pais escondem (.) os miúdos escondem. -Então e que língua falam em casa? -É o português. E eu a tentar a dar à volta. - E também não falam crioulo? -Sim, é também. E assim já chegava. Há vergonha. Sentiam vergonha de dizer que falavam crioulo (mhm) e é a língua materna deles, não há que ter vergonha [LPLNM; 11: 50- 12: 10]
- b) De acordo com o país de origem, temos 10 países. Línguas maternas – 11. Este foi difícil, este xiChangana foi difícil para a gente chegar lá (.) quase dois períodos até conseguir saber qual era a língua materna. É uma língua moçambicana. Consegui pois depois descobrimos alguém para falar da família, pois o miúdo também nem sabia o nome da língua materna [LPLNM; 23: 0623: 21]

From the educator's perspective, some languages become hidden and could be source of shame to their speakers. However, given the centuries of creoles being classified as dialects or "non-languages" derived from Portuguese (Pinto 2008) and "broken Portuguese", there is no surprise that creole-speaking families do not see their native creoles as independent languages. The fact that creole languages have not completed the 'legitimising' processes of standardisation may contribute to their perception as of a lower status. As Elana Shohamy explains: "spoken languages are constantly being criticised as "non-languages", because they do not follow standard rules" (Shohamy 2006: 65). In the case of Portuguese-based creoles, their gradual standardisation will have significant political effects, especially for creole speakers in Portugal.

Fragment (b) about the xiChangana speaker provides another example of 'hidden languages' in the face of the Western institutionalised perspective of language teaching in a multilingual context. Each language (rather than a concrete speaker) has to be identified and filtered through the system. Conversely, in African families people simply use their multilingual repertoires without distinguishing one language from the other. In the Western perspective, before the language is labelled, in order to become situated among other languages (value assigning), it remains invisible for language teaching. Once the language is identified, i.e. removed from its context of use and dissected into vocabulary, morphology and syntax etc., it can be grouped along others according to the "common difficulties" [LPLNM; 1: 03].

According to the interviewed PLNM coordinator, Brazilian Portuguese is equally falling through the cracks of the PLNM criteria:

Example 5

- P - Muitos alunos brasileiros vão às aulas do português língua materna e não entendem porque são das zonas onde falam... O português que eles falam é quase incompreensível p'ra nós.
- OS - Em termos da pronúncia?
- P - Pronúncia, léxico e sintaxe. A nível de vocabulário há muita dificuldade. em compreender. Alguns professores diziam: "Eu não entendo o que eles me dizem, e eles não me entendem. [LPLNM; 04: 55-05: 18]

Once again, the fragment makes it evident that the argument of the language proximity/distance underlying the PLNM guidelines is not really working in practice. The differences between the Brazilian and European Portuguese run deeper than grammar distinctions, into pragmatics, socialisation models and world views. Despite being native speakers of Portuguese, speakers of the Brazilian variety may find their language uses excluded from the repertoire outlined by the Portuguese school curriculum. In that sense, speakers of Brazilian Portuguese could not comply with the requirements.

Since the European Portuguese is positioned as the only language of the host country and official education, all immigrant languages and other varieties of Portuguese lose their value and relevance in official discourses of 'integration' precisely because of their immigrant condition. Immigrants who aspire for social mobility may internalise these ideologies and tend to adjust their behaviour accordingly. For example, during my fieldwork I encountered several Brazilians

who consciously worked on loosing those prosodic features that were associated with the Brazilian Portuguese in order to get a better job. One of them became a language teacher and another a civil servant in a town hall.

We have seen that real repertoires of speakers of creole languages and African languages are not contemplated in the conceptualisation of PLNM courses; Brazilian varieties of Portuguese – in that of L1 Portuguese. Furthermore, Patricia stated with some surprise that competences in L1 Portuguese of children who were native speakers of European Portuguese did not always correspond to the CEFR descriptors:

Example 6

P -Muitas vezes a gente vai ver os descritores e pensa assim: um miúdo português, um miúdo nativo de português quanto à idade e quanto ao tal grau de maturidade e de conhecimento, não tem aquelas competências!

OS - Nem sempre corresponde...

P – Não pode, não pode – um português! Porque pelo seu desenvolvimento emocional (mhm) psicológico, linguístico ainda não chegou àquele patamar. Por tanto, como é que nós adaptamos isto? Eu acho que é difícil, eu acho que há um trabalho a fazer ainda, a adaptar os descritores à situação concreta [LPLNM; 14: 22]

So how can it happen that native speakers of Portuguese fail to fit into the CEFR categories? The reasons could be attributed to the fact that the CEFR framework descriptors fail to describe the real uses and practices of language because they do not account for:

- a) the age of learners, being oriented toward educated adult learners rather than children;
- b) for the context of acquisition, being applied equally in a situation of a regular but limited exposure to the ‘target language’ and of a permanent immersion in it; in a situation of language being specifically taught by an education professional and being self-taught;
- c) for the nature of learning, being applied both in the case of voluntary foreign language learning (e.g. elite bilingualism) and in that of imposed L2 acquisition (e.g. for citizenship and naturalisation effects);
- d) for the variety of registers, genres or accents in a given language, since no-one is capable of being equally proficient in all of them at once, rather becoming specialised in particular ones over the years.

In short, as Blommaert sums up: “Testing systems, such as the European Language Levels, stand in a curious relationship to the real resources and skills that people have, because they believe they measure languages, while in fact they measure specific resources” (Blommaert 2010: 105). The very idea of measuring of a language presupposes the language as a closed and fixed system which is used by an abstract average native speaker taken out of his/her social and historical context. Patricia’s surprise with the fact that native speakers of Portuguese were not capable to comply with the CEFR descriptors resulted from the role the descriptors play in status planning. Since a native-like proficiency is positioned as a goal, the CEFR descriptors end up perpetuating the higher status for a native speaker of Portuguese. Such goal proves very hard to achieve.

Some immigrant families were however too eager to speed up the process of assimilation: “the worst thing is when parents, especially creole-speaking, start speaking Portuguese at home to their kids [...] the kids end up speaking incorrect Portuguese and not speaking their mother tongues. At home, they should take care of the mother tongue and at school they should take care of Portuguese” [LPLNM; 27: 40-28: 00]. This statement contains the following ideological messages: a) “mother tongues belong exclusively to the family whereas Portuguese – to school”,

b) “immigrant parents speak Portuguese incorrectly”, and c) “languages should be learned as spoken correctly”.

The simplistic idea that languages are kept in water-tight compartments and used one language at a time originates from monoglot ideologies that see multilingual communication as a sum of bounded monolingualisms. Immigrant children are used to hearing Portuguese (not always correctly spoken) even in the households where parents had issued a restrictive ban on the use of Portuguese. Moreover, often “native speakers” of Portuguese use “bad” forms (e.g. ill-placed stress, wrong collocation and syntax etc.) without as much as realising it, yet it rarely impedes their communication with other people. There are situations when people incorporate “bad forms” on purpose, to give a personal flavour, for a humorous or derogatory effect. The very idea of an existence of an abstract “correct Portuguese” emerges as a myth, since the normative criteria do not appear on their own, being rather associated to uses of particular social groups.

It usually takes little time for immigrant children to spot the differences between the ways their parents and their teachers speak and to draw conclusions. In practice not all of Portuguese teachers turn out to be highly proficient in language norms either; children may observe regional variations within the ‘native speaker’ accent.

As for family languages, immigrant children often grow with their receptive knowledge, being capable of processing and adequately reacting to messages in those languages. This kind of knowledge requires quite a sophisticated understanding of the ways in which languages work, thus incorporating their repertoires. So the receptive knowledge cannot be equalled to a total ignorance.

The coercive parental attitudes carry other important messages across: some languages are more important, visible and powerful than others, and people may choose to use the powerful ones and tend to reduce their use of less powerful ones. Some languages survive only in the private spaces while others are used openly. Although these messages have a considerable impact on children’s choices, they are not at all permanent. A receptive knowledge may be easily developed into an active one, once the child consciously takes this decision. A ‘hidden’ language may become visible.

Just like state level discourses, local level institutional discourses positioned home languages outside the official school curriculum, to which they remained virtually invisible (except as a hindrance in acquisition of Portuguese). The institutional agents of both state and local level remained largely unaware of the ways in which other languages could contribute to more effective learning of Portuguese when provided with real visibility. However, when the idea was suggested to them, the interviewed agents promptly enumerated its advantages in “teacher in-service training”, creating an “added value for the mother tongues” and helping “enrich non-immigrant students” [LPLNM: 74: 00-74: 30, also DGIDC report]. There seemed no hardened opposition to a more flexible design and practices within spaces designated for schooling. Yet, the powerful discourses which originated in higher levels (politics, economy, academia) defined and controlled the borders between the languages across space and time while operating monoglot ideologies. These borders delineated spaces available for particular languages and determined their mobility potential.

3. Speakers of other languages in Portuguese schools: de facto practices

Most immigrant parents and children highlighted that speakers of languages other than Portuguese had been received well in Portuguese classrooms. The main difficulties the children had experienced were attributed to their newcomer position or to their personality traits rather than linked to the differences between home and school languages or to the exposure to other literacies. However, over the years of ethnography I have collected considerable data (interactions witnessed by the researcher or referred to in the ethnographic interviews) that may throw light on de facto, local language and cultural policies acted out by teachers, classmates, school staff, parents and children. Following Hornberger and Link (2012), I labelled these situations “scenarios” and grouped them into four groups, as follows:

1) Difference as nuisance

- a) A Ukrainian girl did not have any additional Portuguese classes at her primary school because her Portuguese teacher “had wanted her to be treated like everyone else in the classroom” [E1; 145-146];
- b) During the playtime in their Portuguese primary school, students were speaking Ukrainian among themselves. Teachers overheard them and told

them “to speak Portuguese because we don’t understand what you’re saying there” [E1; 56-58];

c) Russian-speaking students opted out of speaking Russian to their parents on the grounds of the Portuguese school, or indicated this choice by pulling the parents aside or cutting the conversation short [O2, K4, A1, F1]

d) A Ukrainian girl was being mocked by her Portuguese classmates who called her “ucraniana” and told her that she should not be living in Portugal [H1; 471-472]

All the described scenarios emerged in mainstream school settings which are often imagined as monolingual (Leung, Harris and Rampton 1997) despite being actually multilingual. As we have seen in the previous sections, the official PLNM policies may have also contributed to monolingualising schools by pushing languages other than Portuguese outside the curriculum and problematising them. Moreover, immigrant parents may inadvertently encourage this homogenisation by demanding from their child’s teacher not to distinguish their child from the rest of the class.

2) Difference as a right By contrast, scenarios within this group describe situations where the use of different linguistic resources by students is acknowledged:

a) A Russian-speaking student who came recently from Ukraine often stayed after classes with his Portuguese teacher for some extra exercises. The elderly teacher, who was working her last year before retirement, “[...] was interested. By trying out different methods that might work, she challenged herself to do something new. Imagine, she’d taught for decades and suddenly something else is required that she’d never done before” [I2; 90-94].

b) A Ukrainian girl signed her name on an exercise-book. Her Portuguese teacher corrected it so that the name resembled a Portuguese one (e.g. from “Lyudmila” to “Ludmila”). As the teacher was rewriting the girl’s name, she pointed out that there was no letter “y” in the Portuguese alphabet. The girl’s mother noticed the change and went to school to explain to the teacher that the name should stay in its original form, because it figured in the girl’s official documents [K1; 210-213].

c) A Ukrainian student, who had arrived two years before, did her national History and Geography exam in a different format from the rest of her class. The exam sheet had been specifically adapted for speakers of other languages and contained simplified instructions and questions on the same material [LPLNM; 53: 13].

Despite situating linguistic resources from other languages outside the mainstream educational practice (2a – after classes), the scenarios of this category open up a reflection on the actual use of multilingual resources. This reflection may help challenge monolingual ideologies in the classroom.

Immigrant parents often expressed a view that children speaking other languages, especially those who had come to Portugal from a different country, could not be expected by their teachers to succeed at school as well as the Portuguese children. The parents considered that part of the cultural and linguistic knowledge was learned from socialisation – something that could not be learned from books. Yet this viewpoint was often shared by parents who nevertheless compared their children’s Russian communicative repertoires with those of children who had never lived outside Russia, Ukraine or Belarus.

3) Difference is cool

a) Russian-speaking teenagers shared some files of Russian pop-music with their Portuguese classmates. The classmates loved the music so much that they learned to sing the chorus in Russian [B-V; A-T].

b) Portuguese classmates overheard how their Russian-speaking classmate was talking in Russian to her mother and asked to teach them a few words.

From that moment on, whenever the mother telephoned her daughter while she was at school or spoke to her in front of her classmates, everybody would say 'hello', 'goodbye' and 'thanks' to her in Russian [K-KM]

c) Three Russian-speaking teenage girls had become very popular in their class. Their parents and the girls themselves attributed their popularity to the privileged access to different sources of knowledge in several languages [B, G-V; K-KM; A-T].

Scenarios of this category described situations in which the knowledge of another language was valued as providing additional resources that could complement and amplify the experience of the world (additive bilingualism). These resources could be shared and combined creatively in the classroom, and taken on to the spaces immediately outside the classroom, to interactions with other peers and family members (cf. language crossing Rampton 1995). Indeed, I have recorded a scenario when a Portuguese parent phoned her Russian-speaking friend to find out what a Russian phrase "idi syuda" [come here] meant. It turned out that her daughter had picked up the phrase in a game with her Russian-speaking playmate and was calling out to her mother from the other room: "Mum, idi syuda, idi syuda!" [C1; 580-583].

4) Difference: an added responsibility or an assumed inequality?

A Russian girl excelled at every subject in her Portuguese school; she had always been encouraged by her parents to outperform the rest of the class. The parents explained their position like this: "life won't be easy for her because she is Russian-speaking, not a Portuguese. She would be able to achieve a positive result in any collective provided she gets the best marks. Only then all her minor mistakes, incorrect phrasing or possible miscomprehension in communication could be compensated" [B1; 489-493]. Similar points of view were conveyed by many other parents who thought that their children should be working harder to become level with their Portuguese classmates in terms of life opportunities. These opinions reflected parents' lived experiences back in the home countries as well as originated in official discourses of nation-states (both the Soviet Union and Portugal) that privileged the 'native speaker'. These ideologies have an effect of helping naturalise linguistic inequalities and perpetuate existing language hierarchies, being reinforced by subject positions of immigrants and non-native speakers of Portuguese, which are deemed less powerful in an allegedly monolingual host society.

4. Actual multilingual realities and possible changes in teaching practice

In actual lived experiences of multilingual speakers, the boundaries between languages and literacies are not "hermetically sealed", thus forming "interstices" where the different linguistic resources may co-exist (Martin-Jones & Heller 1996: 7-8). Home is one of the examples of such interstices: even though a bilingual family may make it a rule not to speak the dominant language at home, dominant literacy and language will nevertheless make inroads in form of TV programmes, news, bills, letters from school, publicity materials, etc. Schools in contemporary Portugal are also multilingual and multiliterate.

However, regardless of the multilingual realities of European countries in a globalised world, mainstream educational settings, often with the immigrant parental approval, still insist on reinforcing the monoglot ideologies which label languages other than the language of instruction as a problem. Teachers in mainstream education often make a direct connection between the immigrant identity and language 'problems' (Blommaert et al. 2006). Immigrant children from different language and literacy backgrounds are brought into educational environments where they have to make meaning of which configuration of resources counts as 'language' and 'literacy' and which are disqualified. As reported by Blommaert's research team, whenever the immigrant children attempted to painstakingly record their own accents in writing or their teacher's regional accents, their work was penalised. By disqualifying language and lite-

racy forms produced by children from other cultural background, the school communicates to these children that “their very cultural beings may not be fully realised in schools” (Glupeczynski Spencer et al. 2011: 121). This is the effect of the asymmetrical relationship between the state-regulated teaching practices oriented around one central language – Portuguese-and between locally-distributed informal teaching of various family languages. These languages are invited into mainstream school settings on rare celebratory ‘days of mother tongue’.

Yet languages of immigrant children should not be cast outside mainstream schools. All it takes is for schools to embrace their actual multilingual realities. The teacher becomes an ethnographer of multilingual and multiterate practices, in which the uses of languages and literacies of the multilingual student represent a wealth of language resources and cultural attitudes rather than a source of errors. The curriculum of such a school setting includes literary works and oral fonts of the joint cultural heritage of every student, educator and carer within it. The pedagogies become more flexible and adapted to concrete tasks and interaction needs. Do you think it may prove impossible in contemporary Portugal? The findings of the recently completed ILTEC project “Escola multilingue”¹, whereby the school became a community of multilingual teaching practice, indicate that teachers in Portugal are capable of initiating transformative changes in the teaching model paradigm in their schools thus fully embracing their policy making potential.

References

- Ataíde, J. & Dias, P. (eds.) (2011). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Lisboa: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2011.pdf). Accessed 08 Jan 2013.
- Avermaet, P. (2009). Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. In G. Hogan-Brun; C. Mar-Molinero, P. Stevenson (eds). *Discourses on Language and Integration*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 15-43.
- Baganha, M. I., Marques, J.C., Góis, P. (2004). Novas migrações, novos desafios: A imigração do Leste Europeu. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 69, 95-115.
- Blackledge, A. (2005). *Discourse and Power in a Multilingual World*. Amsterdam: John Benjamins.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism. A Critical Perspective*. London and New York: Continuum.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J.; Creve, L.; Willaert, E. (2006). On being declared illiterate: Language Ideological Disqualification in Dutch Classes for Immigrants in Belgium. *Language and Communication*, 26, 34-54.
- Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*. Documento orientador. Ministério da Educação: DGIDC.
- Ferreira, M. A. C. (2003). *As teias de aranha da casa: uma ecolinguística intercultural (alemão-português)*. PhD thesis, Universidade de Coimbra.
- García, O. & Torres-Guevara, R. (2010). Monoglossic ideologies and language policies in the education of the US Latinas/os. In E. Murillo, S. Villenas, R. T. Galván, J. S. Muñoz, C. Martínez, M. Machado- Casas (eds.). *Handbook of Latinos and Education: Research, theory and practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 182-194.
- Glupeczynski Spencer, T.; Falchi, L.; Ghiso, M.P. (2011). Linguistically Diverse Children and Educators (Re)Forming Early Literacy Policy. *Early Childhood Education*, 39, 115-123.
- Hodge, R. & Kress, G. (1979). *Language as Ideology*. London and New York: Routledge.
- Hornberger, N. & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 15: 3, 261-278.
- Kramsch, C. (2002). Introduction. “How can we tell the dancer from the dance?”. In C. Kramsch (ed.) *Language Acquisition and Language socialisation. Ecological perspectives*. London, New York: Continuum, 1-30.
- Leiria, I.; Queiroga, M. J.; Soares, N. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*. Perfis Linguísticos. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Leung, C.; Harris, R. and Rampton, B. (1997). The idealised native speaker, reified ethnicities and classroom realities. *TESOL Quarterly*. 31:3, 543-560.

- Martin-Jones, M. & Heller, M. (1996) (Eds.). Education in Multilingual Settings: Discourse, Identities and Power. *Linguistics and Education* 8.
- Mateus, M. H. M. (2002). Uma política de Língua para o Português. Lisboa: Edições Colibri.
- Mateus, M. H. M. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13-24.
- Pinto, P. F. (2008). Política de língua na democracia portuguesa (1974-2004). Lisboa: Universidade Aberta, Unpublished PhD Thesis.
- Presidência de Conselho de Ministros (2007). Plano para a Integração dos Imigrantes. (2007-2010). Lisboa.
- Rampton, B. (1995). Crossing: Language and ethnicity among adolescents. London and New York: Longman.
- Shohamy, E. (2006). Language policy: hidden agendas and new approaches. London and New York: Routledge.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P. Clyne, W. Hanks, C. L. Hofbauer (eds.). *The elements: A parasession on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society.

Artigos

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

Investigação e Práticas
em Contextos de Educação
09 e 10 · maio 2014

ESECS / IPL

Desenvolvimento do sentido de número num contexto de resolução de problemas de multiplicação e divisão

Ana Filipa Gomes da Silva, ESECS¹, IPLeiria, NIDE²

filipa_gomes13@hotmail.com

Hugo Alexandre Lopes Menino, ESECS¹, IPLeiria, NIDE²

hugo.menino@ipleiria.pt

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

¹ Escola Superior de Educação
e Ciências Sociais

² Núcleo de Investigação
e Desenvolvimento
em Educação

Resumo

O principal objetivo da investigação aqui relatada é contribuir para o conhecimento acerca da aprendizagem das operações multiplicação e divisão, por alunos do 3º ano de escolaridade, na resolução de diferentes tarefas em contextos numéricos. Com este intuito, elaborou-se uma proposta pedagógica que foi implementada, tendo a análise sido feita em torno das estratégias, dos procedimentos mentais e da justificação de ideias e conceitos matemáticos utilizados pelos alunos, na resolução de situações problemáticas. Em termos metodológicos, optou-se por uma metodologia qualitativa de investigação, na forma de estudo de caso. Os métodos de recolha de dados foram a observação participante e as produções dos alunos. O caso em análise permitiu evidenciar uma significativa motivação do aluno na resolução das tarefas. Observou-se a utilização de diferentes estratégias e raciocínios flexíveis, em que mobilizou diversos aspetos do sentido de número.

Palavras-chave: Comunicação; Estratégias/Procedimentos; Resolução de Problemas; Sentido de Número.

Abstract

The main objective of the research is to contribute to knowledge about the learning of multiplication and division operations, with students from 3rd grade, in solving different tasks in numerical contexts. For this purpose, we prepared a pedagogical proposal that was implemented, and the analysis was made around the strategies, mental procedures and justification of ideas and mathematical concepts used by students in solving problematic situation. The study used a qualitative research methodology based on a case study. The methods of data collection were participant observation and analysis of students' productions. The present case has highlighted a significant student motivation in solving tasks. It was observed the use of different strategies and flexible reasoning, and mobilization of various aspects of number sense.

Keywords: Communication, Strategies / Procedures, Problem Solving, Number Sense.

Introdução

Segundo o *Programa de Matemática do Ensino Básico* (ME, 2007), o tema Números e Operações, apresenta como principal propósito de ensino, desenvolver nos alunos o sentido de número, a compreensão dos números e das operações e a capacidade de cálculo mental e escrito, bem como a de utilizar estes conhecimentos e capacidades para resolver problemas em contextos diversos.

É necessário proporcionar aos alunos situações diversas que lhes permitam desenvolver o cálculo mental. Para isso, devem ser trabalhadas diferentes estratégias de cálculo baseadas na composição e decomposição de números, nas propriedades das operações e nas relações entre números e entre as operações. Uma boa capacidade de cálculo mental permite aos alunos seguirem as suas próprias abordagens, usarem as suas próprias referências numéricas e adotarem o seu próprio grau de simplificação de cálculo. A discussão na turma dos vários tipos de estratégias desenvolvidas pelos alunos ajuda-os a construir um repertório de estratégias com os seus próprios limites e flexibilidade e ensina-os, também, a decidir quais são os seus registos mais apropriados e proveitosos.

O presente estudo insere-se na temática do desenvolvimento do sentido de número, e tem por objetivo aprofundar o conhecimento acerca da compreensão das operações de multipli-

cação e divisão, por alunos de 3ºano de escolaridade, na resolução de diferentes tarefas em diversos contextos numéricos. No âmbito deste objetivo foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- Em que medida os alunos são capazes de identificar informação relevante sobre determinada tarefa matemática e o seu objetivo?;
- Que estratégias de cálculo mental e escrito, os alunos selecionam, para resolver tarefas de multiplicação e divisão?;
- Como explicitam os alunos as ideias e os processos utilizados na resolução da tarefa, bem como a justificação dos seus resultados?.

Para investigar estas questões elaborou-se uma proposta pedagógica na qual se privilegiou, a resolução, pelos alunos, de problemas numéricos.

Sentido de número num contexto de resolução de problemas

A expressão – *sentido de número* – aparece associada à importância de uma compreensão global e intuitiva sobre os números e as operações e de uma flexibilidade no cálculo com os números, nas suas diferentes representações (McIntosh, et al, 1992; Brocardo, Serrazina e Rocha, 2008). O sentido de número é uma componente chave da literacia matemática, na medida em que contribui para o desenvolvimento de pensamento flexível, elemento base da capacidade de resolver problemas. Uma das definições mais frequentemente referida nos estudos que se debruçam sobre o sentido de número é a proposta por McIntosh et al (1992, p.3):

“O sentido de número refere-se a uma compreensão geral do indivíduo sobre os números e as operações juntamente com a capacidade e predisposição para usar essa compreensão de modo flexível para fazer juízos matemáticos e para desenvolver estratégias úteis na manipulação dos números e das operações. Reflete uma capacidade e uma predisposição para usar os números e os métodos de cálculo como um meio de comunicação, processamento e tratamento da informação”.

Documentos internacionais de referência, como os publicados pelo *National Council of Teachers of Mathematics* em 1991 e 2007, realçam o desenvolvimento do sentido de número dos alunos como a principal finalidade do tema Números e Operações, no currículo da Matemática nos primeiros anos. Em Portugal, autores como Brocardo, Serrazina e Rocha (2008) mencionam, igualmente, a importância de pensar os números e as operações no currículo em termos de sentido de número.

Desenvolver a capacidade de resolução de problemas e promover o raciocínio e a comunicação matemáticos, constituem também importantes orientações metodológicas para estruturar as atividades a realizar em aula (Boavida, et al, 2008). Isso significa que o professor deve proporcionar situações frequentes em que os alunos possam resolver problemas, analisar e refletir sobre as suas resoluções e as resoluções dos colegas. Significa igualmente que o professor deve dar atenção aos raciocínios dos alunos, valorizando-os, procurando que eles os explicitem com clareza, que analisem e reajam aos raciocínios dos colegas. A comunicação deve ter também um lugar destacado na prática letiva do professor (ME, 2007; NCTM, 2007). Através da discussão oral na aula, os alunos confrontam as suas estratégias de resolução de problemas e identificam os raciocínios produzidos pelos seus colegas (ME, 2007).

A resolução de problemas apresenta uma dupla dimensão curricular. Se por um lado é o processo de aplicar o conhecimento previamente adquiridos a situações novas, por outro lado, é um contexto didático muito rico para a aquisição de saberes por envolver exploração de questões, aplicações de estratégias e formulação, teste e prova de conjecturas (Boavida, et al, 2008).

As potencialidades para a aprendizagem da Matemática do envolvimento dos alunos em atividades de resolução de problemas são múltiplas:

“A resolução de problemas ajuda a desenvolver a compreensão das ideias matemáticas e a consolidar as capacidades já aprendidas e, por outro lado, constitui um importante meio de desenvolver novas ideias matemáticas. Por outras palavras, a resolução de problemas pode constituir o ponto de partida e o ponto de chegada do ensino-aprendizagem da Matemática.”
(Ponte & Serrazina, 2000, p. 55, 56)

Para Matos *et al*, (1996), resolver um problema implica: perceber que tipo de resposta é adequada; que instrumento de cálculo é mais apropriado; que estratégia aplicar e como a aplicar; rever os dados e os resultados para avaliar a sua razoabilidade e ainda por vezes usar uma estratégia alternativa.

A compreensão do contexto do problema ajuda a perceber qual a operação a escolher assim como os números a usar, bem como a resposta a dar (Mcintosh *et al*, 1992). Também Boero (1992) citado por Ferreira e Rocha (1993) refere a importância do contexto na resolução dos problemas, na medida em que este tem efeitos no comportamento cognitivo dos alunos. A este propósito Pires (1980), refere que para cada operação, quanto mais diversificadas forem as situações problemáticas apresentadas, melhor e mais alargada será a sua compreensão do sentido dessa operação. Para Matos *et al* (1996), esta consciencialização leva os alunos a serem capazes de optar por uma estratégia de cálculo que numa situação poderá ser mais eficiente que noutras e ainda a verificarem a razoabilidade das respostas. Pires (1980), relembra que, antes da construção do primeiro algoritmo a criança deve resolver muitas situações problemáticas que envolvam vários raciocínios e assim os vários sentidos dessa operação. Sendo a resolução de problemas essencial para a aprendizagem de qualquer tópico ou tema matemático, é considerado um aspeto chave para o desenvolvimento de sentido de número.

Aprendizagem da multiplicação/divisão numa perspetiva de desenvolvimento do sentido de número

No que diz respeito às operações multiplicação e divisão de números naturais, nos primeiros anos de escolaridade, é fundamental que seja realizado um trabalho ao nível da sala de aula que promova a compreensão dos alunos relativamente às diversas situações associadas à multiplicação e à divisão. Este trabalho deve ser ancorado na exploração de tarefas com contextos diversificados, de modo a contribuir para a compreensão destas operações. O desenvolvimento das ideias e procedimentos associados deve permitir aos alunos a compreensão sobre os vários significados das operações (sentidos da multiplicação e da divisão), a resolução de problemas que envolvam diferentes formas de calcular, adequadas a cada situação, e a fazer estimativas plausíveis (NCTM, 2007).

O PMBE realça como aspetos fundamentais a serem desenvolvidos nos primeiros anos do 1.º ciclo, a compreensão da multiplicação no sentido aditivo e no sentido combinatório. Nos 3.º e 4.º anos, o conhecimento da multiplicação, tal como das restantes operações aritméticas, aparece associado à compreensão dos seus efeitos nos números, à resolução de problemas em contextos diversos e ao uso de estratégias de cálculo mental baseadas nas suas propriedades. Além disso, a sua compreensão está, ainda, associada à resolução de problemas em que se tira partido da sua relação com a operação divisão (ME, 2007).

Investigadores como Treffers e Buys (2001) e Fosnot e Dolk (2001) partem do princípio que os alunos desenvolvem o conceito de multiplicação a partir de situações do quotidiano, onde as crianças vão dando sentido ao que vêem e fazem. Segundo os mesmos autores, a ideia que os alunos têm de multiplicação determina a forma como eles multiplicam, o modelo que usam para organizar os dados e como calculam. Quando a ideia de multiplicar está associada à adição sucessiva os alunos têm a tendência de juntar várias vezes a mesma quantidade. Se considerarmos o raciocínio multiplicativo de um modo mais amplo existem situações que envolvem a multiplicação num sentido muito mais abrangente do que a associação da multiplicação a uma adição de parcelas repetidas. Este tipo de raciocínio permite que os alunos relacionem multiplicação e divisão e compreendam uma operação como inversa da outra na modelação de situações e no cálculo mental e escrito. A aprendizagem da divisão deve ser feita em estreita relação com a aprendizagem da multiplicação.

É fundamental que a divisão seja apresentada em contextos diversos (em situações de partilha, medida e razão), durante a fase de formação dos conceitos e que os alunos sejam esti-

mulados a utilizar estratégias intuitivas de resolução de problemas de divisão. A utilização de estratégias aditivas e subtrativas vão assim sendo gradualmente substituídas por estratégias multiplicativas, até que a relação entre a multiplicação e a divisão possa, de forma simples, ser pensada utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo.

Estas duas operações revestem-se de uma grande complexidade a nível cognitivo, quando são encaradas em termos de modelação de situações e não apenas do ponto de vista do cálculo dado que envolvem novos significados para os números e novos tipos de relações entre eles que devem ser exploradas (Carvalho e Gonçalves, 2003).

Salienta-se a diversidade de estratégias que podem ser usadas pelos alunos, o nível de estruturação de cada uma delas e o aproveitamento que delas pode ser feito para auxiliar os alunos na construção de um pensamento matemático, em que as operações têm, de facto, significado.

Metodologia

Atendendo às questões a investigar, tal como já foi referido anteriormente, optou-se por uma metodologia qualitativa, de cunho interpretativo, no sentido de obter uma descrição, análise e interpretação o mais completa possível dos elementos recolhidos (Bogdan e Biklen, 1994).

Neste caso, os dados foram tratados seguindo uma metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 1977). Este método teve como propósito o estabelecimento de categorias, que permitisse de forma metódica e sistemática analisar as informações obtidas. Dado que se pretendia aprofundar o conhecimento acerca da compreensão das operações de multiplicação e divisão, por alunos do 3.º ano de escolaridade, na resolução de diferentes tarefas, procedeu-se a uma organização das questões, presentes nas diferentes tarefas, em três grupos, que passaram a constituir as categorias de análise do presente estudo:

- Interpretação e compreensão de informação relevante nos enunciados escritos;
- Estratégias de cálculo mental e escrito;
- Explicitação das ideias e processos utilizados.

No âmbito da abordagem metodológica adotada, optou-se pela modalidade de estudo de caso. Como refere Ponte (2004) esse tipo de pesquisa tem sempre um forte cunho descritivo, bastante ajustada para os estudos em educação. Permite ao investigador centrar-se num caso ou situação específica e desta forma perceber aprofundadamente as características dessa identidade bem definida que é o caso (Ponte, 2004).

A revisão da literatura e a análise das produções escritas dos alunos permitiram reconhecer, seguidamente, subcategorias de procedimentos usados por estes ao resolverem as tarefas propostas: procedimentos de contagem; procedimentos aditivos; procedimentos subtrativos e procedimentos multiplicativos. Em cada uma das quatro subcategorias identificadas foram, ainda, discriminados procedimentos específicos. Neste artigo iremos apresentar o caso de um aluno, o Pedro. O Pedro revelou-se um aluno empenhado, atento, bastante participativo e interessado em todas as tarefas que realizou. Demonstrou bastante segurança no trabalho que desenvolveu. Foi indicado pela professora titular de turma, como sendo um aluno com aproveitamento muito bom, na área da Matemática.

Proposta pedagógica

Determinar as tarefas a implementar, a forma como se complementam, as abordagens pedagógicas a seguir, tendo em conta as aprendizagens visadas, são alguns dos desafios exigentes que se colocam hoje aos professores. Carvalho (2009), sustenta que a escolha das atividades, pelo professor e o modo como os alunos se envolvem na sua resolução, é determinante para a qualidade dos seus desempenhos e para as atitudes que lhes estão associadas.

Tendo em conta o pressuposto anterior, para a investigação elaborou-se uma proposta pedagógica na qual se privilegiou, a resolução, pelos alunos, de problemas numéricos. A proposta pedagógica que foi desenvolvida, ao longo de quatro aulas, numa turma do 3.º ano de escolaridade. Esta sequência inclui um conjunto de quatro tarefas associadas à operação divisão, encarando-a como inversa da multiplicação: Tarefa 1 – *Carteira de Cromos*; Tarefa 2 – *Tampas de garrafas*; Tarefa 3 – *Colecionar cartas*; Tarefa 4 – *Máquina de Bebidas*.

A tabela seguinte (tabela 1) procura sistematizar a natureza das tarefas propostas.

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Tabela 1 – Descrição das tarefas implementadas.

Tarefa	Ideias disponíveis e em desenvolvimento	Ideias e procedimentos que podem ser usados	Questões
Tarefa 1 Carteira de Cromos;	A ideia de grupo como unidade; A propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição; A propriedade comutativa da multiplicação.	Usar produtos parciais; Usar dobros; Fazer decomposições.	1. A Eva, o Luís e a Leandra fazem coleção de cromos. Os cromos vendem-se em carteiras com 4, 6 e 12 cromos. 1.1. O Tiago tem 24 cromos no total. Que carteiras de cromos pode ter comprado? Explica como pensaste. 1.2. Esgotaram-se as carteiras com 12 cromos. A Raquel foi comprar cromos e ficou com 48. Que carteiras de cromos pode ter comprado? Explica como pensaste.
Tarefa 2 Tampas de garrafas;	Utilizar as relações de dobro; Compreender os efeitos das operações sobre os números; Utilizar estratégias de cálculo para adições e multiplicações; Relacionar os contextos com as estratégias usadas.	Realizar contagens progressivas e regressivas a partir de números dados; Comparar números e ordená-los em sequências crescentes e decrescentes; Compreender o sistema e numeração decimal; Organizar dados em tabelas; Registo e discussão dos resultados.	1. Na escola da Raquel, os alunos decidiram fazer uma recolha de tampas de garrafas de água durante uma semana. Começaram numa segunda-feira e o resultado da contagem, nesse dia foi de 125 tampas. Cada dia, conseguiram recolher o dobro das tampas do dia seguinte. 1.1. Quantas tampas conseguiram recolher em cada um dos dias da semana? Faz uma estimativa do resultado final das tampas recolhidas e compara com o resultado exato. Explica como pensaste. 1.2. Representa todos os números, resultantes da contagem das tampas em cada dia, numa reta numérica, graduando-a adequadamente. 1.3. Se continuassem a recolher da mesma forma que nos dias anteriores, ou seja, duplicando sempre, em cada dia, o número de tampas do dia anterior, quantos dias seriam necessários para juntarem 15 000 tampas? E 60 000?
Tarefa 3 Colecionar cartas;	Divisão por medida e divisão por partilha; Recorrer às outras operações para resolver problemas de divisão; Relacionar a multiplicação com a divisão; Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para a operação multiplicação usando as suas propriedades.	Usar adições repetidas; Usar subtrações sucessivas; Usar a multiplicação e as suas propriedades para resolver problemas de divisão; Usar produtos conhecidos; Usar a disposição retangular para modelar a divisão; Registo e discussão dos resultados.	1. O Miguel faz coleção de cartas Yu-Gi-Oh! E ao organizá-las encontrou 144 repetidas. Resolveu distribuí-las igualmente pelos amigos Tiago, Guilherme, David, Francisco, Hugo e João. 1.1. Com quantas cartas ficou cada um dos amigos? Explica como pensaste. 1.2. O Francisco também faz coleção de cartas Yu-Gi-Oh! E tem 176 cartas que vai colocar numa caderneta. Cada folha da caderneta tem espaço para guardar 8 cartas, como mostra a imagem. 1.2.1. Quantas folhas são necessárias para colocar todas as cartas? Explica como pensaste.
Tarefa 4 Máquina de Bebidas	Relacionar a multiplicação com a divisão; Divisão por medida e divisão por partilha; Recorrer às outras operações para resolver problemas de divisão e, em particular, relacionar a multiplicação com a divisão; Relacionar problemas entre si apesar de partirem de contextos diferentes.	Usar adições repetidas; Usar subtrações sucessivas; Usar a multiplicação e as suas propriedades para resolver problemas de divisão; Identificar os mesmos números em contextos diferentes; Usar a disposição retangular para modelar a divisão; Registo e discussão dos resultados.	1. A Inês viu uma senhora encher a máquina de venda de garrafas de água e resolveu conversar com ela. Ficou a saber que a máquina leva 156 garrafas de 25cl. A Inês sabe que, no supermercado, as embalagens trazem 6 garrafas de água. Então interrogou-se sobre quantas embalagens precisaria para encher a máquina. Consegues ajudar a Inês? Mostra como chegaste à resposta. 2. A Inês descobriu que há outra máquina de venda de sumos que também leva 156 garrafas de 33cl. Nesta máquina há 6 tipos diferentes de sumo: maçã, pera, pêssêgo, uva, laranja e ananás, havendo a mesma quantidade de garrafas de cada um. Quando está cheia, quantas garrafas de sumo de cada sabor leva a máquina? Mostra como chegaste à resposta.

Resultados e sua discussão

Análise do desempenho nas tarefas

O aluno foi capaz de compreender as relações envolvidas e efetuar os procedimentos necessários à sua resolução, tal como avaliar os resultados. Recorreu simultaneamente a representações icônicas, nomeadamente na organização visual da informação, utilizando tabelas (tarefa *Tampas de garrafas*) para ilustrar conceitos, procedimentos e relações entre os números; e a representações simbólicas, como se verifica nas restantes tarefas, para traduzir a sua abordagem do problema, utilizando símbolos (números e operadores) e linguagem escrita.

No entanto revelou algumas dificuldades na interpretação e compreensão dos dados dos enunciados, tal como se verifica na primeira tarefa *Carteiras de Cromos*.

Na questão 1.1., os registos mostram-nos a exploração feita pelo aluno a partir da tarefa proposta. Refletindo sobre o que escreveu verifica-se que recorreu a procedimentos multiplicativos para encontrar o número de carteiras necessárias para perfazer um total de 24 cromos. A resposta mostra que o mesmo não foi capaz de apresentar todas as possibilidades de combinar diferentes tipos de carteiras. Evidencia compreender o número de carteiras de tipo único necessárias para os 24 cromos.

Nas diferentes possibilidades de combinar os tipos de carteiras, verifica-se que o aluno revela dificuldades na compreensão e interpretação do problema. Observando os seus registos verifica-se as seguintes expressões numéricas $(5 \times 4) + (1 \times 4) = 24$; $(2 \times 4) + (4 \times 4) = 24$. Verifica-se que o aluno apenas trabalha com o tipo de carteiras, registando outras expressões numéricas para representar $6 \times 4 = 24$, recorrendo à propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição (figura 1).

$2 \times 12 = 24$ Eu vi que $2 \times 12 = 24$ porque $12 + 12 = 24$, eu também vi que $6 \times 4 = 24$ porque
 $6 \times 4 = 24$ $6 + 6 + 6 + 6 = 24$, também vi que $4 \times 6 = 24$ porque $4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 = 24$, se eu juntar $5 \times 4 + 1 \times 4 = 24$
 $4 \times 6 = 24$ se também juntar $(1 \times 12) + (2 \times 6) = 24$, se eu também juntar $(4 \times 4) + (1 \times 6) = 24$, se também juntar $(3 \times 4) + (1 \times 12) = 24$, e se também juntar $(2 \times 4) + (4 \times 4) = 24$.
 $(5 \times 4) + (1 \times 4) = 24$
 $(1 \times 12) + (2 \times 6) = 24$
 $(4 \times 4) + (1 \times 6) = 24$
 $(3 \times 4) + (1 \times 12) = 24$
 $(2 \times 4) + (4 \times 4) = 24$
 R: Pode ter comprado 2 carteiras de 12 cromos, 6 carteiras de 4 cromos, 4 carteiras de 6 cromos, 1 carteira de 12 cromos e 2 carteiras de 6 cromos, 4 carteiras de 6 cromos, 3 carteiras de 4 cromos, mas 1 carteira de 12 cromos e 2 carteiras de 4 cromos mas 4 carteiras de 4 cromos.
 1.2. Esgotaram-se as carteiras com 12 cromos. A Raquel foi comprar cromos e ficou com 48. Que carteiras de cromos pode ter comprado? Explica como pensaste.

Figura 1: Produção da questão 1.1. da tarefa *Carteiras de Cromos* (TP1)

Na comunicação escrita explicita as ideias e os processos e volta a registar as diversas hipóteses, recorrendo ao sentido aditivo da multiplicação, caracterizado por Treffers e Buys (2001, p. 172), como “o primeiro nível da multiplicação, onde se multiplica utilizando um procedimento de adição formal”, para explicitar algumas expressões numéricas. No entanto, revela dificuldades quando transforma processos multiplicativos em processos aditivos, tal como se observa no registo da seguinte expressão: “(...) eu também vi que $6 \times 4 = 24$ porque $6 + 6 + 6 + 6 = 24$, também vi que $4 \times 6 = 24$ porque $4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 = 24$ (...)”.

Não explora todas as possibilidades de combinações, apresentando uma resposta incompleta.

Na questão 1.2., na justificação dos procedimentos utilizados recorre, uma vez mais, ao sentido aditivo da multiplicação revelando dificuldades em traduzir processos multiplicativos em processos aditivos (figura 2).

$12 \times 4 = 48$
 $8 \times 6 = 48$
 $(2 \times 6) + (9 \times 4) = 48$

Eu sei que $12 \times 4 = 48$ porque $12 + 12 + 12 + 12 = 48$, eu também sei que
 $8 \times 6 = 48$ e $(2 \times 6) + (9 \times 4) = 48$.

R: Todo tem comprado 12 cartelas de 4 enemas, 8 cartelas de 6 enemas e 2 cartelas de 6

Figura 2: Produção da questão 1.2. da tarefa Carteiras de Cromos (TP1)

Na segunda tarefa *Tampas de garrafas*, verifica-se que o aluno recorre a procedimentos multiplicativos e utiliza estratégias de organização dos dados e de resolução do problema (figura 3).

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
125	250	500	1000	2000

$2000 + 1000 = 3000$
 $3000 + 500 = 3500$
 $3500 + 250 = 3750$
 $3750 + 125 = 3875$

R: Dobra que eles juntaram 3875.

Figura 3: Produção da questão 1.1. da tarefa Tampas de garrafas (TP2)

A utilização de procedimentos formais é evidente na terceira e quarta tarefa, *Colecionar Cartas e Maquinas de Bebidas*, respetivamente.

Em ambas as tarefas, os registos evidenciam a utilização de estratégias multiplicativas, recorrendo à representação horizontal, assim como recurso a estratégias de cálculo mental. Segundo Treffers e Buys (2001) a utilização de estratégias aditivas e subtrativas vão sendo gradualmente substituídas por estratégias multiplicativas, até que a relação entre multiplicação e divisão possa, de forma simples, ser pensada utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental.

Na questão 1.1. da tarefa *Colecionar Cartas*, o aluno recorre a estimativas para calcular o quociente da divisão por aproximações sucessivas e com recurso à multiplicação. Utiliza como estratégias de cálculo mental e escrito produtos conhecidos até chegar ao número de cartas com que ficou cada amigo, ou seja, determina o tamanho de cada grupo, isto é, o valor que cabe a cada um dos elementos do divisor (figura 4).

$144 : 6 = 24$

Eu sei que se 144, quando vezes
 caber o 6, eu sei que $20 \times 6 = 120$,
 eu sei que não dá mas depois eu
 fiz $4 \times 6 = 24$ e depois juntei $120 + 24 =$
 144, que dá 24 a cada um dos amigos.

R: Cada um dos amigos ficou com 24 cartas.

Figura 4: Produção da questão 1.1. da tarefa Colecionar Cartas (TP3)

É ainda de referir que, nos procedimentos mentais verifica-se que trabalhou o número como um todo e não como dígitos, e trabalhou com quantidades com significado, não perdendo o sentido de número, o que vai ao encontro da perspetiva defendida por Rocha e Menino (2008) relativamente à exploração de tarefas de divisão com recurso ao cálculo do quociente por aproximações sucessivas. Revela compreensão e raciocínio, recorrendo às outras operações para resolver problemas de divisão, em particular, relaciona a multiplicação com a divisão.

Ainda na questão 1.2. da terceira tarefa e na questão 1.1. da tarefa *Máquinas de Bebidas*, volta a recorrer a procedimentos formais, utilizando a representação horizontal e recorrendo, uma vez mais, a produtos conhecidos e a estratégias de cálculo mental, para resolver problemas de divisão (figuras 5 e 6).

Nesta situação é trabalhada a divisão com o sentido de medida e, tal como refere Pinto e Monteiro (2008), nos problemas deste tipo, o divisor é entendido como uma unidade com a qual vamos “medir” o dividendo, significando o quociente o número de vezes que o divisor “cabe” no dividendo. Tal como se verifica no raciocínio desenvolvido pelo aluno que nos mostra o divisor como uma unidade para “medir” o dividendo.

No final, quando lhe perguntei como resolveu o problema o aluno justifica as estratégias usadas e raciocínios implícitos, mostrando que recorre a produtos conhecidos para descobrir o quociente:

“Professora: Porque é que escolheste o 20?”

Aluno: Porque eu sei que $2 \times 8 = 16$, então $20 \times 8 = 160$.

Professora: E isso quer dizer o quê?

Aluno: Quer dizer que já tenho 20 grupos de 8... Mas ainda é pouco...

Professora: Consegues explicar porquê?

Aluno: Sim... Porque não são 160 cartas, mas são 176.

Professora: Então quantos grupos de 8 ainda te faltam?

Aluno: Faltam dois, porque $2 \times 8 = 16$, depois se somar tudo dá 176.

Professora: Agora já sabes dizer quantas folhas são necessárias...

Aluno: Sim, vinte mais duas que é igual a 22.

Professora: E o que significa o 22?

Aluno: O número de folhas para as cartas.” (EP3)

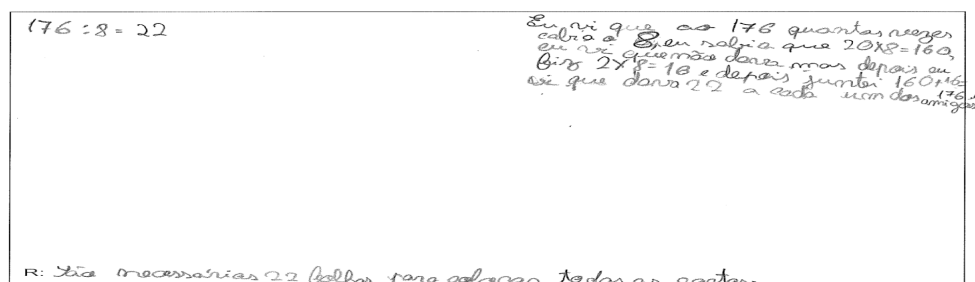


Figura 5: Produção da questão 1.2. da tarefa Colecionar Cartas (TP3)

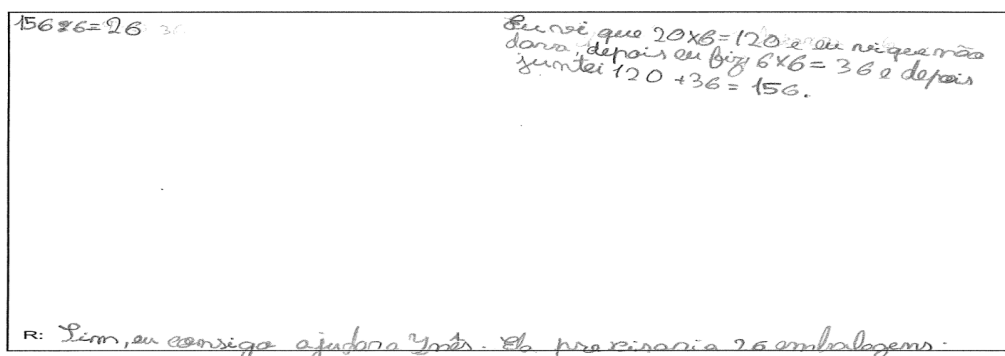


Figura 6: Produção da questão 1.1. da tarefa Máquinas de Bebidas (TP4)

Ainda na quarta tarefa, *Máquinas de Bebidas*, na questão 1.2., nos registos realizados verificou-se que, o aluno voltou a registar a expressão $156:6=26$. Recorre a procedimentos multiplicativos e, utiliza como estratégias de cálculo mental e escrito produtos conhecidos. Recorreu ainda a subtrações sucessivas para determinar o número de vezes que o divisor “cabe” no dividendo, isto é para encontrar o número máximo de latas de cada tipo de sumo (figura 7).

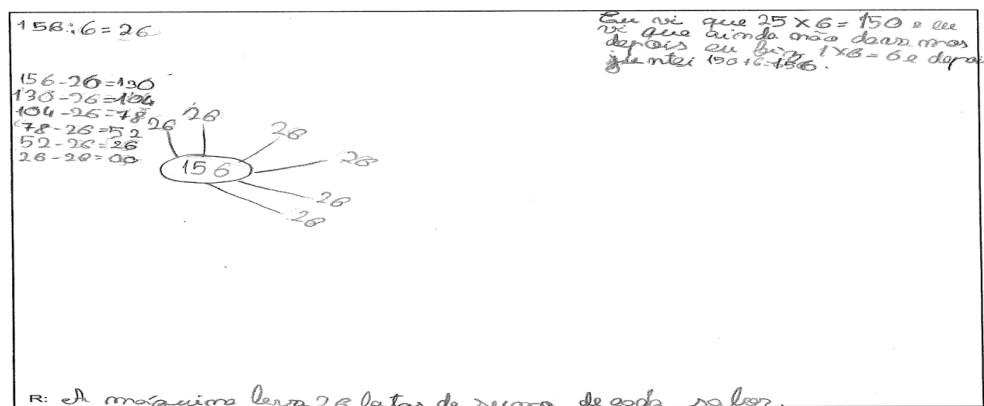


Figura 7: Produção da questão 1.2. da tarefa *Máquinas de Bebidas* (TP4)

Considerações finais

No decorrer da proposta pedagógica, o aluno revelou um desempenho positivo, verificando-se um bom domínio do cálculo mental escrito.

A análise das estratégias adotadas pelo aluno na resolução de problemas numéricos parece evidenciar que usa o raciocínio dedutivo e sistemas de referência.

Revela que compreende o efeito das operações, nomeadamente multiplicação e divisão, tendo em conta o contexto do problema. No que diz respeito à aplicação de conhecimentos e da destreza com os números e as operações em contexto de cálculo o aluno mostrou, em várias situações, que usa estratégias e raciocínios flexíveis.

O aluno recorreu sobretudo a procedimentos multiplicativos para resolver as diferentes tarefas propostas, que tinham como pressupostos conceitos de multiplicação e de divisão.

Nas tarefas que envolviam a divisão com o sentido de partilha e de medida, utilizou números de referência para “medir” o dividendo, de modo a encontrar o quociente.

Ao traduzir a informação em linguagem matemática, observou-se que selecionou a mesma estratégia (representação horizontal e cálculo mental) para resolver os problemas.

Em todas as situações parece situar-se no nível do cálculo formal, utilizando os números e estabelecendo relações numéricas que lhe permitem atingir competências de cálculo inteligentes e flexíveis, sem precisar de recorrer a materiais estruturados (Treffers e Buys, 2001).

Em Matemática, e como refere Boavida et al (2008) comunicar oralmente o nosso pensamento exige um esforço de organização de ideias e passá-lo ao formato escrito é ainda mais exigente, pois o ato de escrever obriga a refletir sobre o próprio trabalho e a clarificar pensamentos sobre as ideias desenvolvidas. Assim, escrever em Matemática e a propósito da Matemática é algo que deve ser incentivado desde muito cedo.

Referências Bibliográficas

- Boavida, A.; Paiva, A.; Cebola, G.; Vale, I.; Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: ME.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bodgan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brocardo, J.; Serrazina, L. & Rocha, I. (2008) (Eds.). *O sentido de número: reflexões que entrecruzam teoria e prática*. Lisboa: Escolar Editora.
- Carvalho, C. (2009). Reflexões em Torno do Ensino e da Aprendizagem da Estatística: O exemplo dos gráficos. In J. A. Fernandes, M. H. Martinho, F. Viseu. & P.F. Correia (Orgs.) *Actas do II Encontro de Probabilidades e Estatística na Escola* (pp. 22 – 34). Braga: CIED-UM.

- Carvalho, A. & Gonçalves, H. (2003). Multiplicação e divisão: conceitos em construção... *Educação e Matemática*, 75, 24.
- Ferreira, E., Rocha, I. (1993). A resolução de problemas como elemento integrador das áreas do 1.ºCiclo. *Educação e Matemática*, 28, 9-10.
- Fosnot, C., & Dolk, M. (2001b). *Young mathematicians at work: Constructing multiplication and division*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Matos, J., Serrazina, L. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- McIntosh, A., Reys, B., & Reys, R. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. *For the Learning of Mathematics*, 2 (3), 2-8 e 44.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1991). *Norma para o currículo e a avaliação em matemática escolar*. Lisboa: APM.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Rocha, M. & Menino, H. (2008). A aprendizagem da divisão nos primeiros anos, perspectivas metodológicas e curriculares. In J. Brocardo, L. Serrazina, & I. Rocha (Edits.), *O sentido do número: reflexões que entrecruzam teoria e prática* (pp. 183-198). Lisboa: Escolar Editora.
- Treffers, A. & Buys, K. (2001). Grade 2 (and 3) – calculation up to 100. In: M. Heuvel–Panhui-zen (Ed.) *Children learn mathematics* (pp. 61–88). Netherlands: Freudenthal Institute.
- Pinto, H. & Monteiro, C. (2008). A divisão de números racionais. In J. Brocardo, L. Serrazina, & I. Rocha (Edits.), *O sentido do número: reflexões que entrecruzam teoria e prática* (pp.201-217). Lisboa: Escola Editora.
- Pires, I. (1980). *Operações binárias com números inteiros – I*. Texto policopiado. Lisboa: DGEB.

Predicadores influentes no processo de resolução de problemas verbais de matemática

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Deolinda Varela Correia, Laboratório de Psicolinguística da FLUL¹

Resumo

Estudos experimentais sobre leitura e compreensão de problemas verbais de matemática permitiram evidenciar, através da análise do desempenho de sujeitos com diferentes níveis de instrução (4º, 6º e 9º anos de escolaridade), que as dificuldades na resolução de problemas de construção e de escolha múltipla não residem apenas ou exclusivamente nas estratégias e nos procedimentos de resolução, ainda que estes assumam um papel relevante, mas no processamento da informação e na compreensão dos enunciados com características discursivas e estruturais distintas e na relação do resultado dessa compreensão com os restantes processos de resolução.

Palavras-chave: Problemas de matemática; compreensão da leitura; processamento da informação; memória de trabalho.

Abstract

The empirical studies on reading and comprehension of mathematical word problems allowed to show, through the performance analysis of students from different grades of education (4, 6 and 9 years of schooling), that the difficulties in solving construction and multiple-choice problems lie not only or exclusively in the strategies and the procedures of resolution, even though they play an important role, but also in the understanding of the texts describing the problems, which have distinct structural and discursive characteristics and in the relationship between the results of that comprehension and the remaining resolution procedures.

Keywords: Mathematical problems; reading comprehension; information processing; working memory.

Introdução

Os resultados dos últimos estudos internacionais sobre literacia em matemática em que Portugal participou indicam que a resolução de problemas continua a ser a atividade em que os alunos revelam mais dificuldades. Mais de metade da população estudantil não ultrapassa o nível intermédio de *benchmarks* (o segundo mais baixo de quatro níveis). Os alunos só têm sucesso na compreensão de enunciados matemáticos com baixo nível de complexidade e na resolução de operações matemáticas elementares (*PISA, 2009 e 2012*) e apenas demonstram capacidade para aplicar conhecimentos básicos em situação de resolução imediata, mas não possuem o domínio suficiente desses conhecimentos para resolver problemas (*TIMSS, 2011*).

Estes indicadores de referência vão permitindo inferir que os alunos têm dificuldades em interpretar os problemas, nomeadamente os que requerem a compreensão de enunciados escritos e que convocam vários conhecimentos e procedimentos de resolução, e que não estão habituados a lidar com informação disponível nos enunciados textuais e a deles extrair os elementos relevantes para a resolução de tarefas de natureza variada.

2. Resolução de problemas verbais de matemática

A resolução de problemas verbais assume-se como uma atividade complexa, que para além de mobilizar vários conhecimentos, envolve uma série de etapas, sustentada por dois processos fundamentais:

- (i) o processamento da informação, i. e., a representação cognitiva das informações extraídas dos enunciados que ocorre quando os sujeitos procuram compreender o problema;
- (ii) os procedimentos e as estratégias que resultam da realização das operações necessárias para resolver o problema.

¹ Faculdade de Letras
da Universidade de Lisboa

Ao longo de mais de três décadas, o processo de resolução de problemas de matemática tem sido tema de inúmeras investigações que evidenciam os princípios que regulam as várias fases de resolução e enfatizam os predicadores que podem estar na origem das dificuldades manifestadas pelos sujeitos, quando são confrontados com a realização das tarefas.

Numa perspetiva linguística, as pesquisas centram-se nas características estruturais e discursivas dos enunciados cuja complexidade pode fazer diminuir a compreensão e dificultar a interpretação dos problemas, nomeadamente os vários registos semióticos que enformam os enunciados (Duval, 1993), os contextos verbais (Verschaffel *et al.*, 2000) e as propriedades gramaticais dos enunciados textuais, com particular incidência na precisão da linguagem e no vocabulário técnico (Foulin e Monchou, 2000), nas construções sintáticas (Correia, 2004) e nas estruturas semânticas (De Corte *et al.*, 1990).

No âmbito da matemática, as investigações contemplam duas dimensões: a dimensão dos conteúdos e a dimensão cognitiva.

Ao nível dos conteúdos, os estudos dão relevância aos temas matemáticos e incidem nas tipologias e na caracterização dos problemas (Riley *et al.*, 1983).

As pesquisas que se centram na dimensão cognitiva destacam os constrangimentos associados à resolução dos problemas, tomando como referência os processos mentais convocados para a resolução das tarefas, designadamente os conhecimentos (Gilmore & Papadatou-Pastou, 2009), o raciocínio (Lithner, 2008), as representações mentais (Kintsch, 1998) e os procedimentos (Mayer & Hegarty, 1996).

Não obstante a relevância e a pertinência destes estudos, as abordagens diferenciadas, fundadas em perspetivas diferentes, poucas vezes estabelecem a associação entre as competências matemática, linguística e leitora no processo de resolução de problemas e não evidenciam, de forma clara, a articulação entre o processo de leitura e as restantes etapas de resolução.

3. Estudos experimentais

Objetivos

A reflexão sobre os processos cognitivos requeridos na resolução de problemas verbais de matemática, nomeadamente o processamento da informação e os procedimentos matemáticos, desencadeou a realização de um conjunto de estudos empíricos que cumprissem, entre outros, os seguintes objetivos:

- (i) Determinar a natureza das dificuldades no processo de compreensão dos problemas, ou seja, aferir se essas dificuldades estão associadas à competência matemática, à competência linguística ou a ambas;
- (ii) Identificar estratégias cognitivas utilizadas no processamento da informação dos enunciados dos problemas em sujeitos com diferentes níveis etários e de instrução;
- (iii) Avaliar a relevância das fontes de informação linguísticas e não linguísticas e o efeito da combinação de diferentes sistemas de representação semiótica no processamento dos enunciados e na compreensão dos problemas;
- (iv) Detetar evidências de algum tipo de comportamento metacognitivo de autorregulação e de controlo dos procedimentos utilizados pelos sujeitos durante a resolução dos problemas.

Experiências e Metodologias de investigação

Para cumprir os objetivos propostos e identificar e aferir indicadores do domínio específico da matemática [os processos de operacionalização das tarefas] e do âmbito restrito da linguística [a extensão dos contextos verbais, a estrutura das categorias sintagmáticas que ocorrem como foco informativo em posição pós-verbal e a presença de diferentes registos de representação semiótica nos contextos dos problemas], conceberam-se três experiências dedicadas à leitura e compreensão de problemas de matemática e utilizaram-se dois tipos de metodologias de investigação de forma complementar:

Uma metodologia *off-line*, a partir da qual foi possível aceder à fase final do processamento, através da realização de testes escritos, e observar as estratégias adotadas por sujeitos com diferentes padrões de desenvolvimento cognitivo e níveis de instrução na resolução de problemas verbais de diferentes áreas temáticas e associados a distintas tipologias.

Uma metodologia *on-line*, de registo do movimento dos olhos, que permitiu fazer um exame integral de como a atenção é dirigida a um estímulo; determinar as dificuldades de processamento e o grau de complexidade dos estímulos; analisar qualitativa e quantitativamente as fases iniciais de todo o processo de resolução, ou seja, a leitura e o processamento das diversas fontes informativas dos enunciados através de um padrão em que os pontinhos correspondem às fixações, as linhas às sacadas e os traços diagonais assinalam as transições realizadas entre as áreas do enunciado (fig. 1).

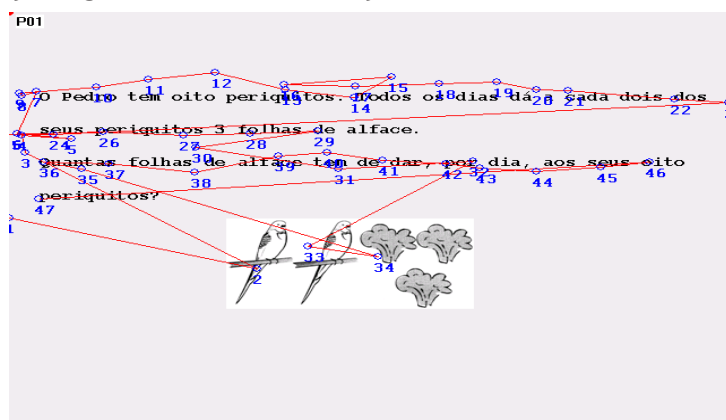


Figura 1: Registo ocular de um sujeito do 1º ciclo durante a leitura de um estímulo

População e amostra

Estes estudos experimentais contaram com a participação de crianças e adolescentes de ambos os sexos a frequentarem o Ensino Básico em escolas públicas portuguesas, que foram distribuídos por três grupos distintos em função da sua faixa etária e do seu nível de instrução.

O grupo 1 é composto por 35 sujeitos do 4º ano de escolaridade, com idades entre os 9 e os 10 anos;

O grupo 2 é formado por 37 sujeitos do 6º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos;

O grupo 3 é constituído por 35 sujeitos do 9º ano de escolaridade, com idades entre os 14 e os 15 anos.

Desenho experimental

O desenho experimental para os três grupos de sujeitos foi construído com itens extraídos das Provas de Aferição e dos Exames Nacionais de Matemática e é formado por dois tipos de problemas que permitem avaliar quer operações cognitivas menos complexas, que convocam apenas o conhecimento conceptual, quer operações cognitivas mais complexas que implicam simultaneamente os conhecimentos conceptual e processual:

Problemas verbais de construção (fig. 2) - itens que envolvem várias etapas de resolução, desde a seleção, a organização e a integração da informação numa representação mental coerente das situações descritas nos enunciados dos problemas até ao planeamento e à execução de um plano de resolução.

Problemas verbais de escolha múltipla (fig. 3) - itens que apresentam, no enunciado, uma questão, formulada a partir de uma determinada situação contextualizada, para a qual é apresentada um conjunto de quatro alternativas de resposta, mas apenas uma está correta.

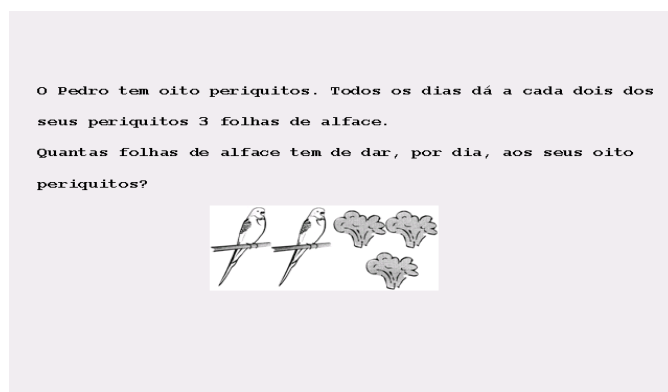


Figura 2: Problema verbal de construção do desenho experimental do grupo 1 (1º ciclo) da Experiência II

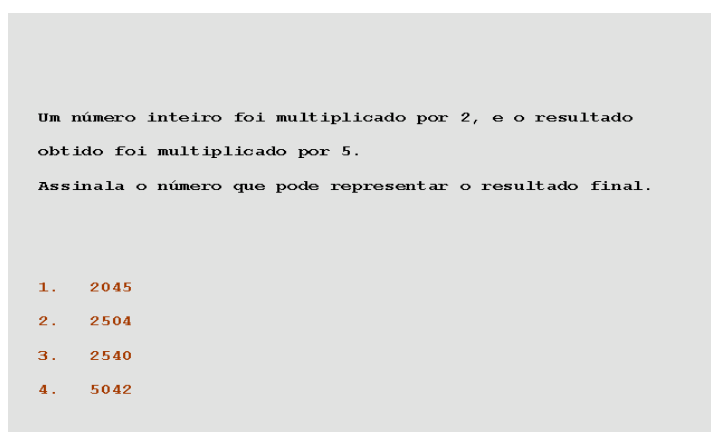


Figura 3: Problema verbal de escolha múltipla do desenho experimental do grupo 2 (2º ciclo) da Experiência III

4. Análise e discussão dos resultados

A análise estatística descritiva procurou cumprir os objetivos delineados para estas experiências, tendo em conta as variáveis dos tópicos em estudo e o desempenho dos sujeitos que foi analisado de acordo com as seguintes pistas de processamento: tempo de leitura (medido em milésimas de segundo); número de fixações; número de transições realizadas entre as áreas dos enunciados; padrão de respostas (certas e erradas).

No âmbito da competência matemática, os procedimentos e os conhecimentos (conceptuais e processuais) convocados na resolução dos problemas foram o tópico eleito para ser tratado nestes estudos.

À semelhança de outras investigações realizadas neste domínio restrito (Gilmore & Papadatos-Pastou, 2009; Schneider & Stern, 2010), os resultados obtidos na análise do desempenho dos sujeitos dos três grupos confirmaram a complexidade dos procedimentos e dos conhecimentos como fatores robustos que parecem interferir na resolução de problemas verbais.

Os problemas que envolvem operações cognitivas mais complexas, como selecionar, organizar, integrar e relacionar informação, com recurso, muitas vezes, à realização de inferências, de modo a desenvolver um modelo mental que permita compreender as situações enunciadas e dar resposta às questões formuladas através da execução de várias operações matemáticas, obtiveram taxas de sucesso mais modestas, quando comparados com os problemas que convocam essencialmente o conhecimento de noções e conceitos matemáticos, que mobilizam uma quantidade restrita de recursos mentais e fazem menos exigências ao nível da memória de trabalho, ainda que não dispensem o acesso aos conhecimentos prévios, que se assumem como fundamentais em todo o processo de resolução.

Relativamente aos problemas que envolvem os dois tipos de conhecimentos (conceptuais e processuais) não foi possível determinar uma causalidade entre estes dois tipos de conhecimentos (se os conceitos ocorrem em primeiro lugar e determinam a aquisição de procedimentos ou se os procedimentos são primeiramente instanciados e condicionam a constituição de conceitos). Os resultados apurados apontam para a integração entre procedimentos e conceitos, i.e., uma relação de reciprocidade entre os dois tipos de conhecimentos, como o resultado final de um processo que permite resolver os problemas.

Face a estes resultados, parece pertinente confrontar os alunos com uma vasta série de atividades, que não façam intervir apenas os procedimentos (mecanização e treino) ou os conceitos (conhecimento explícito) mas os dois conjuntamente de forma sistemática, que permitam simultaneamente desenvolver uma conceção integrada dos conhecimentos (conceptuais e processuais) e consolidar as capacidades de resolução.

No âmbito da competência linguística, nomeadamente ao nível das propriedades textuais, os estudos experimentais incidiram, numa primeira fase, na análise da extensão das macroestruturas linguísticas, ou seja, na influência que a quantidade de informação veiculada nos enunciados textuais exerce quer na fase inicial de processamento, quer nas fases seguintes de planeamento e execução de um plano de solução.

A natureza dos contextos dos problemas não tem reunido o consenso dos investigadores, cujos argumentos se dividem entre a pertinência de enunciados com contextos reduzidos (*fig. 4*), que integrem apenas a informação essencial para execução das tarefas (Gerofsky, 1996), ou de enunciados com contextos mais extensos (*fig. 5*), que transmitem, para além das informações essenciais, outros dados informativos complementares ainda que sejam semanticamente coerentes com a situação do problema (Sowder, 1989).

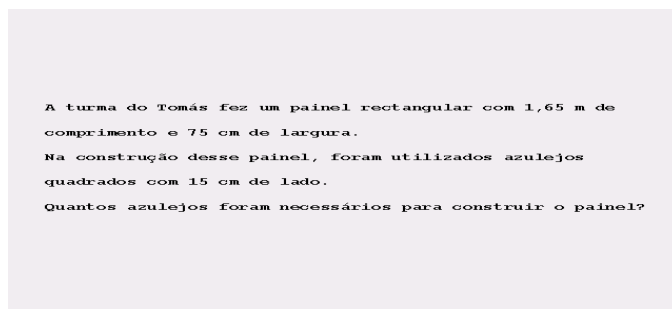


Figura 4: Estímulo do desenho experimental do grupo 2 (2º ciclo) da Experiência II

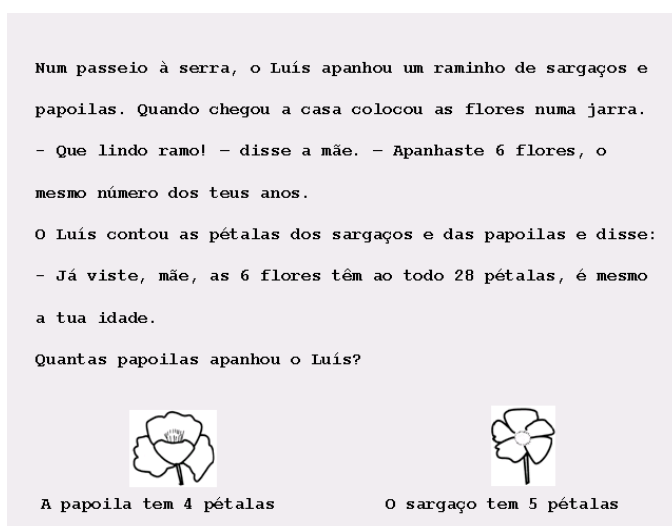


Figura 5: Estímulo do desenho experimental do grupo 1 (1º ciclo) da Experiência II

A análise contrastiva destes dois tipos de contextos no desempenho dos sujeitos dos três grupos demonstrou que, quer nos problemas de construção, quer nos problemas de escolha múltipla, a extensão dos contextos influencia o processo de resolução.

Os enunciados dos problemas com contextos mais extensos, portadores de uma maior demanda de informação alfanumérica:

- (i) condicionam o processamento da informação, i.e., a integração sequencial das várias proposições textuais numa representação mental coerente com as situações enunciadas;
- (ii) dificultam o acesso aos esquemas cognitivos ou à construção do modelo mental, ou seja, não só não melhoram a acessibilidade à representação mental dos problemas, como impedem que o acesso se faça, pondo em causa, deste modo, a interpretação e a compreensão dos problemas;
- (iii) promovem a abordagem superficial dos enunciados e a seleção de estratégias de resolução elementares. Os sujeitos focam-se na extração dos dados mais proeminentes nas proposições, como as palavras-chave e os numerais, sem contemplarem as relações entre as variáveis do problema;
- (iv) comprometem a realização eficaz dos procedimentos matemáticos, uma vez que as taxas de insucesso são mais elevadas em problemas com este tipo de contextos.

Estes resultados vão ao encontro das investigações de Gerofsky (1996), Toom (1999), Verschaffel *et al.* (2000) e Österholm & Bergqvist (2012) que apontam os contextos longos dos problemas como um “entrave” ao processo de resolução.

A densidade de informação, presente nas macroestruturas textuais, ainda que se constitua como um fator preponderante, nem sempre é a única propriedade linguística influente no processamento da informação e na compreensão das situações enunciadas.

A relevância das propriedades textuais no processo de resolução dos problemas não pode ser dissociada da forma como a informação verbal é apresentada ao nível das microestruturas linguísticas, i.e., das categorias sintagmáticas que transmitem a informação relevante para a realização das tarefas de resolução e que ocupam a posição mais à direita das frases/orações, sendo interpretadas como foco informativo.

Para a análise deste tópico de investigação, nomeadamente a influência da estrutura dos constituintes frásicos e/ou oracionais na compreensão dos problemas e na interpretação das situações apresentadas nos enunciados, consideraram-se duas variáveis:

- (i) categorias sintagmáticas simples, i.e., sintagmas que agregam menos constituintes (*fig. 6*);
- (ii) categorias sintagmáticas complexas, que, para além do núcleo, subcategorizam outros constituintes que alongam a extensão das construções e complexificam o acesso à representação das estruturas (*fig. 7*).

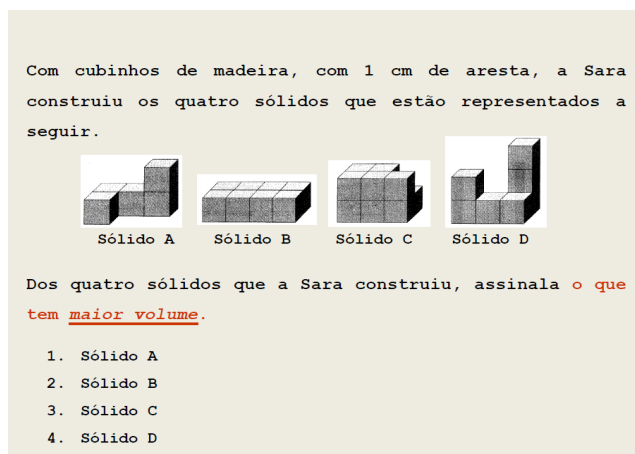


Figura 6: Estímulo 3 do desenho experimental do grupo 2 (2º ciclo) da experiência III

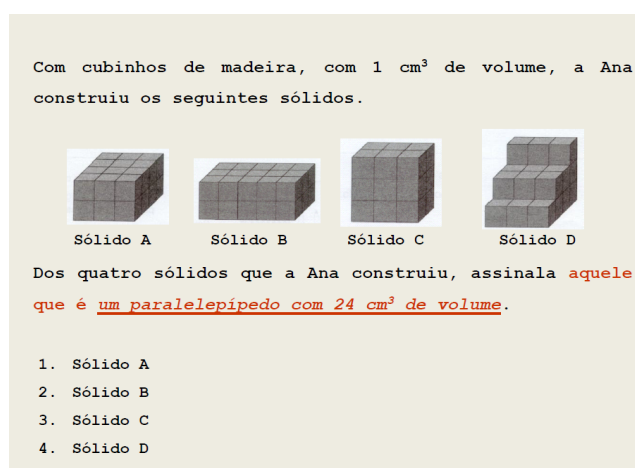


Figura 7: Estímulo 4 do desenho experimental do grupo 2 (2º ciclo) da experiência III

² Os problemas com contextos monomodais são formados, essencialmente, por linguagem verbal em articulação com linguagem numérica.

³ Os problemas com contextos bimodais, para além de linguagem verbal e de linguagem numérica, i.e., informação alfanumérica, integram igualmente representações icónicas, sob a forma de informação diagramática, como imagens gráficas e/ou tabelas, ou informação isogramática, como imagens figurativas, desenhos ou ilustrações.

De acordo com o desempenho dos sujeitos dos três grupos, e tomando como referência que o tempo de processamento e o número de fixações e de transições é diretamente proporcional à complexidade das estruturas sintáticas, a composição e a extensão das categorias sintagmáticas, que ocorrem na superfície dos enunciados textuais em posição pós-verbal, assumem-se como fatores influentes no processamento da informação e na compreensão dos problemas, com repercussões nas etapas subsequentes de resolução.

Nos enunciados que contemplam categorias sintagmáticas complexas:

- (i) o efeito de extensão dificulta a interpretação e afeta o processamento que se torna mais difícil;
- (ii) a informação não é totalmente processada, evidenciando-se os efeitos de primazia e de recência em que apenas os segmentos iniciais ou os segmentos finais dessas estruturas são processados;
- (iii) o processo de resolução fica comprometido pela presença deste tipo de estruturas, que promove o aumento de respostas erradas.

Em conformidade com os resultados apurados, relativamente à influência das estruturas linguísticas no processo de resolução dos problemas, concluiu-se que a compreensão verbal antecede a compreensão matemática dos enunciados e que os fatores de natureza linguística atuam antes mesmo dos elementos estruturantes e dos aspetos fundamentais da competência matemática no processamento da informação e na interpretação e compreensão das situações enunciadas nos problemas.

O processo de resolução, além de implicar a discriminação de variáveis linguísticas na compreensão dos problemas, requer também o conhecimento das propriedades e da funcionalidade dos diferentes sistemas de representação semiótica que formam os enunciados (a língua natural, as escritas algébricas e formais, as figuras geométricas, as representações gráficas e as ilustrações).

Neste sentido, o impacto da estrutura e da formulação dos problemas verbais de matemática foi outro dos tópicos de investigação considerado nestes estudos experimentais, tendo-se para o efeito examinado o desempenho dos sujeitos relativamente à resolução de problemas com contextos monomodais², como o exemplificado na *fig.* 8, e de problemas com contextos bimodais³, semelhantes ao da *fig.* 9.

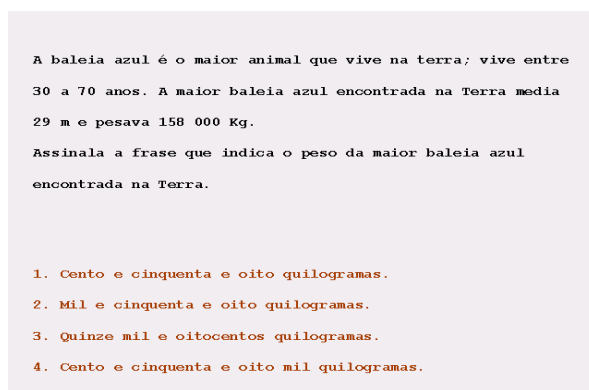


Figura 8: Estímulo 2 do desenho experimental do grupo 1 (1º ciclo) da Experiência III

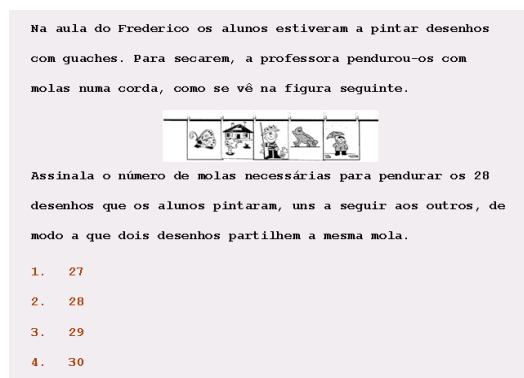


Figura 9: Estímulo 7 do desenho experimental do grupo 1 (1º ciclo) da Experiência III

A análise do desempenho dos sujeitos dos três grupos relativamente a estes dois tipos de problemas verbais, suportada estatisticamente pela aplicação de testes de hipóteses não paramétricos:

- (i) demonstrou que a presença de distintos sistemas de representação semiótica nos enunciados dos problemas condiciona a compreensão e o tratamento da informação, afetando a representação mental das situações descritas nos problemas e, consequentemente, as restantes etapas de resolução;
- (ii) confirmou padrões de desempenho diferenciados que parecem resultar das propriedades e das funções cognitivas preenchidas pelos vários registos semióticos que ocorrem na superfície dos enunciados.

Como se pode observar pelos valores expostos na tabela 1, os problemas bimodais implicaram custos mais elevados de processamento, refletidos no acréscimo do tempo de leitura e no aumento do número de fixações realizadas nos enunciados e de transições efetuadas entre os diversos registos verbais (texto) e não verbais (imagens gráficas).

<i>Problemas com contextos bimodais</i>		
1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
Variáveis	Variáveis	Variáveis
+ Tempo de leitura	+ Tempo de leitura	+ Tempo de leitura
" $p = 0.158$ "	" $p = 0.000$ "	" $p = 0.000$ "
- Fixações	+ Fixações	+ Fixações
" $p = 0.006$ "	" $p = 0.000$ "	" $p = 0.000$ "
+Transições	+Transições	+Transições
" $p = 0.000$ "	" $p = 0.000$ "	" $p = 0.000$ "
- Respostas certas	- Respostas certas	+ Respostas certas
" $p = 0.001$ "	" $p = 0.000$ "	" $p = 0.000$ "

Tabela 1: Expressividade estatística das variáveis TL, Fix., Trans. e Respostas certas nos estímulos com contextos bimodais

O processamento dos problemas bimodais evidenciou-se como uma tarefa cognitiva mais complexa, uma vez que exige o mapeamento e a construção de uma representação mental que integre os dados informativos relevantes dos diferentes sistemas de representação. Envolve a mobilização de mais recursos cognitivos e, portanto, exerce uma maior sobrecarga na memória de trabalho. Um simples erro na representação ou uma representação parcial da relação entre as diferentes fontes informativas pode comprometer a execução das restantes etapas de resolução.

Os dados atestados nestes estudos e corroborados por outros investigadores (Bobis *et al.*, 1994; Sweller, 1994; Berends & Van Lieshout, 2009) destacam a formulação dos problemas com distintos sistemas de representação (verbal e não verbais) como um expressivo predador das dificuldades manifestadas pelos sujeitos no processo de resolução.

Os efeitos da articulação de diferentes registos semióticos nos enunciados dos problemas refletiram-se com particular incidência no desempenho dos sujeitos mais novos (com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos). Nos enunciados bimodais, os elevados custos de processamento, manifestados por acentuados tempos de leitura e com recurso a mais fixações e a um maior número de transições entre as distintas fontes informativas, contrastaram com as reduzidas taxas de sucesso de resolução.

Nos sujeitos mais velhos (com cerca de 14-15 anos de idade), embora se tenha verificado um maior dispêndio de tempo de leitura dos enunciados, associado a um aumento de fixações e de transições, as características e as propriedades dos problemas bimodais parecem não ter condicionado o processamento da informação e as subseqüentes etapas de resolução. Foram ob-

tidos níveis de sucesso mais elevado nestes problemas do que nos problemas monomodais. As origens mais prováveis deste desempenho residirão numa maior amplitude da memória e nas competências mais alargadas no domínio da leitura e da utilização de plataformas tecnológicas claramente bimodais.

5. Considerações finais

Estes estudos empíricos, inscritos no vasto campo de investigação da psicolinguística, permitiram aferir alguns predadores que parecem estar na origem das fragilidades associadas ao processo de resolução de problemas, nomeadamente os procedimentos e os conhecimentos (conceptuais e processuais), a complexidade das estruturas linguísticas e a profusão de distintos sistemas de representação semiótica nos enunciados dos problemas que conduzem ao aumento dos custos de processamento, com impacto na compreensão e nas subsequentes fases de resolução.

Os resultados obtidos nestes trabalhos experimentais prestam um contributo às investigações realizadas ao longo das últimas três décadas, na medida em que evidenciam indicadores pertinentes que permitem distinguir o processo de resolução de problemas verbais como uma complexa tarefa cognitiva que pressupõe não apenas a posse de conceitos variados e o conhecimento e controlo de estratégias e procedimentos (que não se mostram necessariamente os mesmos para todos os tipos de problemas) como requer igualmente uma multifacetada consciência linguística e o domínio das propriedades e das funcionalidades dos diversos registos semióticos que ocorrem na superfície dos enunciados.

Neste sentido, considera-se que a otimização deste processo passa, necessariamente, pela coordenação articulada e consertada entre as áreas disciplinares de português e de matemática, sem menosprezar os “recursos cognitivos” de que os sujeitos dispõem ou necessitam dispor em função dos seus conhecimentos prévios e do seu desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Referências bibliográficas

- Berends, I. E. & Van Lieshout, E.C. (2009). The effect of illustrations in arithmetic problemsolving: Effects of increased cognitive load. *Learning and Instruction*, 19, 345-353.
- Bobis, J.; Sweller, J.; Cooper, M. (1994). Demands imposed on primary-school students by geometric models. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 108-117.
- Correia, D. (2004). Complexidade sintáctica: Implicações na compreensão de enunciados de exercícios de Matemática. *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 445-469). Lisboa, APL.
- Correia, D. (2013). *Estudos experimentais sobre leitura e compreensão de problemas verbais de matemática*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- De Corte, E.; Verschafel, L.; Pauwels, A. (1990). Influence of the semantic structure of word problems on second graders' eye movements. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 359-365.
- Duval, R. (1993). Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. *Annales de Didactique et de Sciences cognitives*, 5, 37-65.
- Foulin, J. & Mouchon, S. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gerofsky, S. (1996). A linguistic and narrative view of word problems in mathematics education. *For the Learning of Mathematics*, 16 (2), 36-45.
- Gilmore, C. & Papadatou-Pastou, M. (2009). Patterns of individual differences in conceptual understanding and arithmetical skill: A meta-analysis. *Mathematical Thinking and Learning*, 11, 25-40.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lithner, J. (2008). A research framework for creative and imitative reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, 67, 255-276.
- Mayer, R. E. & Hegarty, M. (1996). The process of understanding mathematical problems. In Sternberg, R. J. & Ben-Zeev, T. (Eds.), *The nature of mathematical thinking* (pp. 29-54). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Österholm, M. & Bergqvist, E. (2012). Methodological issues when studying the relationship between reading and solving mathematical tasks. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 17 (1), 5-30.

- Riley, M. S.; Greeno, J. G.; Heller, J. I. (1983). Development of children's problem-solving ability in arithmetic. In Ginsburg, H. P. (Ed.), *The development of mathematical thinking* (pp. 153-196). San Diego, CA: Academic Press.
- Schneider, M. & Stern, E. (2010). The developmental relations between conceptual and procedural knowledge: A multimethod approach. *Developmental Psychology*, 46 (1), 178-192.
- Sowder, L. (1989). Searching for affect in the solution of story problems in mathematics. In McLeod & Adams (Eds.), *Affect and mathematical problem solving: A new perspective* (pp. 104-113). New York: Springer.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4, 295-312.
- Toom, A. (1999). Word problems: Applications or mental manipulatives. *For the Learning of Mathematics*, 19 (1), 36-38.
- Verschaffel, L.; Greer, B.; De Corte, E. (2000). *Making Sense of Word Problems*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

A modelação matemática como prática de sala de aula no ensino da subtração

Helena Brou, Instituto Politécnico de Coimbra, ESEC¹, DE, Coimbra, Portugal
Virgílio Rato, Instituto Politécnico de Coimbra, ESEC¹, DE, Coimbra, Portugal
Fernando M. L. Martins, Instituto Politécnico de Coimbra, ESEC, DE, Coimbra, Portugal,
Instituto de Telecomunicações (IT-Covilhã), Portugal

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

¹ Escola Superior de Educação
de Coimbra

Resumo

O desenvolvimento da cognição assume-se como uma das principais preocupações da ação docente com os seus educandos. Nesse sentido no Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico, refere-se como capacidades a promover, o desenvolvimento do raciocínio matemático e sua justificação bem como a resolução de problemas, constituindo fortes indicadores do desenvolvimento de raciocínio. Neste artigo iremos apresentar uma experiência de lecionação do algoritmo da decomposição da subtração com alunos do 2.º ano de 1.º Ciclo do Ensino Básico usando a modelação matemática como ambiente de aprendizagem. Alguns resultados preliminares evidenciaram que os alunos desenvolveram destreza na resolução de tarefas subtrativas potencializada pela metodologia utilizada para ensinar a aprender.

Palavras-chave: Cognição, modelação matemática como ambiente de aprendizagem, subtração.

Abstract

Cognitive development has assumed itself as one of the main concerns of teacher activities with their students. In this sense the Curricular Educational Curricular Goals for Maths in Primary Level, related to maths, indicate mathematical reasoning and its justification as well as problem resolution, as the abilities to develop, and are strong indicators of the development of reasoning. In this paper we describe a teaching experience of the subtraction algorithm process with first and second year primary school students using mathematical modelling as the learning environment. Finished reflecting on the potential of the methodology for teaching learning.

Keywords: Cognition, Mathematical modelling as a learning environment, subtraction.

Introdução

Ensinar a pensar e a aprender devem ser os pilares de desenvolvimento do trabalho docente para com os alunos em sala de aula (Arends, 1995), razão porque concebemos com base em Kastrup (2005), a cognição, produção de subjetividade, aliada à criatividade, como mecanismo cognitivo facilitador na tarefa de resolução de problemas. Neste paradigma cognitivo, a resolução de problemas é entendida numa perspetiva de aprendizagem - ensino, na medida em que a organização das situações de ensino decorre e é consequência da compreensão do funcionamento cognitivo e sociocognitivo dos alunos. Cruz e Fonseca (2002) sugerem explorar a cognição dos alunos optando por ensinar a pensar ou a aprender. Ensinar a pensar cabe ao domínio da psicologia enquanto a opção de ensinar a aprender recai sobre a ação docente, na medida em que o professor aponta as estratégias e metodologias adequadas ao funcionamento cognitivo e sociocognitivo dos alunos, otimizando a sua aprendizagem e funcionamento cognitivo. Relativamente à ação do professor podemos utilizar a modelação matemática como prática de sala de aula, pouco familiar de alunos e professores (Martins *et al.*, 2013) apesar de ser uma tendência de investigação internacional bastante atual (Kaiser *et al.*, 2011).

Os mecanismos de cognição que apoiam o ato de estudar, segundo Dias e Nunes (1998), são: perceção, memória, compreensão, leitura e escrita, atenção e concentração, resolução de problemas e motivação, mecanismos fundamentais para o sucesso da implementação da metodologia. No plano de abordagem à criança, Fonseca (1998) acrescenta ainda a necessidade de provocar discussões como conflito cognitivo, a chave mestra, na nossa ótica, para o sucesso da aprendizagem através desta opção metodológica.

Por outro lado, Grangeat (1999) diferencia produtos e processos visíveis na ação cognitiva que auxiliam o professor a compreender o que deve trabalhar no aluno. A sua diferenciação passa por conceber os saberes como produtos cognitivos, ou seja, se conhece ou não os conteúdos trabalhados, e como processos cognitivos o modo de proceder na resolução de problemas associados ao raciocínio, compreensão, atenção e memória. Os processos devem utilizar estratégias que ultrapassem qualquer uma das dificuldades encontradas. Grangeat (1999) refere também que quando um aluno procura refletir sobre o que pensou ou construiu está a desempenhar funções metacognitivas e por vezes competências metacognitivas. Estas são operações de: antecipação; avaliação-reguladora; e avaliação terminal dos resultados obtidos. Tais ações, subentendidas nos mecanismos de cognição, assumem-se como ferramentas indispensáveis no alcance do fim desejado aliado ao meio escolhido.

A metacognição aplica-se através de estratégias que um aluno utiliza para controlar a sua atividade, da ajuda na conceção de uma antecipação e na avaliação das estratégias utilizadas para melhorar desempenhos. Mas interrogamo-nos sobre como devemos orientar as práticas de metacognição. Fonseca (1998) adianta como resposta a base de coordenação de etapas para a concretização de tarefas e entendemos que podemos reconsiderar as práticas de avaliação (permitindo que o aluno espelhe o seu raciocínio em respostas abertas e não do tipo que lhe é sugerido), criar espaços de diferenciação pedagógica e refletir sobre as aprendizagens.

A modelação matemática como resposta de ação que contribui para a desenvoltura dos indicadores que respondem à nossa interrogação acima referida. A modelação matemática como metodologia consiste num processo que liga o mundo real à matemática, adotando um modelo diferente consoante o contexto em que se insere (Martins *et al.*, 2013) e pode ser um modelo simplificado de representar um sistema real, constituído por regras matemáticas para salientar aspetos fundamentais (Matos, 1995). Entre as várias concetualizações de processo de modelação matemática seguimos a de Ferri (2010, cit. Martins *et al.*, 2013) (Figura 1), sendo que existe um 7.º ponto ausente no esquema, o de discussão dos resultados.

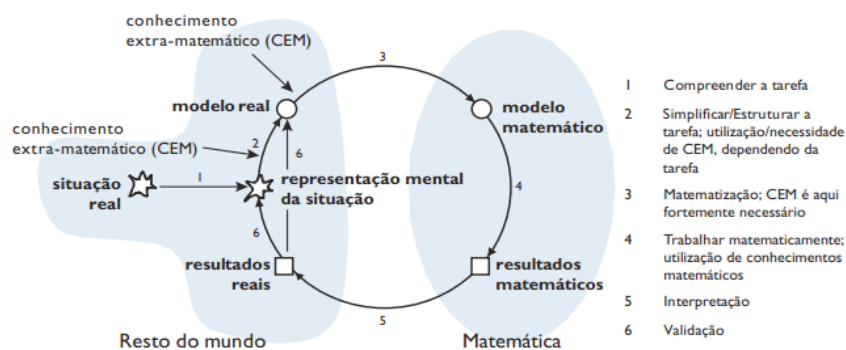


Figura 1. Ciclo de Modelação Matemática (Borromeo Ferri, 2006)

Figura 1. Ciclo de modelação matemática (Kaiser et al., 2011)

Ferri (2010; cit. Martins *et al.*, 2013), refere que os alunos devem concretizar todas as fases do ciclo. As características do processo de modelação matemática passam pelo: significado da tarefa de modelação; contexto realista adequado à idade; provocação de questões; estimulação de formas holísticas de aprendizagem; nível de linguagem adequado. Implementar esta metodologia tem implicações na dimensão socioconstrutivista, para tal importa cuidar a organização de grupos de trabalho com um nível ótimo de discrepância cognitiva ou de conhecimento.

Barbosa (2003) destaca que um dos principais aspetos para a utilização desta metodologia passa pela motivação a que os alunos estão sujeitos. No entanto, existem outros, nomeadamente a facilitação da aprendizagem com a relação de desenvolvimento próximo de Vigotsky; desenvolvimento de competência crítica e habilidades gerais de exploração; criação de hábitos de investigação orientada; estabelecimento de pontes com outros campos da ciência, enquanto favorece a aprendizagem significativa e estimula o desenvolvimento dos vários tipos de raciocínio e a comunicação.

A gestão desta ação de sala de aula de caráter aberto com a possibilidade de situações de contingência (Rowland, 2005), exige ao professor um conhecimento matemático alargado,

aprofundado e relacional. Este conhecimento profissional segue o modelo conceitual de Ball *et al.* (2008) (Figura 2).

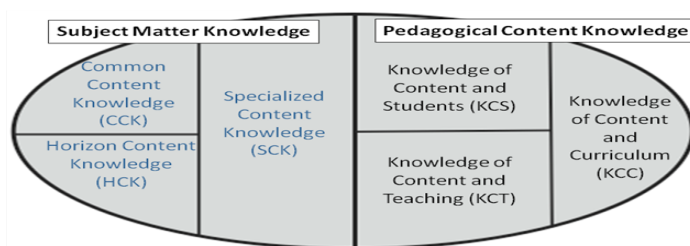


Figura 2. Conhecimento Matemático para Ensinar (MKT) (Ball et al., 2008)

Esta metodologia deve ser desenvolvida em pequeno grupo de dois ou três elementos (Stender, 2012). Ontoria *et al.* (2004) refere que trabalhar em grupo implica contribuição individual em torno de um objetivo comum, que reforça a capacidade de pensamento individual e grupal. Esta opção contribui ainda para desenvolver a motivação; consolidar a auto-estima de todos; partilhar e esclarecer dificuldades; desenvolver a capacidade de tomada de decisões; exercitar a tomada de decisões em grupo; e estimular a participação.

Se considerarmos perspetivas e relações teóricas, a modelação matemática requer a metacognição que pressupõe autoregulação e por vezes co-regulação. Este processo de autoreflexão faz-se com auto-registo, auto-avaliação e auto-reforço. A aprendizagem auto-regulada requer cognição, afetividade, motivação e comportamentos progressivos de crescimento (Silva *et al.*, 2004). A modelação matemática promove estratégias do tipo cognitivo; ação comportamental; metacognitivo; e motivação (Silva *et al.*, 2004). Assim, os alunos passam a resolver as tarefas de mais aprofundada conduzindo-os sucesso nas aprendizagens. A aprendizagem auto-regulada pela modelação permite ainda ultrapassar a: dificuldade em estabelecer relação com o que é estudado; excessiva memorização; ausência de implicações na vida quotidiana; carência de conhecimentos instrumentais; frequente improvisação e falta de planificação; falta de hábitos e métodos de trabalho, bem como a competência de estudo.

A importância de trabalhar a subtração está relacionada com o facto de ser uma das operações lecionada com mais mnemónicas (Loureiro, 2004) e por ser complexa para os alunos.

Neste texto temos como objetivo a análise de evolução das aprendizagens usando a modelação matemática como ambiente de aprendizagem que ensina a aprender.

Contexto e método

Este estudo faz parte de um projeto mais alargado sobre a promoção da cognição em contexto escolar. A experiência ocorreu com 13 alunos do 2.º ano de escolaridade no 1.º CEB organizados em 6 pares e 1 trio que se mantiveram ao longo da aplicação do trabalho. A formação de grupos procurou uma discrepância cognitiva ótima (Moreno, 1998) depois de se avaliarem os diferentes níveis de representação no pré-teste. Conseguimos garantir que em cada par existia um elemento que estivesse num nível superior de representação gráfica e conceptual relativamente ao parceiro.

O estudo durou 7 semanas, com aplicação uma vez por semana, num formato de pré-teste, fase de aprendizagem e pós-teste. As tarefas envolvem subtração trabalhando os sentidos referidos em MEC (2013) tirar, comparar e completar para introduzir o estudo do algoritmo da decomposição (sendo neste utilizado o sentido separação). Estas seguem as características referidas em Martins *et al.* (2013): significado para os alunos; contextos realistas adequados à idade; provocação de questões; estimulação de formas holísticas de aprendizagem e utilização de um nível de linguagem adequado. A classificação das tarefas é baseada em Ponte (2005).

Este é um estudo exploratório (Bogdan, 2013) e utiliza como metodologia a investigação-ação, por pretender alteração de resultados numa comunidade enquanto se espera aumentar a compreensão do investigador (Sousa & Baptista, 2011).

A recolha de dados foi feita através de: registo fotográfico das representações dos alunos no quadro; da digitalização das respostas dos alunos; diário de bordo; gravação áudio; e, por fim das reflexões após as aulas. As tarefas desenvolveram-se com o auxílio de ábacos verticais e material multibásico.

Foram considerados 4 níveis de representação de complexidade crescente para observar os alunos. No 1.º o aluno não mostrava qualquer tipo de representação; no 2.º verificava-se apenas uma manipulação de materiais; no 3.º mostrava representações icônicas e no 4.º o aluno registava com simbologia matemática. No último nível distinguimos a representação horizontal da vertical (Bruner, 1977).

Evolução das aprendizagens

A análise da evolução da turma será efetuada a partir de algumas dificuldades e resoluções de grupos no processo de aprendizagem. O pré-teste e pós teste, a título individual, e o momento de aprendizagem em pequeno grupo.

No pré-teste, verificámos que a conceitualização da subtração no sentido de tirar era compreendida por 50% dos alunos, no de comparar por 40% e no de completar 20%. Através da análise das respostas dos alunos, observamos que estes tinham dificuldade na interpretação de dados, não representavam corretamente os números (em vez de 33 registavam 31), não registavam o processo e nem todos distinguiram situações aditivas de subtrativas. Muitos referiram que era difícil e que não sabiam resolver problemas, chegando a confundir os sentidos acrescentar e comparar quando lhes foi perguntado “quantos há a mais?”.

Das dificuldades conceituais ao nível dos diversos sentidos foram mapeadas as seguintes: confusão entre o sentido de comparar e a operação de adição; e incapacidade de resposta ao sentido de completar. Ao nível das representações, os alunos evidenciavam as seguintes dificuldades: troca de sinais matemáticos e números, ausência de registo do raciocínio.

Na fase de aprendizagem existiram obstáculos na implementação da modelação matemática como ambiente de aprendizagem, devido aos alunos nunca terem trabalhado a pares e, por isso, não partilhavam ideias, nem mostravam o que tinham feito, muito menos discutiam com os colegas os raciocínios que tinham efetuado. Assim, ao longo desta fase, os alunos por evolução de cognição permitida pelos conflitos cognitivos, primeiro por compreenderem as suas resoluções e, segundo por tentar compreender o raciocínio dos alunos todas as dificuldades relacionadas com esta prática de sala foram ultrapassadas.

Passando à evolução das aprendizagens, através da Figura 3, representativas dos alunos da turma, podemos observar evidências representativas da evolução dos alunos ao nível conceitual, pois as propostas dizem respeito aos três sentidos a trabalhar e também a nível de representação, pois espelha o icónico e simbólico depois da manipulação de material multibásico.

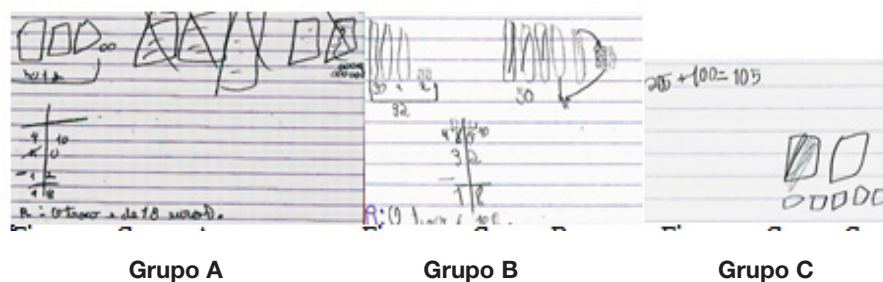


Figura 3. Representações representativas dos alunos da turma (sendo 30-12 em A, 50-32 em B e 205-100 em C)

A ilustração do grupo A é representativa dos alunos que registaram a manipulação com o multibásico das quantidades implicadas nas tarefas e a representação vertical (com o auxílio da grelha de números), fazendo associação entre as barras e as dezenas, os cubinhos e as unidades. Já à ilustração do grupo B apresenta a decomposição de uma barra (que representa uma dezena) em 10 unidades (10 cubinhos) e o algoritmo da decomposição da subtração, o que revela compreensão do processo ilustrados. Por fim, o grupo C mostra apenas o cálculo horizontal e a representação icónica da ação com os materiais.

Na fase de pós-teste, constatámos que a aceitação de várias formas de representação terá motivado os alunos a explorarem tarefas matemáticas, apresentando diferentes tipos de evidências, representativas dos alunos da turma, como se pode observar nas Figuras 4, 5 e 6.

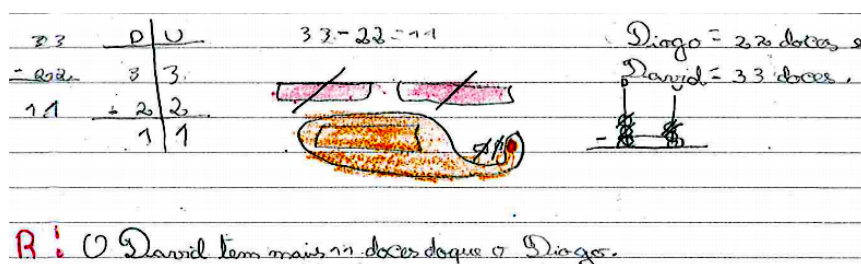


Figura 4. Grupo B – Diferentes tipos de representações de 33-22

Assim sendo, pode observar-se que os alunos representam o cálculo horizontal e vertical, bem como a ação efetuada com o múltibásico e ábaco vertical aquando da resolução da tarefa (mostrando evolução em termos conceituais e de representação gráfica). Na figura 5 também existem evidências da compreensão sobre a decomposição de uma unidade de ordem superior e, conseqüentemente, entende-se que os alunos compreendem o algoritmo da decomposição da subtração, sem recorrer à representação do material didático, bem como da grelha de números. Esta evolução permite-nos referir uma compreensão ao nível dos procedimentos associados ao algoritmo e aumento da capacidade abstração.

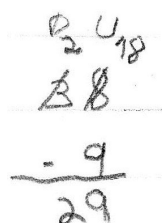


Figura 5. Grupo C – Algoritmo da decomposição da subtração

Deste modo, os alunos encontram-se no nível de representação simbólica conforme a Figura 5. Outros alunos evidenciam melhorias ao nível processual, de representação gráfica e apresentação de resposta ao problema (Figura6).

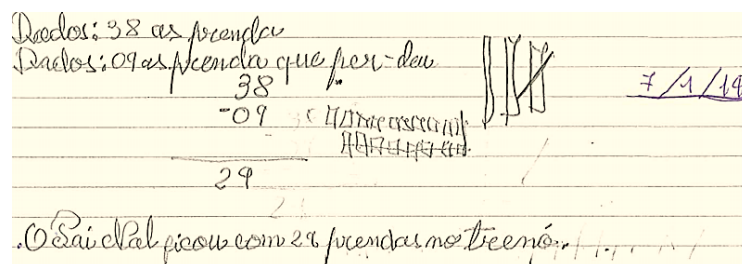


Figura 6. Grupo A – Ilustração da resolução do problema

Através desta imagem entendemos que os alunos estão no nível de representação icónico e simbólico (Brunner 1977). Verifica-se ainda que respondem devidamente ao processo matemático de comparar, sem precisar da grelha de números que identifica as unidades e as dezenas, o que revela evolução na interpretação e operação com o algoritmo.

A partir das gravações áudio pode ouvir-se o entusiasmo dos alunos ao efetuam as propostas de trabalho, principalmente depois de lhes atribuírem sentidos, devido às características das tarefas anteriormente referidas e, por perceberem que nas tarefas constam os seus nomes. Outro aspeto importante que expõe a evolução das aprendizagens está relacionado com as explicações dos raciocínios. A dado momento, um alno referiu “como não temos unidades suficientes para subtrair precisamos decompor uma dezena em dez unidades, e por isso só ficamos com duas dezenas,” ao qual o colega completa “descompuseste uma dezena em dez unidades da ordem inferior”. Este exemplo revela um processo de aquisição de saberes relacionados com os princípios fundamentais do sistema de numeração.

Os materiais manipuláveis foram úteis nesta experiência pois ajudaram a compreensão de princípios fundamentais do sistema de numeração (Aharoni, 2008), bem como a noção de decompor uma unidade de ordem superior (Ma, 1999). Para além disso, ainda que informalmente permitiram a compreensão do sentido de separar, usado no algoritmo da decomposição trabalhando ordem a ordem (Loureiro, 2004). Assim sendo, através das evidências representativas de todos os alunos da turma, apresentadas na fase do pós-teste, entendemos que compreenderam os sentidos da subtração envolvidos nas tarefas e evoluíram ao nível da representação. No conjunto os alunos evidenciaram 100% de compreensão conceitual, acerca dos sentidos no pós-teste, sendo que todos conseguiram resolver as tarefas que lhe foram apresentadas usando os procedimentos corretos, variando apenas no nível de representação, mostrando o resultado correto através de diferentes processos de resolução. Posto isto, no sentido tirar da subtração apenas 23% dos alunos utilizaram representação horizontal, sem apresentar o algoritmo. No sentido comparar apenas 8% respondeu com a representação horizontal e, finalmente, no que respeita ao sentido completar, aquele onde os alunos evidenciavam maior dificuldade de compreensão, 69% utilizou o algoritmo na resolução da proposta de trabalho, o que traduz um aumento de compreensão das aprendizagens relativas aos vários níveis de representação. Acrescenta-se ainda que 15% dos alunos com mais dificuldade não somente conseguiram resolver as propostas finais, bem como atingiram o nível de representação superior ao que se encontravam, tendo melhorado na correta utilização de símbolos matemáticos e resolução de tarefas aos três sentidos referidos.

Notas finais e comentários

À medida que os alunos se envolviam nas tarefas e compreendiam os conceitos matemáticos relacionados com o sistema de numeração decimal e com a subtração, a autoconfiança e motivação aumentou pelo que todos os grupos queriam expor as suas resoluções, mesmo as repetidas. Observámos que parte da atribuição do significado se deve à utilização do material multibásico e ábaco. Estes ajudaram a compreender a noção de valor posição e decomposição de uma unidade de ordem superior.

Numa reflexão acerca desta experiência, aplicação da modelação matemática como prática de sala de aula, entendemos que devido às características da metodologia associadas aos conhecimentos do professor, os alunos compreenderem os diversos sentidos da subtração, bem como os fundamentos que servem de base às diferentes regras que serão fulcrais na aprendizagem dos algoritmos. Desta forma, pretendemos mostrar uma alternativa para erradicar as mnemónicas muitas vezes usadas pelos professores no ensino dos algoritmos, recorrendo a materiais concretos adequados à forma progressiva de ensino e de aprendizagem de qualquer operação aritmética num ambiente favorável à promoção da resolução de problemas, do raciocínio matemático e da comunicação. Outro aspeto importante desta metodologia relaciona-se com as oportunidades favoráveis para que os alunos sintam à vontade em expor as ideias, sendo um indicador de motivação e significado que estes atribuem às suas aprendizagens.

Doravante, por tudo o que mencionamos anteriormente os conhecimentos do professor são fundamentais. Portanto, é determinante que um professor compreenda o algoritmo habitual, bem como as versões alternativas e os procedimentos que podem desempenhar um papel significativo na abordagem do conhecimento subjacente ao algoritmo (Ma, 1999). Deste modo, os professores, com um amplo entendimento da conceptualização, podem mais facilmente lidar com os métodos menos comuns que não aparecem nos manuais (Ma, 1999) e por outro lado promover ambientes de aprendizagens efetivas.

Finalmente, no que respeita à aplicação da metodologia, verificamos que existem evidências da aquisição das aprendizagens definidas, bem como uma desenvoltura sobre a autonomia dos alunos, as suas relações sociais e a organização de informação, o que é reforçado pela necessidade de os alunos cumprirem todas as etapas do processo de modelação matemática. Nesta perspetiva os alunos são capazes de efetuar trabalho de perceção, memória; compreensão de dados e processos de representação; escrita das suas respostas; atenção e concentração; motivação e discussão, sendo estes os mecanismos cognitivos que apoiam o estudo dos alunos segundo Dias e Nunes (1998) e Fonseca (1998), e, conseqüentemente, podemos referir que a modelação matemática ensina a aprender. Portanto, o professor ensina os alunos a aprender, indo ao encontro de Martins *et al.* (2013), muito apoiada por trabalho a pares, elaborados de acordo com uma discrepância cognitiva ótima relativamente às estratégias de resolução.

Agradecimento

Este trabalho foi suportado pelo projecto FCT PEst-OE/EEI/LA0008/2013 (PC - 192).

Referências

- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-HILL
- Aharoni, R. (2008). *Aritmética para Pais*. Lisboa: Gradiva.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: what makes it special? *JTE*, 59 (5), 389-407.
- Barbosa, J. (2003). Modelagem matemática na sala de aula. *Perspectiva*, Erichim (RS), 27 (98), 65-74.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1977). *O Processo de Educação*. Lisboa: Edições 70 Lda.
- Cuz, V., & Fonseca, V. (2002). *Educação Cognitiva e aprendizagem* (Coleção Educação Especial ed.). Porto: Porto Editora.
- Dias, M., & Nunes, M., (1998). *Manual de métodos de Estudo*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Kaiser, G., Blum, W., Ferri, R., & Stillman, G. (Eds) (2011). *Trends in Teaching and Learning of Mathematical Modelling*. N Y: Springer.
- Fonseca, V. (1998). Introdução ao Programa de Processamento Simultâneo e Sequencial de Informação (PPSSI). *Revista de Educação e Reabilitação*, Março-Abril 85-104.
- Fosnot, C., & Dolk, M. (2001). *Young mathematicians at work: Constructing number sense, addition and subtraction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Grangeat, M. (1999). *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*: Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora.
- Kastrup, V. (2005). Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. *Educação e Sociedade*, 26 (93), 1273-1288. Acesso em 5-2-2014. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>.
- Loureiro, C. (2004). Em defesa da utilização da calculadora. *Algoritmos com sentido numérico. E.M.*, 77, 22-29.
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the US*. Mahwash, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Martins, F., Vieira, M., Reis, D., & Ribeiro, C.M. (2013). Ensinar através da modelação matemática: uma primeira discussão baseada numa experiência de ensino no 4.º ano de escolaridade. *Exedra*, 8 (2): 165-180.
- Matos, J. (1995). *Modelação Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: MEC.
- Moreno, M. (1998). *Conocimiento y cambio: los modelos organizadores en la construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Oliveira, P. (2008). O raciocínio matemático à luz de uma epistemologia. *Educação e Matemática*, 100, 3-9.
- Ontoria, A., Luque, A., & Gómez, J. (2004). *Aprender com Mapas Mentais*. Santana: Madras Editora Ltda.
- Ponte, J., (2005). Gestão Curricular em Matemática. Em GTI (Eds). *O professor e o desenvolvimento curricular* (11-34). Lisboa: APM.
- Ponte, J., Branco, N., Matos, A. (2008). O simbolismo e o desenvolvimento do pensamento algébrico. *E.M.*, 100, 89-96.
- Silva, A., Duarte, A., Sá, I., Simão, A. (2004). *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante: Perspetivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor
- Stender, P. (2012). *Facilitating complex modelling activities - the role of the teacher*. In *ICME (Ed.)*, 12th ICME (pp. 3423-3430). Seoul: ICME

As estratégias e as dificuldades dos alunos do 6.º ano de escolaridade quando confrontados com tarefas de natureza algébrica

Carolina Sotomaior Pereira, ESECS¹, IPLeiria
Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues, ESECS¹, IPLeiria

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

¹ Escola Superior de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

O presente artigo relata dados conclusivos de um trabalho de investigação que surgiu no âmbito da realização do Relatório de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. O trabalho de investigação apresenta a particularidade de um estudo de caso, inserindo-se no paradigma qualitativo, através de uma abordagem interpretativa e o que se pretendeu foi compreender as estratégias e as dificuldades dos alunos quando confrontados com tarefas de natureza algébrica. O trabalho investigativo foi desenvolvido junto de dois alunos do 6.º ano de escolaridade do ensino básico, com níveis de aprendizagem heterogéneos. Para o desenvolvimento investigativo foram selecionadas quatro tarefas, diferindo entre tarefas com padrão de repetição e padrão de crescimento. Neste artigo, são apresentados os dados obtidos advindos da análise e discussão, tendo por base os registos escritos e os registos de gravações áudio de apenas um dos casos do estudo. Os dados recolhidos mostram que os dois alunos utilizam estratégias variadas. As dificuldades apresentadas prendem-se essencialmente com situações em que a utilização da linguagem natural e informal para responder a questões relativas a generalizações próximas condiciona e dificulta a resolução de questões solicitando generalizações mais distantes.

Palavras-chave: dificuldades de pensamento algébrico, estratégias de pensamento algébrico, generalização, padrões de crescimento e padrões de repetição.

Abstract

The present article reports conclusive data from an investigation developed under the 1st and 2nd Cycle of Basic Education Masters. This investigation work presents the particularity of a case study, inserting the qualitative paradigm through an interpretative approach in order to understand the strategy and difficulties of students when faced with tasks of algebraic nature. The investigative work was developed on two 6th grade students with heterogeneous learning level. For investigative development were selected four tasks, tasks differ between repetition standard and the growth standard. This article exposes collected data from analysis and discussion, based on written and audio records of one of the cases studied. The data collected shows that both students use a variety of strategies. The present difficulties are mostly related to situations that the use of natural and informal language to answer questions relating near generalizations, affects and hinders the resolution of questions requiring further generalizations.

Keywords: algebraic thought difficulties, algebraic thought strategies, generalization, growth standards and replicates standards.

Introdução

O presente artigo relata um estudo que se inseriu numa investigação realizada no âmbito de um mestrado de formação de professores do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

O estudo dos padrões como ponte inicial para o estudo da Álgebra assume um papel fundamental para o desenvolvimento do pensamento algébrico, uma vez que promove competências matemáticas aos alunos (Borrallho e Barbosa, 2011). Assim sendo, o estudo dos padrões proporciona uma maior capacidade de envolvimento dos alunos na Matemática, uma vez que a exploração de padrões permite alargar e (re)construir conceitos Matemáticos, dando-lhes significado

e permitindo-lhes desenvolver as capacidades transversais. Neste sentido, cabe ao professor orientar os alunos numa perspetiva de incentivo à exploração de diversificadas estratégias de resolução de problemas.

Tendo por base as breves ideias retidas anteriormente, os objetivos estipulados para a concretização do estudo foram: compreender as estratégias utilizadas pelos alunos do 6.º ano de escolaridade quando resolvem problemas algébricos; identificar as estratégias utilizadas pelos alunos quando identificam, continuam ou criam padrões; e identificar as dificuldades dos alunos quando confrontados com problemas envolvendo o pensamento algébrico.

Pensamento Algébrico: como se desenvolve o pensamento algébrico

Diversos autores, como Vale *et al.* (s.d.) defendem que a aprendizagem da Álgebra deve começar pelo estudo de padrões observados no quotidiano, analisando-os e descrevendo-os de uma forma motivadora para os alunos. Segundo Borralho e Barbosa (2011) o desenvolvimento do pensamento algébrico, através da concretização de tarefas de investigação englobando a exploração de padrões numéricos e pictóricos proporciona a utilização de diferentes representações, a identificação e a generalização de relações, bem como a análise de significados. Barbosa *et al.* (2011) referem que, a generalização pode ser analisada segundo dois níveis, o que poderá facilitar a compreensão por parte dos alunos, de modo a encontrarem o termo geral numa dada sequência. Assim sendo, os autores apresentam: a generalização próxima, entendida como uma sequência em que os seus termos estão pertos, à qual Mason (1996), citado por Barbosa *et al.* (2011) chama de generalização local e a generalização distante, entendida como uma sequência em que os seus termos se encontram numa posição afastada, o que dificulta mais a sua generalização relativamente ao nível anterior. Mason (1996), citado por Barbosa *et al.* (2011) designa este nível como generalização global.

Vale *et al.* (s.d., p. 7) referem, que algumas das dificuldades dos alunos, aquando do estudo da álgebra são: **(i)** encontrar termos numa sequência torna-se progressivamente mais difícil, para os alunos, à medida que se encontram mais distantes dos termos que lhes são apresentados; **(ii)** muitos alunos têm mais dificuldade em explicar um padrão do que continuá-lo; **(iii)** e geralmente há mais alunos a explicar as regras, detetadas nas sequências, oralmente do que por escrito.

Padrões e Regularidades

No nosso quotidiano somos confrontados, intuitivamente com padrões, o que facilita a compreensão matemática do conceito. Prova disso são as ideias defendidas por Davis e Hersh (1995), citado por Vale *et al.* (s.d.) ao situarem a Matemática como a Ciência dos padrões e remetendo tal conceito para a vida quotidiana das pessoas, bem como para a sua presença noutras ciências.

Padrões de Repetição e Padrões de Crescimento

Quando no nosso quotidiano, somos confrontados com a ideia de repetição, remetemo-nos para uma mudança e/ou alteração e/ou uma repetição. Incindindo, apenas na ideia de padrão de repetição, esta envolve um processo contínuo e inalterado. Segundo Barbosa *et al.* (2011, p. 20),

um padrão de repetição é um padrão no qual há um motivo identificável que se repete de forma cíclica indefinidamente.

Barbosa *et al.* (2011) apresentam outro tipo de padrões, os chamados padrões de crescimento que são constituídos por elementos diferentes. Ainda, relativamente às ideias defendidas pelos autores referidos anteriormente, estes acrescentam que

cada termo na sequência depende do termo anterior e da sua posição na sequência, que designamos por ordem do termo (p. 24).

Numa abordagem com crianças, este tipo de padrão assume um papel significativo na passagem da Aritmética para a Álgebra, permitindo explorações matemáticas enriquecedoras e diversificadas (Vale, 2006).

Metodologia

A escolha metodológica recaiu sobre um estudo de caso, num paradigma qualitativo, segundo uma abordagem interpretativa.

Os participantes foram dois alunos do 6.º ano de escolaridade com níveis de aprendizagem heterogêneos, sendo que, o Pedro (nome fictício) revela bastante facilidade na disciplina de Matemática, enquanto que, o José (nome fictício) é um aluno que ao longo do 4.º e do 5.º ano de escolaridade esteve sujeito a um plano de recuperação, revelando muitas dificuldades de aprendizagem na disciplina de Matemática.

Para a concretização do estudo foram implementadas quatro tarefas, diferindo entre tarefas de padrão de repetição e de crescimento. Aquando da aplicação das tarefas, foram utilizadas a observação direta, com recurso às notas de campo. Houve, ainda, recurso ao registo áudio entre os dois sujeitos, aluno-professora, de modo a captar informação que complementasse a observação e o registo escrito do aluno.

Para a análise das estratégias utilizadas pelos alunos, no que respeita às tarefas envolvendo sequências crescentes (tarefas 2, 3 e 4), estas foram analisadas tendo em conta a categorização apresentada por Ponte *et al.* (2009) (anexo I), assim como a categorização proposta por Barbosa (2010, p. 4) (anexo I). Para as tarefas que envolviam generalizações (tarefas 1, 2, 3 e 4) foi usada a categorização proposta por Barbosa (2010, p. 4).

Apresentação e Discussão dos Resultados: O Caso do Pedro

O Pedro foi uma criança que demonstrou ao longo das tarefas empenho e segurança perante o trabalho desenvolvido.

1.ª tarefa: “Rapazes e Raparigas”

Nesta tarefa, é evidente, pela visualização da figura (fig.) 1, que o Pedro, utilizando as imagens de meninos e meninas, consegue continuar a sequência apresentada, parecendo entender que a mesma segue a lógica de menino, menino e menina.

Professora: Utilizando as imagens das crianças, continua a sequência (**questão 1**).

Aluno:



Professora: Como chegaste a essa resolução?

Aluno: Então a sequência é: 2 rapazes e 1 rapariga e eu continuei a sequência pondo 2 rapazes e 1 rapariga e seguindo a sequência.

Professora: Qual é o grupo que se repete (**questão 2**)?

Aluno: Os 2 rapazes e 1 rapariga.

Fig. 1 – Resolução das questões 1 e 2.

Pela verificação anterior, poderá dizer-se que o Pedro utiliza a estratégia de contagem (C) definida por Barbosa *et al.* (2010), uma vez que representa a sequência recorrendo às imagens e conta os seus elementos para representar o solicitado. O Pedro parece perceber que há uma unidade que se repete ciclicamente, assim como, consegue continuar a representação da sequência, apresentando os termos imediatamente a seguir aos dados.

Nas questões que tinham subjacente descrever uma relação entre os termos da sequência e a sua ordem, parece ser evidente que o Pedro recorre à estratégia da diferença do múltiplo da diferença sem ajuste (D_2), definida por Barbosa (2010), utilizando a diferença entre termos consecutivos como fator multiplicativo, sem ajuste do resultado (fig. 2).

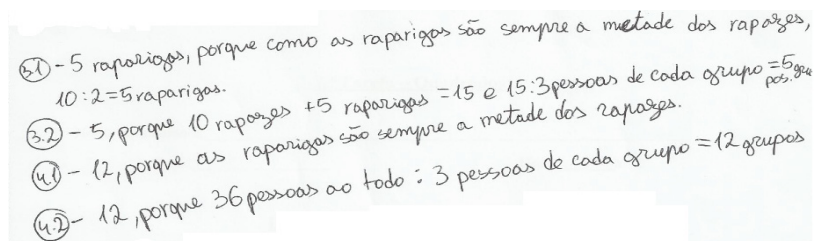


Fig. 2 – Resolução das questões 3.1, 3.2, 4.1 e 4.2.

Pela verificação anterior, o Pedro parece, já numa fase de generalização distante, conseguir descrever características da sequência repetitiva, demonstrando capacidade de abstração perante o solicitado.

Quanto à resolução das questões 5.1 e 5.2 (fig. 3), quando solicitado a construir uma sequência com 71 rapazes, parece ser evidente, que o Pedro reconhece que perante um número ímpar é impossível determinar o número de raparigas, assim como o número de grupos repetidos da presente sequência.

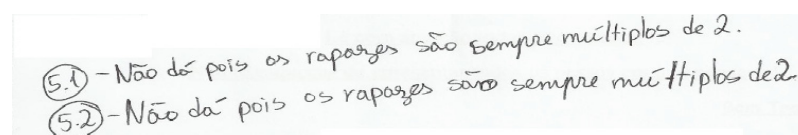


Fig. 3 – Resolução das questões 5.1 e 5.2.

O aluno, quando solicitado a justificar as resoluções das questões referidas anteriormente, recorre à estratégia explícita (E) (Barbosa, 2010), utilizando uma regra geral, com base no contexto do problema, permitindo o cálculo do valor da variável dependente, sendo conhecida a variável independente.

2.ª tarefa: “Quadrados”

Esta 2.ª tarefa envolvia o trabalho à volta de uma sequência crescente de figuras.

Nas abordagens às três primeiras questões, onde era solicitado a construção de figuras e a resolução do número de quadrados correspondentes às figuras solicitadas, o Pedro parece ter compreendido a lei de formação das figuras. Como é visível nas respostas dadas parece poder inferir-se que o raciocínio que utilizou corresponde claramente ao definido por Ponte *et al.* (2009) como sendo uma estratégia aditiva, ou seja, remete para a comparação entre termos consecutivos, identificando a alteração que vai ocorrendo de um termo para o seguinte, utilizando uma linguagem natural.

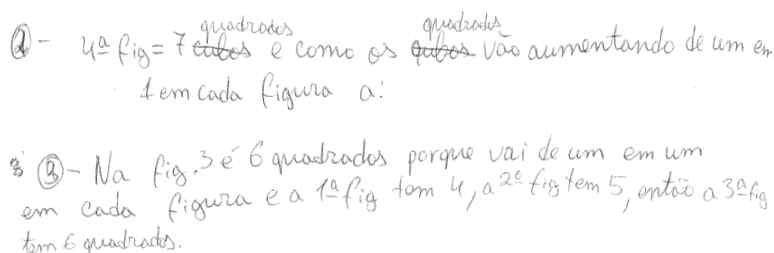


Fig. 4 – Resolução das questões 1, 2 e 3.

A resolução da questão 4, ao exigir já alguma generalização (determinação do 35.º e 100.º termos) levantou dificuldades ao Pedro. De facto, a utilização, nas questões anteriores, de uma

linguagem natural, poderá conduzir a generalizações erradas, remetendo para um obstáculo à determinação da relação entre cada termo e a sua ordem (Ponte *et al.*, 2009). Neste sentido, o Pedro acabou por revelar dificuldade em determinar a relação entre cada termo e a sua ordem (Ponte *et al.*, 2009), como é visível a seguir:

Como $35:7=5$ então $5 \times 10 \text{ quadrados} = 50 \text{ quadrados}$

$10 \text{ fig} = 13 \text{ quadrados}$
então
 $13 \times 10 = 130 \text{ quadrados}$

Fig. 5 – Resolução da questão 4.

Por outro lado, uma vez que, ainda na questão 4, ao ser pedido o número de quadrados da 100.^a figura, o Pedro se limitou a multiplicar por 10 o número de quadrados da 10.^a figura, podemos concluir que, de acordo com Barbosa (2010), o aluno utilizou uma estratégia de contagem com ajuste, considerando um termo da sequência como unidade e usando múltiplos dessa unidade.

3.^a tarefa: “Construção de uma Sequência”

A 3.^a tarefa implementada envolvia um trabalho em torno de um termo geral já dado.

Na abordagem às questões 1, 2 e 3 (fig. 6), o Pedro parece ter compreendido como obter termos da sequência a partir do termo geral dado, assim como, descobrir o número de unidades presentes na 23.^a figura. Assim sendo, pode-se inferir que o aluno utilizou a estratégia explícita, apresentada por Barbosa (2010).

①- $1^{\circ} \text{ termo} = 2 \times n - 1 = 2 \times 1 - 1 = 2 - 1 = 1$
 $2^{\circ} \text{ termo} = 2 \times n - 1 = 2 \times 2 - 1 = 4 - 1 = 3$
 $3^{\circ} \text{ termo} = 2 \times n - 1 = 2 \times 3 - 1 = 6 - 1 = 5$
 $4^{\circ} \text{ termo} = 2 \times n - 1 = 2 \times 4 - 1 = 8 - 1 = 7$
 $5^{\circ} \text{ termo} = 2 \times n - 1 = 2 \times 5 - 1 = 10 - 1 = 9$
 R: Então como $2 \times n - 1$ é o termo geral substituí o n por 1 porque é a 1.^a figura, no 2.^o termo substituí o n por 2 porque é o 2.^o termo ...
 ②- R: De um termo para o outro acrescentam-se 2 unidades porque o 1.^o termo tem 1, o 2.^o tem 3, o 3.^o tem 5 ...
 $23^{\circ} \text{ termo} = 2 \times n - 1 = 2 \times 23 - 1 = 46 - 1 = 45 \text{ unidades}$

Fig. 6 – Resolução das questões 1, 2 e 3, respetivamente.

Para a resolução da questão 4, quando questionado: “Será que 87 é um dos termos da sequência?”, o Pedro demonstrou dificuldades, podendo inferir-se que poderá ter interpretado a questão como a anterior, uma vez que recorreu ao mesmo processo para chegar à resolução, como pode ser visualizado no registo escrito do Pedro na fig. 7.

④- termo n.^o 87 = $2 \times n - 1 = 2 \times 87 - 1 = 174 - 1 = 173 \text{ unidades}$

Fig. 7 – Resolução da questão 4.

Assim o Pedro confundiu a ordem de um termo com o valor desse mesmo termo.

4.^a tarefa: “Lápis”

A 4.^a tarefa implementada envolvia novamente o trabalho à volta de uma sequência crescente de figuras. Contudo, esta difere da 2.^a tarefa por ser solicitado o termo geral da sequência proposta.

No que se refere às respostas dadas às questões 1 e 2, o Pedro parece demonstrar compreender a lei de formação da presente sequência, como é possível verificar através do registo escrito do Pedro (fig. 8).

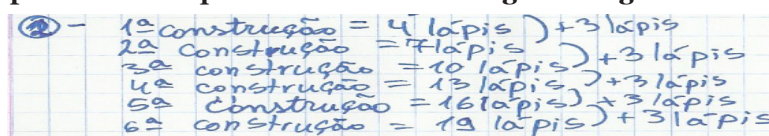
Carolina: Desenha a 4.^a construção da sequência (**questão 1**).
O Pedro fez o seguinte registo:



Pedro: Como a 1.^a construção tem 4 lápis e a 2.^a construção tem 7 lápis, os lápis aumentam sempre com 3 em cada figura.

Carolina: Quantos lápis são necessários para a 6.^a construção?
Explica como pensaste (**questão 2**).

Para responder a esta questão o Pedro fez o seguinte registo escrito:



Pedro: A 6.^a construção vai ter 19 lápis.

Fig. 8 – Resolução das questões 1 e 2.

Assim sendo, pode inferir-se que o aluno parece utilizar a estratégia aditiva, de acordo com a categorização apresentada por Ponte *et al.* (2009), uma vez que o aluno identifica a alteração que ocorre de um termo para o seguinte. Ainda no que concerne às questões em análise, o Pedro parece compreender a alteração que vai ocorrendo de termo para termo, tornando mais fácil a compreensão da composição da sequência.

Já em relação à questão 3 (fig. 9), o Pedro revela dificuldade em determinar a relação entre cada termo e a sua ordem, eventualmente porque na questão anterior utilizou uma linguagem natural.

Carolinos: Quantos lápis são necessários para formar 100 quadrados (**questão 3**).
[...]

Pedro: Então como temos 4 lápis em cada figura e queremos saber a 100.^a figura fazemos a 100.^a figura vezes os lápis que cada tem. E assim encontramos quantos lápis tem a 100.^a figura.

Carolina: Onde foste buscar esse quatro?

Pedro: À 1.^a figura que tinha 4 lápis.

Carolina: Então porque é que foste buscar à 1.^a construção e não foste buscar à 2.^a construção?

Pedro: Hã...porque aqui consigo encontrar logo a 100.^a figura que é 100x4 lápis que é cada figura.

Fig. 9 – Resolução da questão 3.

Quanto à resposta dada à questão 4 (fig. 10), o aluno parece compreender o contexto do problema, uma vez que para a construção da expressão algébrica da sequência procura alterações que vão ocorrendo de termo para termo. Assim sendo, o aluno parece utilizar a estratégia explícita (E) definida por Barbosa (2010).

Carolina: Qual é a expressão algébrica da sequência (**questão 4**)?

Pedro: Já sei! $N \times 3 + 1$.

[...]

Carolina: Então, vá vamos por partes. Este n (apontando para o n da expressão apresentada pelo Pedro). Porquê este n ?

Pedro: Porque é o número da construção.

Carolina: Então, significa que se eu quiser o número de lápis da 1.^a construção vou substituir o n por...

Pedro: 1.

[...]

Carolina: Porquê multiplicar por 3?

Pedro: [...] 1×3 que dá 3 e mais 1 que dá 4. E a seguir pensei para os outros e deu. Mas o 3 tem a ver com a soma dos lápis.

Carolina: Por isso é que multiplicaste por 3! E porquê por +1?

Pedro: Porque havia (pausa) porque aqui a diferença entre os números...

Carolina: Quais números?

Pedro: Entre o 4 e o 3, a diferença era 1. Então daqui... aqui deu 1... daqui aqui também deu 1... também me deu diferença de 1 e daqui aqui também me deu diferença de 1 (apontando para o registo da questão 2).

Fig. 10 – Resolução da questão 4.

Conclusões

Com base na análise dos dados obtidos, do presente estudo foi possível retirar as conclusões que se apresentam de seguida.

Quanto às generalizações próximas (geralmente até ao 10.^o termo), pode-se dizer que, o aluno utilizou estratégias de *contagem* ou estratégias *aditivas* (Ponte *et al.*, 2009). Quando se trata de generalizações mais distantes, as estratégias mais utilizadas foram as categorizadas por Barbosa (2010) como: a *explícita*, a de *termo unidade* e a de *diferença*. Entre as estratégias mais utilizadas segundo a categorização definida por Ponte *et al.* (2009) destaca-se a estratégia aditiva. No entanto, como foi referido, a utilização desta estratégia originou dificuldades aquando da necessidade de generalizar, devido à linguagem natural utilizada em questões anteriores (generalizações próximas).

O Pedro hesita na explicação da sua estratégia de generalização, mas acaba por conseguir explicá-la passo a passo, utilizando a estratégia explícita (Barbosa, 2010), uma vez que ao explicar a sua estratégia, utiliza o contexto do problema. Para Vale *et al.* (s.d.) é fundamental encontrar os termos da sequência, uma vez que é o primeiro passo a dar no sentido da Álgebra. Contudo, acrescentam que é importante perceber se os alunos conseguem encontrar a regra geral, assim como entender a estratégia utilizada.

Referências bibliográficas

- Barbosa, A. (2010). *Generalização de padrões em contextos visuais: um estudo no 6º ano de escolaridade*. In: M. H. Martinho, R. A. Ferreira, I. Vale & J. P. Ponte (Eds.), *Ensino e Aprendizagem da Álgebra – Actas do Encontro de Investigação em Educação Matemática*. Póvoa do Varzim.
- Barbosa, A., Borralho, A., Barbosa, E., Cabrita, I., Vale, I., Fonseca, L. & Pimentel, T. (2011). *Padrões em Matemática: uma proposta didática no âmbito do novo programa para o ensino básico*. Lisboa: Texto.
- Borralho, A. & Barbosa, E. (2011). *Padrões e o desenvolvimento do pensamento algébrico*. XII Conferência Interamericana de Educação Matemática. Brasil: Recife.
- Ponte, J., Branco, N. & Matos, A. (2009). *Álgebra no Ensino Básico*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vale, I. (2006). *Resolução de Tarefas com padrões em Contextos Figurativos: exemplos de sala de aula*. Acedido a 20 de maio, 2013, em <http://www2.rc.unesp.br/gterp/sites/default/files/artigos/ivale-palestratexto.pdf>.
- Vale, I., Palhares, P., Cabrita, I. & Borralho, A. (s.d.). *Os Padrões no Ensino e Aprendizagem da Álgebra*. Acedido em 19 de maio, 2013, em http://viajarnamatematica.ese.ipp.pt/moodle/file.php/1/Biblioteca/Algebra/Vale-Palhares-Cabrita-Borralho_padroes.pdf.

Anexo I

Estratégia	Descrição
Representação e contagem	– Representa todos os termos da sequência até ao termo solicitado; – Conta os elementos que o constituem para determinar o termo da sucessão numérica correspondente; – Não se evidencia uma generalização de carácter global.
Aditiva	– Tem por base uma abordagem recursiva; – Compara termos consecutivos; – Identifica a alteração que ocorre de um termo para o seguinte; – Utilização de linguagem natural; – Constitui, por vezes, um obstáculo à determinação da relação entre cada termo e a sua ordem; – Pode conduzir a generalizações erradas.
Objeto inteiro	– Considerar um termo de uma dada ordem e com base nessa determinar o termo de uma ordem que é múltipla desta; – Pode conduzir a generalizações erradas.
Decomposição dos termos	– Permite a determinação de termos de ordem distante.

Quadro 1 – Categorização das estratégias envolvendo uma sequência crescente (Ponte et al., 2009).

Estratégia		Descrição
Contagem (C)		Desenhar uma figura e contar os seus elementos.
Termo unidade	Sem ajuste (TU_1)	Considerar um termo da sequência como unidade e usar múltiplos dessa unidade.
	Com ajuste numérico (TU_2)	Considerar um termo da sequência como unidade e usar múltiplos dessa unidade. É feito um ajuste do resultado tendo por base propriedades numéricas.
	Com ajuste contextual (TU_3)	Considerar um termo da sequência como unidade e usar múltiplos dessa unidade. É feito um ajuste do resultado tendo por base o contexto do problema.
Diferença	Recursiva (D_1)	Continuar a sequência com base na diferença entre termos consecutivos.
	Múltiplo da diferença sem ajuste (D_2)	Usar a diferença entre termos consecutivos como factor multiplicativo, sem ajustar o resultado.
	Múltiplo da diferença com ajuste (D_3)	Usar a diferença entre termos consecutivos como factor multiplicativo. É feito um ajuste do resultado.
Explícita (E)		Descobrir uma regra, com base no contexto do problema, que permite o cálculo imediato do valor da variável dependente sendo conhecida a variável independente correspondente.
Tentativa e erro (TE)		Adivinhar uma regra, experimentar sucessivos valores até que sejam verificadas as condições pretendidas.

Quadro 2 – Categorização das estratégias de generalização (Barbosa, 2010).

As TIC, os Nativos Digitais e as Práticas de Ensino Supervisionadas: um novo espaço e uma nova oportunidade

Henrique Gil, Escola Superior de Educação/IPCB¹ & Centro de Administração e Políticas Públicas/ISCSP²/UL³

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

Existe um consenso generalizado para uma utilização sistemática e regular das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em contexto educativo. Apesar da existência de várias medidas, de investigações e de relatórios que apontam para a necessidade de uma utilização 'rotineira' das TIC, ainda não se pode afirmar que estas práticas já se encontram instituídas nas escolas portuguesas. Mais recentemente, tem-se assistido a uma proliferação de suportes digitais portáteis associados a cada vez mais espaços wireless que têm tornado as tecnologias digitais verdadeiramente ubíquas (ex: smartphones e tablets). Associado a este facto estamos na presença de cada vez um maior número de nativos digitais o que vem criar condições cada vez mais facilitadoras para a inclusão das TIC nas práticas educativas. Neste particular, no âmbito dos estágios profissionalizantes, veio criar-se uma 'janela' para que a formação inicial de professores, no âmbito da «Prática de Ensino Supervisionada», possa incluir projetos de intervenção através da utilização das TIC. Neste sentido, pretende-se com esta com este artigo realçar a oportunidade que neste momento é criada para que as TIC possam ganhar uma consistência e uma mais ampla utilização em contexto educativo ao estarem incluídas nos Relatórios de Estágio. Para o efeito, serão apresentados alguns exemplos práticos que podem comprovar o aparecimento de «um novo espaço» e de «uma nova oportunidade» para as TIC nas escolas portuguesas.

Palavras-chave: TIC; Nativos Digitais; Prática de Ensino Supervisionada; Formação inicial de professores; Relatório de Estágio.

Abstract

There is a general consensus for a systematic and regular use of Information Technology and Communication (ICT) in the educational context. Despite the existence of several measure, investigations and reports that point to the need for a 'routine' use of ICT, still can't claim that these practices are already established in Portuguese schools. More recently, there has been a proliferation of portable digital media increasingly associated with wireless spaces that have become truly ubiquitous digital technologies (eg, smartphones and tablets). Associated with this fact we are in the presence of increasingly larger numbers of digital natives that comes increasingly to create enabling conditions for the inclusion of ICT in educational practice. In particular, in the context of professional internships, come be given a 'window' for the initial training of teachers, under 'Supervised Teaching Practice', can include intervention projects through the use of ICT. In this sense, it is intended with this article highlight the opportunity that this moment is created so that ICT can win a consistency and a wider use in an educational context to be included in the Report Stage. To this end, some practical examples that can demonstrate the emergence of a 'new space' and 'new opportunity' for ICT in Portuguese schools will be presented.

Keywords: ICT; Digital Native; Supervised Teaching Practice; Teacher Training; Training Report.

As TIC em contexto educativo e sua implicação nos processos de mudança e de inovação

Estando presentemente imersos numa sociedade cada vez mais digital onde qualquer serviço requer que o cidadão utilize plataformas ou dispositivos digitais para o exercício dos seus deveres cívicos, torna-se também cada vez mais claro que há uma necessidade inequívoca de se proceder a uma *infoinclusão* generalizada. Neste contexto, as TIC devem estar presentes em todas as áreas sociais, culturais, administrativas, económicas e educativas. No que respeita à educação existem cada vez menos dúvidas relativamente ao importante papel que as TIC possuem como

¹ Instituto Politécnico de Castelo Branco

² Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

³ Universidade de Lisboa

um fator que pode e deve potenciar processos de inovação. Contudo, nas opiniões de Cachia et al (2012), de Law et al (2011) e da OCDE/CERI (2010) ainda há um número relativamente reduzido de resultados obtidos na prática educativa. Mas, afinal, o que se pode entender por inovação? Tal como é referido por Kamplis, Bocconi & Punie (2012), o conceito de inovação não é apresentado sob uma única definição. Pelo contrário, há uma variedade de conceitos que lhe estão associados o que poderá levar a que num dado caso haja quem associe uma determinada prática educativa como uma prática inovadora mas, para outros, essa opinião pode não ser consensual e até contraditória. Neste sentido, poderá ser útil a apresentação das diferentes «dimensões» que as práticas inovadoras podem assumir que se passam a apresentar de uma forma resumida:

- a) A inovação como uma prática deliberada e intencional: nesta assunção de inovação, tal como é referenciado por West & Richards (1999), é o professor-inovador que põe em prática um conjunto de situações e de novas ideias e propostas, ou seja, é passar da teoria para a prática. Neste tipo de «opção» há claramente um aspeto muito vantajoso para o professor-inovador porque por em prática essas novas iniciativas, irão resolver questões problemáticas que possuía, em termos de metodologias, de estratégias ou de aproveitamento dos seus alunos.
- b) A inovação entendida como mudança: de acordo com a opinião de Renzulli (2003) esta será uma intervenção, que terá sempre um certo grau de «novidade», que poderá ser encontrado nos diferentes níveis das práticas de uma forma que pode ser incremental ou até radical e/ou disruptiva até para o próprio professor-inovador; enquanto na vertente anterior parece existir uma atitude deliberada com um dado resultado esperado. Nesta vertente esse controle pode não ser tão evidente porque, ao ser consequência de uma dada «dinâmica», que é incorporada, pode tornar-se pouco previsível; esta pouca previsibilidade é o resultado dos diferentes atores, nas suas inter-relações, que por se tratar de uma realidade nova e diferente, possam não conseguir, no imediato, enquadrar essa nova realidade que está a ser gerada porque todos estarão a aprender com todos (Murray, Caulier-Grice & Mulgan, 2010).
- c) A inovação institucional e dirigida: esta é a inovação «imposta» que num dado momento político ou em contextos sociais, culturais, económicos e até tecnológicos podem impor que determinadas práticas venham a ser realizadas e implementadas e que será difundida (Smits, 2002).

No que diz respeito à utilização das TIC em que se possa considerar numa dimensão onde a inovação possa estar presente, partilhamos a opinião de Kamplis, Bocconi & Punie (2012) ao afirmarem que essa utilização terá que ser sempre feita para que propicie condições para a utilização seletiva e criativa da informação disponível, no sentido de ser capaz de gerar conhecimento em oposição a uma utilização que se baseie numa simples adaptação ou replicação de práticas tradicionais. O que é pretendido é que se possa estabelecer uma relação tão próxima, quanto possível, entre os professores e os alunos, onde se possam introduzir novas formas e novas abordagens para a realização das atividades, tal como afirma (Loveless, 2008) “(...) such as looking for and gathering data in the field, changing the nature of the activity itself and fostering Creative thinking and meaning-making (p. 148).” Dito por outras palavras, pretende-se o estabelecimento de uma diáde que inclua o professor e o aluno, centrando-se todo o processo em torno do aluno com níveis de participação, de envolvimento e de interação que antes não tinham e que as TIC podem facilmente proporcionar. Desta forma, como é referido por Punie et al (2006), é possível nesta nova relação «*peer-to-peer*», mais informal, poder introduzir uma maior flexibilização nas práticas de ensino e de aprendizagem que poderão, tanto quanto possível, promover uma melhor adaptação a diferentes estilos e necessidades de aprendizagem, num contexto onde a motivação é potencialmente incrementada. Neste contexto, a utilização das TIC numa dimensão de inovação tem que ser promovida num contexto mais holístico que crie sinergias, que envolva as organizações e todos os meios processuais, estabelecendo-se relações entre as realidades e as vivências dos alunos e as suas experiências educativas, ou seja, numa realidade referenciada por Hannon (2009) e com a qual se concorda: “(...) where innovation is conceived as *open, collaborative, free* and characterised as ‘*with*’ (and not innovation ‘*to*’ or ‘*for*’) (p. 38).”

Mais recentemente, a utilização e incorporação nas atividades letivas de *software* social, veio incrementar e promover condições para outros tipos de aprendizagens, podendo-se destacar a construção de comunidades virtuais e a troca de informações, entre os diferentes autores (de natureza didática e administrativa), que vêm permitir a criação de ambientes colaborativos e que poderão conduzir a uma construção mais coletiva e mais global do conhecimento (Van-Drie et al, 2005; Clarke, Dede, 2008). Com estas novas ferramentas digitais, começa a estabelecer-se uma nova realidade onde os «espaços tradicionais de aprendizagem» começam a diluir-se através da criação de «espaços mais informais», onde cada vez mais se torna difícil delimitar as fronteiras mais tradicionais, relacionadas com o espaço-tempo de produção e o espaço-tempo formativo. Neste contexto, tal como é referenciado por Osório (2005), podem começar a valorizar-se cada vez mais as aprendizagens informais, dando-se maior ênfase às capacidades relativas à autoaprendizagem e, concomitantemente, à aprendizagem ao longo da vida que estes recursos digitais podem vir a facilitar. Neste sentido, os estudantes para além da aquisição de saberes específicos relacionados com as respetivas áreas curriculares, devem ser capazes de desenvolver competências mais transversais que lhes permitam a aquisição de competências para o exercício de uma cidadania plena. Neste particular, tal como é definido numa Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006 (Recomendação 962/CE) é importante que essas competências se interliguem, se sobreponham e sejam capazes de se poderem transferir para outros domínios. Esta Recomendação 962/CE refere, de forma explícita, que se devem “(...) possuir as competências básicas fundamentais da língua, da literacia, da numeracia e das tecnologias da informação e da comunicação é uma condição essencial para aprender a aprender” (p. 15). Do mesmo modo, Jonassen (2007), refere-se às TIC como «parceiros intelectuais», no seio de uma abordagem alternativa à aprendizagem mais tradicional que se baseava em aprender sobre os computadores. Pelo contrário, o que Jonassen (2007) defende é que as competências digitais devem privilegiar, qual o papel e as oportunidades que podem trazer as TIC, conhecer e utilizar as aplicações informáticas, utilizar de forma segura a internet e todos os meios de comunicação digitais, preservar questões éticas e direitos de autor, entre outros, que venham a exigir um maior envolvimento cognitivo, mais profundo e mais crítico, ao nível do processo de ensino e de aprendizagem. Ou seja, o desafio primordial vai assentar na capacidade de se promoverem espaços e condições para novos espaços formativos onde as TIC terão lugar como catalisadoras de espaços mais interativos e mais comunicativos (Kozma, 2005)

A utilização das TIC no processo de ensino e de aprendizagem: a problemática da recolha de dados e respetivos critérios

Quando são realizados questionários, quer a nível nacional quer a nível internacional, para se recolherem dados que reflitam a utilização das TIC no processo de ensino e de aprendizagem, deverão existir um conjunto de critérios que possam ter um alcance universal e consensual para que seja possível a comparabilidade posterior em termos evolutivos, ou com outras realidades, ou sistemas educativos de diferentes países. A título de exemplo podem referir-se dois importantes relatórios internacionais, o PISA (Programme for International Student Assessment) e o TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), que têm servido para hierarquizar os sistemas de ensino dos países participantes. No entanto, tal como advertem Biagi & Loi (2013), no caso particular dos dados obtidos e recolhidos para o Relatório Pisa, estes são na grande maioria casos específicos dessa realidade (*'country-specific'*) e, noutros casos, podem apresentar alguma homogeneidade somente entre alguns países, daí que os dados tenham que ser considerados apenas como indicativos de uma dada tendência. Ainda de acordo com Biagi e Loin (2013), na maior parte dos casos, não são recolhidos dados relativamente às opiniões dos pais nem relativamente às atitudes dos professores para com as TIC. Ainda dentro desta perspetiva mais crítica, Scheuermann & Pedrò (2009) afirmam também que esta questão é complexa devido a um grande número de variáveis existentes que, por sua vez, se vão interrelacionado podendo não clarificar a relação entre a utilização das TIC e as suas consequências nas aprendizagens dos alunos. Para o efeito, Scheuermann & Pedro (2009) são de opinião que devem ser tidos em consideração três diferentes níveis: *micro* (relacionado com as características dos alunos e das suas famílias); *meso* (as características das escolas); *macro* (relacionado com o nível institucional). A Figura 1 torna mais explícita toda esta rede de inter-relações que se estabelecem e que fazem com que se torne difícil medir ou avaliar o real impacto das TIC em contexto letivo:

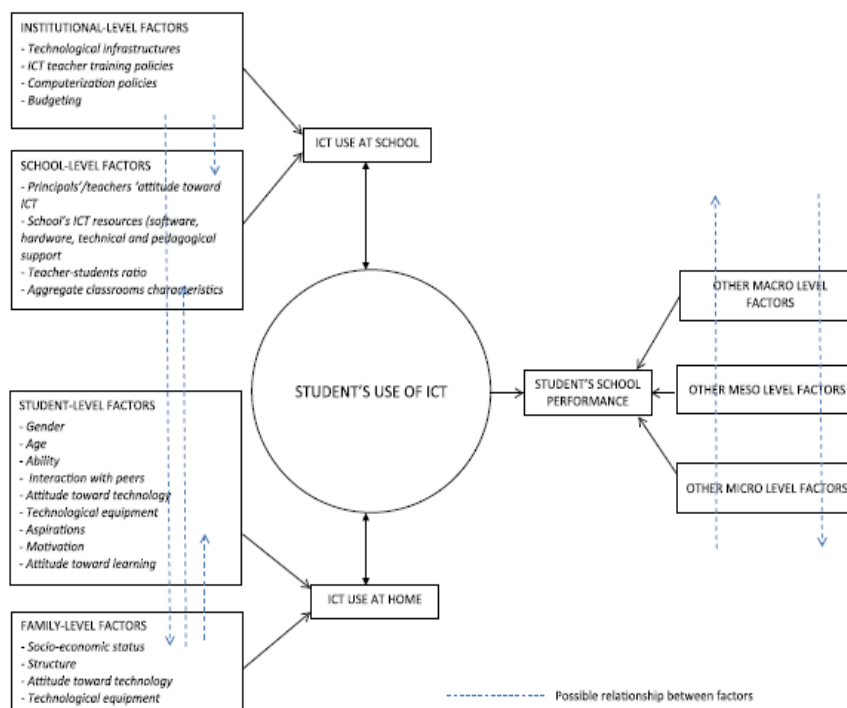


Figura 1: Fatores que afetam a utilização das TIC pelos alunos e o desempenho escolar (Fonte: Biagi & Loi, 2013).

Com o objetivo de tentar algum consenso e, ao mesmo tempo, tentar simplificar todo este processo de recolha de dados, passam-se a sugerir um conjunto de critérios que poderão ser universalmente utilizados, tendo como base a proposta de Wastiau et al (2013):

1. Infraestruturas das Escolas: Neste capítulo podem ser contempladas uma variedade de situações que podem incluir diferentes indicadores, e que nalguns questionários podem encontrar-se dispersos em secções diferentes consoante os mesmos que possam vir a ser aplicados. A título de exemplo podem ser referenciadas a existência dos seguintes critérios: computadores (de mesa, portáteis, *notebooks*, *tablets*, *smartphones*); banda larga; *wireless*; *website* institucional; correio eletrónico institucional; plataformas LMS; sala de informática; sala de acesso público a computadores; técnico de informática e de manutenção...).
2. Acesso às TIC pelos professores e alunos na Escola: De um modo geral, tem-se verificado que o acesso aos equipamentos digitais não é realizado da mesma forma pelos professores e pelos alunos em termos de frequência, de contexto de utilização e de natureza de utilização (Scheuermann e Pedro, 2009). No caso dos professores deverão ser requeridos os seguintes dados: anos de experiência na utilização das TIC; percentagem de tempo utilizado com as TIC; frequência de utilização: diária, semanal ou mensal. No caso dos alunos: tipo de atividades realizadas; quais os recursos digitais utilizados: *software* utilitário; *software* educativo; recursos *online*; frequência de utilização: diária, semanal ou mensal.
3. Competências digitais de professores e de alunos: Nesta vertente, os questionários têm pretendido averiguar o domínio das TIC no que diz respeito às utilizações mais operacionais (utilização efetiva de menus e respetivas opções de *software* utilitário), utilização de *software* da Web 2.0 (*software* social – redes sociais, blog, picassa...), utilização segura da internet e, por fim, indagar acerca da formação obtida ou realizada, em termos da participação, conteúdos e modalidades.
4. Estratégias e liderança da instituição escolar: O papel das TIC como uma linha de atuação de política e de estratégia institucional torna-se importante de indagar, no sentido de melhor se perceber quais os níveis de priorização da utilização das TIC

nas práticas educativas. Neste particular deve também tentar-se indagar quais as melhores formas de implementação das TIC através de duas diferentes concepções: “bottom-up” ou “up-down”. Para o efeito, devem ser tidas como condição as seguintes dimensões: qual o tipo de utilização das TIC no processo de ensino e de aprendizagem nas diferentes áreas disciplinares/disciplinas; utilização das TIC em todos os níveis ou com privilégio para algum(uns) nível(eis); trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores em rede digital; existência de incentivos ou recompensas para quem utiliza as TIC em contexto educativo; incentivos a práticas de inovação.

5. Recolha de opiniões e de atitudes de diretores, professores e alunos: Entendo a escola (agrupamento) como uma unidade, tal como Scheuermann e Pedro (2009) são de opinião que se devem recolher as opiniões de todos os atores diretamente relacionados com o processo de ensino e de aprendizagem. Para o efeito, devem recolher-se dados acerca da relevância das TIC nos processos de aprendizagem; os impactos nas aprendizagens; o aproveitamento escolar; níveis de motivação. Neste particular, ainda que de forma mais indireta, também poderiam emitir opinião o pessoal administrativo de suporte que, com uma visão um pouco mais distanciada, pudesse fornecer dados ou informações complementares.

Prática de Ensino Supervisionada e Relatórios de Estágio: Exemplos da utilização das TIC

No presente, a formação inicial de professores compreende uma formação de 2º ciclo de estudos onde está contemplada a realização de um «Relatório de Estágio». Este «Relatório de Estágio» para além de incluir todas as experiências desenvolvidas no âmbito da «Prática de Ensino Supervisionada», pressupõe que nesta prática, sejam introduzidas «inovações» que possam refletir as competências e as capacidades dos futuros professores. Apesar de não existir uma uniformidade relativamente ao que se entende por «Relatório de Estágio», por parte das instituições de formação inicial de professores, há o entendimento que este «Relatório de Estágio» seja o resultado de uma intervenção enquadrada em determinado paradigma didático e científico que seja também suportada por um enquadramento teórico acerca das práticas «inovadoras» realizadas, que serão sempre objeto de uma opção pessoal (por parte do estudante praticante e do docente que o orientar nessa área). É neste contexto que têm surgido um conjunto de intervenções onde as TIC têm marcado a sua presença no seio das práticas letivas.

Uma potencial razão que pode ser decisiva para uma maior aposta na utilização das TIC, em contexto educativo, logo a partir da Educação Pré-escolar tem a ver com o aumento do número de nativos digitais que se tem refletido numa crescente utilização da internet. De acordo com os dados fornecidos pela UTI (2013) os nativos digitais (5 anos e mais de idade) já representam 86% do total da população nos países desenvolvidos (o equivalente a 145 milhões) e em termos mundiais já ascendem a 56% (o que equivale a 648 milhões). Estes dados, ao indiciarem o facto de serem os jovens (nativos digitais) a encabeçar a adoção digital nos seus países, vêm desencadear um dado conjunto de consequências que se irão refletir nas suas sociedades pelas seguintes razões: a) torna-se provável que tenham uma experiência de vida, objetivos e expectativas que não estarão em consonância com o resto da população; b) possuam maiores níveis de familiarização e de competências digitais que a população em geral; c) tenham adotado comportamentos que cada vez mais se traduzem numa ligação praticamente constante ou sistemática às redes digitais.

Como consequência desta nova (e cada vez mais presente) realidade começam a criar condições para que cada vez mais se sinta que os nativos digitais constituem um grupo social com características próprias e que, em última análise, pode começar a ser considerado como ‘um mundo à parte’!... Em princípio, esta *décalage* pode ser sentida de forma mais evidente nos países desenvolvidos que começaram a exercer a sua influência ao resto da população. Por esta razão, de acordo com o relatório da ITU (2013) é importante e urgente que se desenvolva investigação para se começar a analisar a forma como os nativos digitais pensam, como trabalham, quais as estratégias para resolução de problemas, a forma como desempenham as suas atividades e se este novo tipo de comportamentos tem consequências na educação e na forma como se devem ensinar os nativos digitais.

Como consequência desta nova realidade social, facilmente se depreende acerca da necessidade de se insistir num investimento das TIC, em contexto educativo. Vários são os exemplos da

grande empatia dos mais jovens com as tecnologias e com a sua múltipla utilização simultânea (o conceito de multiplataformas digitais), sendo muito comum observarmos jovens a utilizar o computador enquanto ouvem música em formato mp3 e vêem televisão e, logo de seguida, enviam SMS... Esta é uma nova forma de trabalhar e de usar recursos a que não estamos habituados em contexto escolar. Como lidar com esta nova realidade? É este o rumo certo? Têm que o professor e a escola adaptar-se e adotar estes novos comportamentos? Neste momento não se pretende dar uma resposta. O objetivo é despertar para esta realidade para que a «Escola» não se alheie e que compreenda e saiba promover um adequado enquadramento, sem deixar de por em causa a sua missão. É neste contexto que se vivencia que se podem e se devem aproveitar as Práticas de Ensino Supervisionadas, realizadas pelos mestrandos, eles próprios também nativos digitais e, por essa razão, potencialmente mais próximos e mais conhecedores destas «novas» realidades. E, ao mesmo tempo... utilizarem-se mais as TIC em contexto educativo, como verdadeiras ferramentas de suporte e/ou de complemento no processo de ensino e de aprendizagem «com nativos digitais» e «para nativos digitais» ... que não se perca mais tempo, nem esta nova oportunidade!

Referências bibliográficas

- Biagi, F. & Loi, M. (2013). Measuring ICT use and Learning Outcomes: evidence from recent econometric studies. *European Journal of Education*, 48(1), 28-41.
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K. & Punie, Y. (2012). *Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in EU member States*. Seville: European Commission.
- Dede, C. (2008). Theoretical Perspectives Influencing the Use of Information Technology in Teaching and Learning. In J. Voogt & G. Knezek (Eds). *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 43-62). New York: Springer Science.
- Hannon, V. (2009). 'Only Connect!': a new paradigm for learning innovation in the 21st century. Acedido em 8 de fevereiro, 2014, em www.innovationunit.org/sites/default/files/Only%20innovation%2021st%20century.pdf
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Kampylis, P., Bocconi, S. & Punie, Y. (2012). Towards a mapping Framework of ICT-enable innovation for learning. Acedido em 8 de fevereiro, 2014, em <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=5159>.
- Kozma, R. (2005). *ICT, Education Reform, and Economic Growth – White Paper*. Acedido em 8 de fevereiro de 2014, em http://download.intel.com/education/wsis/ICT_Education_Reform_Economic_Growth.pdf.
- Law, N., Yuen, A. & Fox, R. (2011). *Educational Innovations beyond Technology – Nurturing Leadership and Establishing Learning Organizations*, New York: Springer.
- Loveless, A. (2008). Creative learning and new technology? A provocation paper. In J. Sefton-Green (Ed) *Creative Learning* (pp. 84-99). London: Creative Partnerships.
- Murray, R., Caulier-Grice, J. & Mulgan, G. (2010). *The Open Book of Social Innovation*. UK: NESTA and The Young Foundation.
- OECD/CERI. (2010). *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy: a systemic approach to technology-based school innovations, educational research and innovation*. Paris: OECD Publisher.
- Osório, R. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Parlamento Europeu. (2006). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho Sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida (2006/962/CE). Acedido em 8 de fevereiro de 2014, em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pt:PDF>
- Punie, Y., Cabrera, M., Bogdanowicz, M., Zinnbauer, D., & Navajas, E. (2006). *The Future of ICT and Learning in the Knowledge Society*. Seville: European Commission.
- Renzulli, J. (2003). The three-ring conception of giftedness: its implications for understanding the nature of innovation. In L. Shavinina (Ed). *The International Handbook on Innovation* (pp. 465-498). Boston: Elsevier Science.

- Scheuermann, F. & Pedrò, F. (2009). *Assessing the Effects of ICT in Education: indicators, criteria and benchmarks for international comparisons*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Scheuermann, L. & Pedro, F. (2009). *Indicators, Criteria and Benchmarks for International Comparisons*. Luxembourg: OPOCE.
- Smits, R. (2002). Innovation studies in the 21st century: questions from a user's perspective. *Technological Forecasting & Social Change*, 69, 861-883.
- UTI. (2013). *Medición de la Sociedad de la Información – Resumen Ejecutivo*. Ginebra: Unión Internacional de las Telecomunicaciones.
- Van-Drie, J., Van-Boxtel, C., Erkens, G. & Kanselaar, G. (2005). Using Representational Tools to Support Historical Reasoning in Computer-supported Collaborative Learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 14(1), 25-41.
- Wastiau, P. et al. (2013). The Use of ICT in Education: a survey of schools in Europe. *European Journal of Education – Research, Development and Policy*, Part I, 11-27.
- West, M. & Richards, T. (1999). Innovation. In M. Runco & S. Printzer (Eds) *Encyclopedia of Creativity* (p. 254-286). London: Academic Press.

Animações como Recurso Didático no Ensino da Biologia

Carla Pacífico Dias, Externato Cooperativo da Benedita
Isabel Chagas, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação, com recurso à multimédia, no processo de ensino-aprendizagem das ciências configura-se como promissora de novos ambientes, novas formas de ensinar, aprender e pensar. Os recursos com visualização de animações são ferramentas interessantes em educação em ciência, nomeadamente em Biologia que tem de decorrer de forma apelativa, que estimule a curiosidade, o interesse e o espírito crítico dos alunos, promovendo aprendizagens significativas dos fenómenos e processos biológicos. O problema de estudo - como explorar a visualização de animações na promoção de aprendizagens em Biologia? - operacionalizou-se através de situações de aprendizagem com recurso a animações na Web 2.0 exploradas segundo diferentes modelos de ensino das ciências. A análise dos dados mostrou que a exploração de animações nas aulas de Biologia, através de metodologias ativas, centradas no aluno, influencia de modo positivo a dinâmica das aulas e facilita a compreensão de conceitos, promove a autonomia dos alunos, criando hábitos colaborativos, partilha de ideias e construção conjunta de novos conhecimentos.

Palavras-chave: multimédia, recursos educativos digitais, visualização de animações, modelos de ensino em ciências (aplicáveis à biologia).

Abstract

The integration of Information and Communication Technologies through multimedia in the teaching-learning process of science is seen as promising of new environments, new ways of teaching, learning and thinking. Resources that allow the visualization of animations, represent interesting tools in science education, namely in Biology that needs to take place in an appellative way, stimulating students' curiosity, interest and critical thinking, and promoting meaningful learning of biological phenomena and processes. In this context the following problem was stated: how to explore the visualization of animations in order to promote biology learning? Several learning situations involving web 2.0 animations were developed and explored according to different science teaching models. Data analysis showed that exploring animations in Biology classes through active, student centered methodologies influences positively the dynamic of the class and facilitates concept acquisition and comprehension, it promotes students' autonomy in learning, collaborative skills, sharing of ideas, and collaborative building of new knowledge.

Keywords: multimedia, digital educational resources, visualization, animations, science teaching models (applicable to biology).

Introdução

Os processos biológicos, na sua maioria, são caracterizados por uma grande complexidade, são difíceis de visualizar, permanecendo invisíveis a olho nu, de duração demasiado lenta ou rápida, exigindo ao aluno um nível de abstração assinalável na construção de modelos mentais para a sua compreensão, o que não é fácil. Perante as dificuldades de compreender esses processos, o aluno acaba por se desmotivar, desinteressar e desistir de aprender. É importante, assim, que o professor crie situações de aprendizagem, tanto na sala de aula como fora dela, que conduzam a um processo de ensino-aprendizagem das ciências mais aliciente, motivador e frutuoso, mais adequado à natureza da ciência, aos princípios psicológicos do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, que os envolva na aprendizagem significativa da Biologia, orientando-os no desenvolvimento do pensamento crítico e na tomada de decisões, numa sociedade globalizada e concorrencial (Osborne & Dillon, 2008; Sjøberg & Schreiner, 2010). Neste âmbito a utilização de recursos educativos digitais com base em animações permite que novas possibilidades pedagógicas sejam exploradas, visando contribuir para uma melhoria do trabalho do professor na

sala de aula e valorizando o aluno como sujeito do processo educativo. Mas é também necessário e fundamental que o professor saiba o que fazer e como fazer, de modo a retirar vantagens pedagógicas dos mesmos, uma vez que as animações podem não ser sempre eficazes no processo de ensino-aprendizagem (Marshall, 2002).

No presente estudo partiu-se do pressuposto que as animações podem ser uma ferramenta válida e importante nas aprendizagens dos alunos em ciência se utilizadas numa perspetiva construtivista, desempenhando o professor um papel fundamental na orientação dos alunos. Assim, seguindo o pensamento de Kozma (1994), em que mais do que questionar se estes recursos influenciam a aprendizagem, é pertinente investigar de que forma podem ser usados, nomeadamente que tipos de tarefas e situações promovem aprendizagens significativas, enunciou-se o seguinte problema, ponto de partida para a presente investigação: Como explorar a visualização de animações na promoção de aprendizagens em Biologia?

O problema foi delimitado nas seguintes questões de investigação: i) Que aprendizagens realizam os alunos com o recurso à visualização de animações?; ii) Quais as opiniões e atitudes dos alunos relativamente ao processo de ensino-aprendizagem com visualização de animações?

A operacionalização desta problemática implicou a construção de um Recurso Educativo Digital (RED) – Aprender Biologia com Animações – a partir da ferramenta CouseLab que facilita a integração de animações no processo de criação de conteúdos interativos.

Visualização de Animações na Educação em Ciência

O recurso a animações, salvaguardadas as devidas limitações e assinaladas as diferenças com o real, pode conduzir a um modo de representação que diminui a abstração necessária para a compreensão dos conteúdos (Morais & Paiva, 2007). As animações bem esquematizadas podem, assim, tornar-se um recurso para um modo de ensinar ciência mais relevante, mais incisivo e mais adequado ao desenvolvimento de competências para o século XXI (Mintzes, Wandersee & Novak, 2000).

Mendes (2010) refere literatura onde se destaca que as animações são mais eficazes do que as imagens estáticas na promoção de aprendizagens pois apresentam processos dinâmicos de forma explícita, ao contrário das imagens estáticas em que a direccionalidade, as sequências e os eventos temporais têm de ser indicados com o uso de símbolos, que podem dificultar a compreensão em vez de a facilitar. Como as animações revelam os processos diretamente, o aluno pode direcionar os seus esforços para a compreensão desses processos, em vez de se esforçar na criação de uma representação mental. Embora a criação de representações mentais, pelo aluno, seja relevante para o desenvolvimento de competências de raciocínio de nível mais elevado (Schnotz & Rasch, 2005), uma utilização criteriosa, pelo professor, das animações pode ser um promotor de aprendizagens significativas e de atitudes positivas em relação à temática em estudo.

A exploração educacional das animações tem vindo a ser estudada por autores que se enquadram em princípios da psicologia cognitiva, tais como Paivio (1986), Clark e Paivio (1991), Baddeley (1999) e Mayer (2001). Nesta linha, grande parte dos trabalhos sobre o uso de animações fundamenta-se na Teoria da Codificação Dual (Paivio, 1986) que sugere a existência de dois sistemas cognitivos, um especializado na representação e processamento da linguagem não verbal, tal como objetos e imagens; e outro canal especializado na representação e processamento da linguagem verbal. A partir desta premissa, Clark e Craig (1992) complementam que o uso de dois sistemas simbólicos simultâneos, quando usados adequadamente, contribui para melhor retenção da informação do que quando utilizados isoladamente.

A partir de uma série de estudos, Mayer (2001) propõe três pressupostos que devem ser considerados na construção e utilização de multimédia como recurso didático no processo ensino-aprendizagem: i) o pressuposto da *codificação dual*; ii) o pressuposto da *capacidade limitada*; iii) o pressuposto do *processamento ativo*. De acordo com estes pressupostos os alunos aprendem melhor com animações quando: i) se combina narração e imagens em vez de se usar apenas palavras; ii) textos e imagens correspondentes se apresentam próximos; iii) narração e imagens são apresentadas simultaneamente em vez de sucessivamente; iv) textos, imagens ou sons não relevantes para o assunto são excluídos; v) se utiliza animação e narração em vez de animação e texto escrito; vi) se utiliza animação e narração em vez de animação, narração e texto.

Os benefícios do uso de animações no processo de ensino-aprendizagem podem variar de acordo com as características do aluno, tais como o conhecimento prévio e a habilidade espa-

cial (Ruiz, Cook & Levinson, 2009). As animações são por vezes demasiado complexas ou demasiado rápidas para serem compreendidas com precisão. De qualquer forma, o recurso aos materiais multimédia que integram animações, é ainda muito insuficiente, no trabalho escolar, nomeadamente nas aulas. Por isso, é necessário que os professores compreendam que os recursos multimédia quando devidamente utilizados por si e pelos alunos, podem impulsionar a motivação, alargar as possibilidades de aprendizagem e promover o sentido crítico e a autonomia dos alunos. (Cardoso, Peralta & Costa, 2007).

Autores como Stith (2004), McClean et al (2005) e O'Day (2006) consideram que a visualização de animações, aliadas a outros recursos e utilizadas de acordo com metodologias de ensino adequadas, permite que os alunos abordem a ciência de uma forma lúdica e interativa com consequências positivas nas suas aprendizagens. O'Day (2006) refere estudos recentes que indicam que os alunos preferem estudar a partir de animações em vez dos manuais escolares. Se as animações motivam e ajudam os alunos na aprendizagem, então, vale a pena investir no desenvolvimento e na disponibilização de mais animações e sua exploração pedagogicamente fundamentada para serem usadas por professores e alunos.

Metodologia – Desenho do Estudo

Seguindo uma metodologia qualitativa, o estudo compreendeu três momentos, de acordo com Januszewski e Molenda (2008) para a construção de uma tecnologia educativa: 1º) conceção, planificação e construção do RED; 2º) aplicação do RED nas aulas de Biologia; 3º) avaliação, de acordo com as questões de investigação (quadro 1).

O RED – Aprender Biologia com Animações – reúne 11 animações (sem áudio sincronizado) seleccionadas do conjunto de recursos digitais sugeridos pelo Ministério da Educação no Programa Nacional de Biologia e Geologia para o ensino secundário. Estas animações constituem o cerne de quatro situações de aprendizagem (designadas de “módulos” no RED criado) organizadas de acordo com princípios multimédia e exploradas segundo modelos de ensino e aprendizagem diferentes: descoberta guiada (módulos 1 e 2), pesquisa orientada (módulo 3), aprendizagem baseada em problemas (módulo 4). Para cada módulo foram criados guiões de exploração em contexto de sala de aula, disponibilizados na plataforma MOODLE da escola, permitindo o acesso, aos alunos, do recurso tanto em casa como na escola.

Como procedimentos de recolha de dados pediu-se aos alunos que construíssem um mapa de conceitos acerca dos tópicos em estudo, antes e depois das aulas com o RED. No fim de cada módulo preencheram questionários de opinião (Q1, Q2 e Q3). Os conteúdos dos registos de campo da professora/investigadora, das gravações áudio e das respostas dadas pelos alunos nos guiões de exploração, foram analisados (Bardin, 2009). As respostas dadas, na ficha de avaliação formativa, a questões relacionadas com os tópicos estudados com o recurso ao RED, foram também analisadas.

Conceção, planificação e construção	Aplicação	Avaliação (fontes de dados)
– Seleção de animações e de metodologias de ensino – Construção do RED com CourseLab – Elaboração dos guiões de exploração	– Duração implementação: 14 aulas: (9 aulas de 90 minutos com toda a turma e 5 aulas, de 135 minutos com a turma desdobrada em turnos) – Trabalho em grupo: 7 grupos de 3 alunos e 1 de 4 alunos – Computadores ligados ao <i>wireless</i> da escola – MOODLE (repositório)	– Mapas de conceitos – Respostas dadas nos guiões de exploração/ trabalhos dos alunos – Questionários de opinião <i>online</i> no final de cada situação de aprendizagem – Registos de campo – Gravação áudio da apresentação dos trabalhos – Ficha de avaliação formativa

Quadro 1 – Fases do Estudo

Resultados

Nesta secção é apresentada uma síntese dos resultados de acordo com as duas questões de investigação previamente definidas.

Aprendizagens ocorridas

A análise do gráfico da figura 1 evidencia os segundos mapas de conceitos elaborados pelos alunos mais complexos do que os primeiros. A análise destes mapas de conceitos consistiu na contagem de proposições adequadas, relações válidas e hierarquias corretas (Novak & Gowin, 1996). Os mapas realizados por todos os alunos, no fim das aulas com o recurso a animações são mais complexos do que os iniciais por apresentarem um número superior de proposições adequadas, relações válidas e hierarquias corretas. Estes resultados, atendendo aos princípios teóricos que fundamentam a utilização dos mapas de conceitos, sugerem uma melhoria assinalável nos conhecimentos adquiridos pelos alunos acerca dos tópicos em estudo.

O resultado médio de 14,1 valores, na ficha de avaliação formativa, corrobora as aprendizagens ocorridas. Esta ficha incluía questões de verdadeiro/falso, de escolha múltipla, abertas, de associação, de ordenamento e legendagem de figuras, adaptadas de exames nacionais de Biologia.

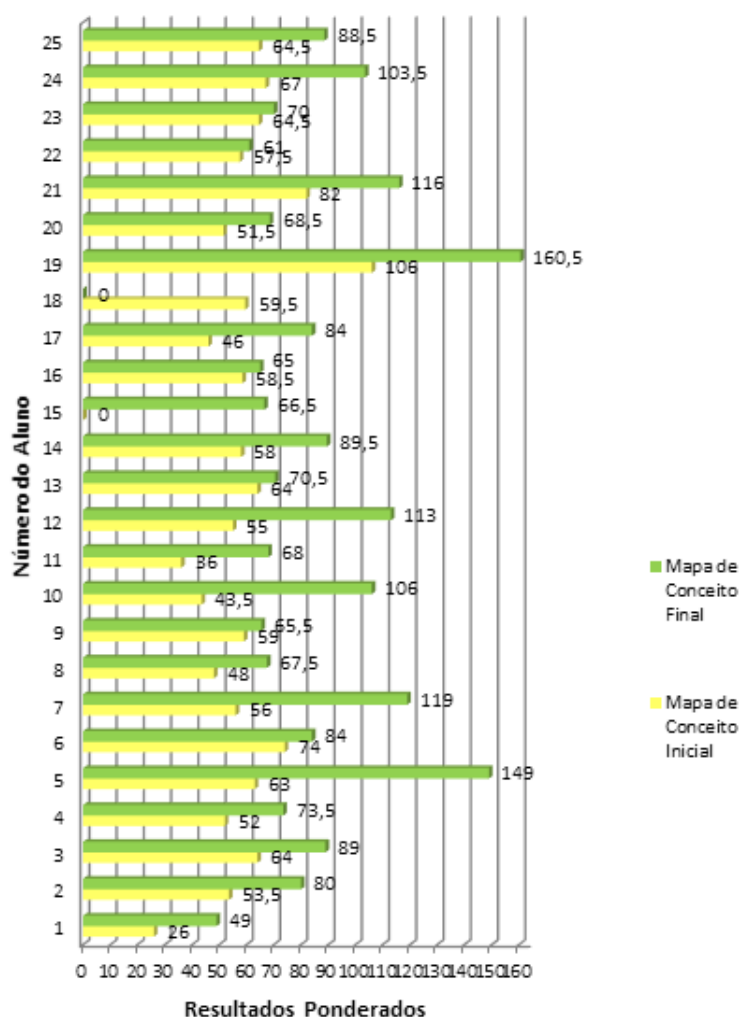


Figura 1 - Resultados dos Mapas de Conceitos inicial e final

Opiniões e atitudes dos alunos

Nos quadros 2 e 3 estão sintetizadas as opiniões dos alunos (recolhidas em 3 questionários de opinião Q1, Q2 e Q3 realizados no final de cada módulo) acerca do RED utilizado nas aulas e acerca do processo de ensino-aprendizagem com este recurso.

Os resultados ilustrados no quadro 2 revelam uma opinião positiva dos alunos em relação ao RED, quanto ao seu aspeto gráfico, funcionamento e visibilidade. Revelam também uma tendência para considerar, sem dificuldade, a aprendizagem do próprio RED (saber como o usar).

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Categorias de Resposta	1 (Discordo Totalmente)	2	3	4	5 (Concordo Totalmente)
Itens	F Q1 Q2 Q3	F Q1 Q2 Q3	F Q1 Q2 Q3	F Q1 Q2 Q3	F Q1 Q2 Q3
É difícil perceber o funcionamento das animações usadas nas aulas de Biologia.	4 2 1	16 16 16	5 3 7	0 4 1	0 0 0
As animações usadas nas aulas de Biologia têm um aspeto gráfico agradável.	0 2 2	0 1 0	3 2 3	11 16 13	11 4 7
As animações utilizadas funcionam corretamente.	0 1 1	0 0 2	6 8 5	16 12 13	3 4 4
As animações utilizadas são suficientemente visíveis.	0 0 1	0 2 1	3 1 1	11 20 19	11 2 3

Quadro 2 - Opiniões dos alunos acerca do RED

Os alunos consideraram o processo de ensino-aprendizagem com as animações eficaz, propício à partilha e construção conjunta de novos conhecimentos e facilitador da compreensão de conceitos difíceis (Quadro 3).

Categorias de Resposta	1 (Discordo Totalmente)	2	3	4	5 (Concordo Totalmente)
Itens	F Q1 Q2 Q3	F Q1 Q2 Q3	F Q1 Q2 Q3	F Q1 Q2 Q3	F Q1 Q2 Q3
Fiz uma aprendizagem efetiva e eficaz.	0 0 0	0 3 3	6 9 10	14 12 10	5 1 2
As interações estabelecidas na aula de Biologia permitiram a partilha e a construção conjunta de novos conhecimentos.	0 0 1	1 2 1	1 5 4	13 15 14	10 3 5
Aprendemos melhor só com as explicações da professora do que com a utilização de animações.	3 2 0	10 6 9	6 11 11	4 5 5	2 1 0
A utilização de animações motivou-me para estas aulas.	0 0 3	1 1 4	7 13 10	11 10 7	6 1 1
A utilização de animações facilitou a compreensão dos conceitos mais difíceis.	0 1 0	3 1 4	8 8 9	8 12 10	6 3 2
A utilização de animações tornou as aulas de Biologia mais dinâmicas.	0 0 2	0 2 1	1 6 3	12 12 15	12 5 4
A forma de apresentação dos conteúdos com recurso a animações fez com que participasse mais nas aulas.	0 1 0	4 5 6	5 10 12	12 8 6	4 1 1
A utilização de animações fez-me ficar mais atento nas aulas de Biologia.	1 0 0	3 5 6	9 10 8	8 9 9	4 1 2
Sinto que estou melhor preparado para os momentos de avaliação por ter aprendido com as animações.	0 0 0	2 6 4	11 9 11	11 8 10	1 2 0

Quadro 3 - Opinião dos alunos sobre as suas aprendizagens

Com este RED as aulas foram mais dinâmicas, fizeram com que os alunos estivessem mais atentos e fê-los sentir melhor preparados. Estes resultados são consistentes com os apresentados por Brisbane et al (2002), Stith (2004), McClean et al (2005) e O' Day(2006).

De realçar alguma dispersão de opiniões dos alunos relativamente à participação e motivação. Tal dispersão é mais evidente quanto às explicações dadas pela professora, sugerindo que os alunos valorizaram pouco o papel das animações.

Não se observam diferenças assinaláveis nas respostas dadas em cada um dos questionários, o que pode significar que qualquer das metodologias seguidas em cada um dos módulos são igualmente adequadas na exploração das animações consideradas.

As vantagens enunciadas pelos alunos (Quadro 4) reforçam os resultados anteriores incidindo numa maior compreensão do conteúdo, uma maior interação entre alunos e professor e a ocorrência de aulas mais dinâmicas.

Categorias de Resposta	N.º Alunos (n = 25)		
	F	Q1	Q2 Q3
Maior compreensão/ percepção do conteúdo	12	14	12
Aulas mais dinâmicas	4	3	6
Mais apelativo à aprendizagem	2	0	0
Maior interação entre alunos e professor	5	3	4
Acesso em casa	2	0	1
Maior esclarecimento de dúvidas	0	5	0
Maior motivação	0	0	2

Quadro 4 - Vantagens do uso das animações nas aulas de Biologia

As desvantagens referidas pelos alunos (Quadro 5) trazem alguma luz quanto ao modo como valorizam as animações face à explicações da professora, considerando, alguns deles, que as animações, por si só, não são esclarecedoras. De salientar a menção à dificuldade em concentrarem-se que vai diminuindo de módulo para módulo.

Categorias de Resposta	N.º Alunos (n = 25)		
	F	Q1	Q2 Q3
Acesso à internet/ acesso às animações	9	8	6
Dificuldade em concentrarem-se	9	7	6
Animações por si só não esclarecedoras	7	4	7
Menos explicações da professora	0	6	6

Quadro 5 - Desvantagens do uso das animações nas aulas de Biologia

Conclusões

Os resultados apresentados na secção anterior permitiram concluir que os alunos realizam aprendizagens significativas ao longo de um processo de ensino-aprendizagem em que são utilizadas animações, enquadradas em metodologias centradas no aluno como descoberta guiada, pesquisa orientada, aprendizagem baseada em problemas. Estas aprendizagens traduziram-se na compreensão de conceitos através do estabelecimento de relações entre eles.

As opiniões e atitudes dos alunos em relação ao RED em estudo e às aulas em que este foi utilizado foram em geral positivas. Contudo, perante as explicações da professora os alunos mostraram a tendência em desvalorizar as animações, o que levanta a questões sobre o papel do professor assim como sobre as indicações e informações prestadas nos guiões de exploração, sendo necessário o prosseguimento de investigações com o objetivo de esclarecer estas questões.

As metodologias centradas no aluno propiciaram ambientes adequados à exploração das animações. Consequentemente, a visualização de animações quando integradas em situações de aprendizagem promotoras da pesquisa, participação, partilha de conhecimentos e colaboração pode potenciara interação aluno-professor e aluno-aluno, hábitos de trabalho de grupo, discussão de ideias/opiniões, curiosidade, espírito crítico, condução de investigações, capacidade de síntese e reflexão e respeito pela opinião dos outros levando os alunos à compreensão do que é a ciência e a Biologia como ciência. Alunos e professores num ambiente de sala de aula mais descontraído construíram saberes significativos, partilhando dúvidas e decisões, estimulando o pensamento inquiridor e crítico. A visualização de animações em Biologia constitui, assim, uma prática relevante no processo de ensino-aprendizagem, desempenhando um importante papel na compreensão de conceitos, fenómenos e processos biológicos.

Referências bibliográficas

- Baddeley, A. (1999). *Human memory*. Boston: Allyn& Bacon.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Coimbra: LivrariaAlmedina.
- Brisbourne, M., Chin, S., Melnyk E., &Begg D. (2002). Using web-based animations to teach histology. *TheAnatomical Record*, 269 (1), 11-19. Retirado em 11 de agosto de 2012 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11891621>
- Cardoso, A., & Peralta, H., & Costa, F. (2007). Materiais multimédia na escola: a perspetiva dos alunos. In F. Costa etal. (Eds.). *As TIC na educação em Portugal. Concepções e práticas* (pp. 124-142). Porto: Porto Editora.
- Clark, R., & Craig, T. (1992). Research and theory on multimedia learning effects. In M. Giardina (Ed.). *Interactive multimedia learning* (pp. 19-30). Berlin: Springer-Verlag.
- Clark, R., &Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education.*Educational Psychology Review*, 3, 149-210.
- Januszewski, A. & Molenda, M. (2008). *Educational technology: a definition with a commentary*. New York: Routledge.
- Kozma, R. (1994). Will media influence learning: Reframing the debate. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 7-23.
- Marshall, J. (2002). *Learning with technology*. Evidence that technology can, and does, support learning. A white paper prepared for Cable in the classroom. Retiradoem 11 de agosto de 2012 de www.dcmp.org/caai/NADH176.pdf
- Mayer, R.E. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- McClellan, P., Johnson, C., Rogers, R., Daniels, L., Reber, J., Slator, B., Terpstra, J., & White, A. (2005). Molecular and cellular biology animations: development and impact on student learning. *CellBiologyEducation*, 4(2), 169-179.
- Mendes, M (2010). *Produção e utilização de animações e vídeos no ensino de biologia celular para a 1ª série do ensino médio*. Retirado em 12 de agosto de 2012 de <http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/9029>.
- Mintzes, Y., Wandersee, J. &Novak, J. (2000). *Ensinando a ciência para a compreensão*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Morais, C. & Paiva, J. (2007). Simulação Digital e atividades experimentais em Físico -Químicas. Estudo piloto sobre o impacto do recurso “Ponto de Fusão e ponto de ebulição no 7º ano de escolaridade”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*3, 101-112. Retirado em 5, dezembro, de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Novak, J. &Gowin, D. (1996). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Plátano Editora.
- O'Day, D. (2006). Animated cell biology: a quick and easy method for making effective high-quality teaching animations. *CBE LifeSciEduc.*, 5, 255-263. Retirado em 13 de agosto de 2012 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1618697/>
- Osborne, J.& Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: critical reflections*. London: The Nuffield Foundation.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press.

- Ruiz, J., Cook, D., & Levinson A. (2009). Computer animations in medical education: a critical literature review. *Med Educ.*, 43(9), 838-46. Retirado em 14 de agosto de 2012 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19709008>.
- Schnotz, W. & Rasch, T. (2005). Enabling, facilitating, and inhibiting effects of animations in multimedia learning: why reduction of cognitive load can have negative results on learning. *ETR&D*, 53 (3), 47-58.
- Schøberg, S. & Schreiner, C. (2010). *The ROSE project. An overview of key findings*. Oslo: University of Oslo.
- Stith, B. (2004). Use of animation in teaching cell biology. *Cell Biol Educ.*, 3, 181-188. Retirado em 11 de agosto de 2012 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC520841/>

Características del Ciberhabla en la Red: Uso de emoticonos e Implicaciones Educativas

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Guadalupe Martín-Mora

Resumen

El objetivo de este trabajo es explorar el lenguaje característico de internet así como las herramientas que dentro de él se utilizan para conseguir una comunicación virtual eficaz y satisfactoria. Para ello se analizan pormenorizadamente un total de 546 mensajes diferentes extraídos al azar de seis foros de discusión asincrónicos diferentes. Este análisis permite observar cómo los emoticonos se han convertido en los protagonistas de las adaptaciones que se han realizado en el lenguaje tradicional dentro del mundo virtual. Las funciones que estos desempeñan y las implicaciones educativas que su uso podría tener se convierten en los protagonistas del presente trabajo.

Palabras clave: Comunicación Mediada por Ordenador, Comunicación No Verbal, Internet, Foros Asincrónicos, Emoticones.

Abstract

The aim of this paper is to explore the characteristic of the language on the internet and the tools that are used to achieve an effective and a successful virtual communication. For this reason, a total of 546 different messages are analyzed. The messages were extracted from six different asynchronous discussion forums. This analysis allows us to observe how the emoticons have become in one of the main protagonists of the adjustments that have been made in the traditional language on the virtual world. The functions that they play, and the educational implications have become in the protagonists of this research.

Keywords: Computer Mediated Communication, Non Verbal Communication, Internet, Asynchronous Forums, Emoticons

Introducción

El desarrollo experimentado por las TIC durante la segunda mitad del siglo XX, así como la aparición y generalización del nuevo orden económico, social y cultural facilitado, en buena medida, por estas tecnologías, ha contribuido a transformar los planteamientos, los escenarios y las prácticas formativas (Coll, 2004). Es lógico pensar que si la sociedad cambia y progresa, debido a la incorporación de las TIC, la escuela y el mundo educativo en general, debe también cambiar también. Por esta razón, las instituciones sociales y educativas se han preocupado por incorporar estas tecnologías a los centros educativos y dotar a las escuelas de equipamientos en TIC como indicador de calidad y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Lozano, Ballesta y Alcaraz, 2010).

Vivir en una sociedad de la información y en una economía basada en el conocimiento requiere que sus jóvenes posean una amplia gama de competencias TIC para que puedan participar plenamente como ciudadanos. Con la presencia de estas herramientas en la escuela se pretenden evitar problemas como el analfabetismo y el aislamiento digital. Sin embargo, el desafío al que se enfrenta el mundo educativo es fuerte, ya que la introducción de tecnología en la escuela no altera por sí misma la actuación docente, las TIC permiten y facilitan, pero no imponen otra manera de trabajar (Hernández, Pennesi, Sobrino y Vázquez, 2011). Este hecho ha motivado que desde su introducción en la educación, las TIC se hayan usado con distinto propósito y se hayan incorporado en los centros educativos desde distintos puntos de vista, que van desde la enseñanza asistida por ordenador en los inicios, hasta el uso actual de Internet como herramienta de acceso al software educativo y al trabajo en red, (Carnoy, 2005). Todo ello en un intento de conseguir el mayor rendimiento de las ventajas que estas herramientas pueden ofrecer en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las implicaciones que tiene Internet dentro de contextos educativos son enormes. Como bien es sabido, esta gran red permite conectar a toda la sociedad de manera inmediata y sencilla, superando cualquier barrera que pudiera existir (idioma, husos horarios, país de residencia, etc.) y las herramientas de información y comunicación que ofrece proporcionan al alumno un espacio interactivo en el que se pueden manipular objetos o procesos no presentes, participar en sesiones de trabajo y experiencias de aprendizaje de modo virtual e interactivo, así como acceder a gran cantidad de recursos. Su uso ha incrementado la apuesta por un método de enseñanza-aprendizaje en el que el alumno es el protagonista (Cuadrado, 2008) y en el que el uso de herramientas como las de comunicación virtual tienen aplicaciones de inmenso valor.

El concepto de comunicación mediada por ordenador surge en el contexto universitario a mediados de los años 80 del siglo XX para hacer referencia a una nueva modalidad comunicativa que tenía como protagonistas a los ordenadores dentro de un contexto interactivo (George y Totsching, 2001). Desde entonces, las características de las tecnologías que van apareciendo se diferencian de las anteriores por ser cada vez más innovadoras, más avanzadas y con un mayor número de posibilidades multimedia. Las redes sociales son una de las modalidades de comunicación mediada por ordenador más recientes (Boyd y Ellison, 2007). Herramientas comunicativas como Facebook, MySpace, Twitter o los foros de discusión destacan por combinar instrumentos de comunicación sincrónica y asincrónica incorporando además las utilidades del e-mail. Por otro lado, las redes sociales y la mensajería instantánea proporcionan a sus usuarios formas flexibles y personalizables de interactuar con otras personas a través de numerosas estrategias y herramientas en línea (Ellison, Lampe, Steinfield y Vitak, 2011). Las ventajas educativas que la aplicación de estas herramientas tendría en la educación no pasaron desapercibidas. Pronto comenzaron a emplearse como método para que la comunicación entre alumno y profesor trascendiera el horario lectivo y fuera mucho más fluido y flexible.

En la actualidad la herramienta comunicativa virtual más empleada en el mundo educativo sigue siendo el correo electrónico, hasta el punto de que los alumnos parecen ser capaces de expresar mejor sus ideas, dudas y necesidades de material a los profesores por correo electrónico que durante las clases presenciales (Le y Le, 2002). Sin embargo, sorprende que aún en nuestros días, no se aprovechen las ventajas que el uso de herramientas comunicativas más modernas y sofisticadas pueden aportar en contextos educativos. Por ejemplo, la comunicación a través de mensajes instantáneos podría, sin duda, tener gran utilidad en la educación universitaria, especialmente si fuera adaptado a los modelos constructivistas y a la educación basada en competencias. Este hecho daría lugar a un cambio significativo en las prácticas pedagógicas que pasarían a ser significativamente más flexibles, trascendiendo los horarios lectivos y fomentando la interacción entre docente y alumno, además de entre los propios alumnos, que tendrían un espacio interactivo en el que están muy acostumbrados a participar, pero relacionado con la educación.

A pesar de todo, los estudios realizados hasta la fecha parecen indicar que la comunicación mediada por ordenador a través de redes sociales es utilizada con fines sociales e informales, y no tanto para mediar en la comunicación formal entre alumno y profesor. Por ejemplo el estudio de Ellison y col., de 2008, realizado en el centro de investigación aplicada EDUCAUSE muestra que la mitad de los estudiantes universitarios participantes utilizaron redes sociales para comunicarse con sus compañeros, pero solo el 5,5% para hablar con sus profesores (Vrocharidou y Efthymiou, 2012).

Obviamente el uso real de la mensajería instantánea o de las redes sociales como medio comunicativo principal entre alumno y profesor requiere de adaptaciones, sin embargo estudios como el realizado por Ellison en 2007 demuestran que ciertos tipos de usos de Facebook podrían beneficiar a los estudiantes, especialmente a aquellos que rehúyen de otras formas de interacción. Es lógico pensar que el mismo fenómeno podría ser conseguido con cualquiera de las numerosas herramientas de comunicación mediada por ordenador que se encuentran disponibles en la actualidad.

Las propias características que tienen estas herramientas, así como las modificaciones y adaptaciones del lenguaje tradicional que en ellas se emplea deben ser consideradas antes de introducirse en contextos escolares, especialmente teniendo en cuenta que existe la creencia generalizada y sostenida por gran parte del profesorado que afirma que el uso que se hace del

lenguaje en Internet no deja de ser un uso incorrecto del mismo que viola prácticamente todas las normas que lo rigen. En cualquier caso, no puede dejar de notarse que el uso que se hace del lenguaje en la Red, podría no dejar de ser una adaptación del mismo que da lugar a un lenguaje más evolucionado que con sus peculiaridades intenta satisfacer las necesidades comunicativas de las personas que interactúan en internet. Si estas medidas son eficaces en la vida cotidiana, también podrían ser adaptadas a su uso dentro del ámbito académico.

El lenguaje en Internet: Ciberhabla

El lenguaje en el ciberespacio tiene otras reglas, otras etiquetas que deben ser tenidas en cuenta a la hora de plantearse cualquier tipo de aplicación educativa. Las personas que no están familiarizadas con el medio virtual, la primera vez que lo utilicen, se encontrarán con un tipo de lenguaje muy diferente al que se suele emplear en la escritura y en el habla, a pesar de contar con características de ambos. Los textos en Internet están llenos de abreviaturas, términos desconocidos, repetición de vocales o ausencia de las mismas, neologismos, palabras en otros idiomas y un largo etcétera. El resultado final da lugar a una estructura comunicativa aparentemente desordenada (Pano, 2008). Todas estas características específicas hacen que se pueda hablar de una nueva modalidad de lenguaje: el ciberhabla.

El ciberhabla, se nutre de características que combinan la oralidad y la escritura (Crystal, 2002). Sin embargo, no puede definirse el tipo de comunicación que se da en la red ni como escritura oralizada, ni como oralidad escrita (Pano, 2008). Más bien puede hablarse de un continuo de registros marcado por el ritmo que se crea a través del intercambio de enunciados y mensajes que se producen entre emisor y destinatario. Todas estas características hacen que pueda decirse que la conversación virtual ha dado lugar a la aparición de una nueva modalidad comunicativa que se agrega a las ya tradicionales y conocidas (la escritura y la conversación oral). Esta nueva variedad es una especie de híbrido que se caracteriza por contar con características de ambas. En cualquier caso, una de sus propiedades más destacables es que las características de este lenguaje usado en Internet no son constantes u homogéneas, sino que varían en función de la situación, de su propósito y de la idiosincrasia del usuario (Giammatteo y Albano, 2009).

Los textos electrónicos tienen, sin duda, sus propias convenciones y su influencia es tal que ha acabado afectando a los manuscritos tradicionales. Adolescentes y jóvenes de todo el mundo han incorporado a su escritura diaria algunas de las características del ciberhabla, especialmente en los textos privados (Gómez, 2007). El uso de abreviaturas, alteraciones en el uso de las mayúsculas o signos de puntuación, etc. puede verse de manera continuada y cada vez más frecuente. Sin embargo, la característica más llamativa es el uso que se hace de los denominados emoticones o smilies. Estos elementos fueron introducidos en las conversaciones virtuales con el objetivo de aportar las connotaciones expresivas que la comunicación no verbal aporta de manera natural en las conversaciones cara a cara. En la actualidad, existen gran cantidad de emoticonos, hasta el punto de haberse convertido en un grupo heterogéneo de símbolos que son utilizados continuamente por cualquier usuario de Internet para expresar cosas muy diversas. Además, no hay que olvidar que la introducción de emoticonos como parte del lenguaje utilizado en estas comunicaciones es útil, no solamente como elementos expresivos virtuales, sino también por su función clarificadora dentro mensaje. Este hecho fue señalado por autores como Derks, Bos, y Von Grumbkow (2008) o por Walther y D'Addario (2001) y parece continuar presente.

En la actualidad, el contexto educativo permanece ajeno a los cambios que se han producido en el lenguaje dentro del medio virtual, a pesar de que tanto las autoridades educativas como el profesorado apuestan por la utilización de las herramientas de comunicación e información en el medio escolar. El uso de este tipo de lenguaje es evitado e incluso penalizado y las posibles ventajas e implicaciones educativas que su uso podría tener son completamente ignoradas.

Objetivos

El presente estudio tiene como objetivo realizar una revisión amplia del tipo de lenguaje que aparece en Internet de modo que se obtenga una visión general de las características y recursos que son empleados para poder luego acercar estas características a la enseñanza en los diferentes niveles que contempla.

Dentro del lenguaje característico de Internet se pone especial atención al uso que se hace de los emoticonos, teniendo en cuenta las funciones que cumplen y también las connotaciones que aportan al contexto escrito del mensaje.

Metodología

Material y Método

La metodología elegida para la realización de este estudio ha sido descriptiva- interpretativa a través de la cual se trata de describir, explicar y comprender el uso y función que desempeñan los emoticonos en el

Ciberhabla de los usuarios activos de foros virtuales de discusión.

Participantes y Técnicas de Recogida de Datos

La muestra analizada está formada por 546 mensajes extraídos de foros virtuales de comunicación asincrónica escritos por múltiples, desconocidos y variados autores en diversos momentos temporales. Fueron extraídos al azar, copiados y recopilados para su posterior análisis a través de capturas de pantalla de ordenador.

Procedimiento

El procedimiento de recogida de información se realizó seleccionando al azar un total de seis foros de discusión asincrónica distintos. El único requisito que se pretendía cumplir con su selección era que cada uno de ellos debía abordar temática distinta. Los mensajes que componen la muestra fueron igualmente seleccionados al azar de entre los numerosos diálogos que de manera natural se habían creado en torno a distintas cuestiones.

Los foros consultados y la distribución de mensajes seleccionados en cada uno de ellos fueron los seis siguientes:

FORO "CAZADORAS DEL ROMANCE"	FORO "ÁBRETE LIBRO"	FORO "COCHES"	FORO "COCINA"	FORO "DESDEUNLUGARMEJOR"	FORO "VOGUE"	TOTAL
48	179	30	68	86	135	546

Tabla 1: Distribución de mensajes por foro de discusión

Resultados

El análisis general de los mensajes que componen la muestra permite ver que el Ciberhabla empleado en la Red es muy diverso, de manera que utiliza elementos muy distintos con el objetivo de adaptarlo a las características intrínsecas del medio en el que aparece. El resultado final da lugar a un lenguaje enriquecido que cada es más flexible y dinámico.

El avance tecnológico continuo afecta inevitablemente a la comunicación mediada por ordenador en prácticamente todas sus vertientes, de modo que el ciberhabla cambia continuamente para introducir los nuevos elementos que van surgiendo. Como consecuencia, en la actualidad se observa una mezcla de los recursos tradicionales del lenguaje virtual (como por ejemplo uso excesivo de signos de puntuación o mayúsculas) con otros nuevos que han sido creados recientemente (gifs animados e incluso archivos de audio o video). Este hecho parece ser adoptado por los internautas con el objetivo de evitar los inevitables mal entendidos que surgen como consecuencia directa de las características del medio. No poder ver de manera directa a la persona con la que se está conversando, no obtener una respuesta en el momento en el que se formula la pregunta, la inevitable pérdida de información que surgen como consecuencia de la ausencia de comunicación no verbal o la confusión que se deriva de la mayor lentitud del intercambio de mensajes escritos, da lugar a una serie de errores que intenta paliarse con la utilización de estos recursos.

En primer lugar, es muy característico encontrar en Internet una gran cantidad de abreviaturas. Estas abreviaturas han sido establecidas a lo largo del tiempo a través de un acuerdo social, esto hace que todas las personas puedan escribirlas e interpretarlas fácilmente.

Existen muchos ejemplos muy claros, muchos de los cuales son conocidos de manera general por la sociedad, aunque obviamente existen adaptaciones según el lenguaje materno de los ciberhablantes:

- 404 – I don't know
- 2nite – tonight
- BTW – by the way
- Xq – porque
- Hl – hola
- Bss – besos
- Ad+ - además
- Etc.

En segundo lugar, se encuentra una de las estrategias más antiguas dentro del ciberhabla, que es el uso inapropiado y exagerado de los signos de puntuación. Este uso parece responder a la necesidad de introducir elementos expresivos en los mensajes virtuales para dejar ver al receptor de los mismos cuál es el estado de ánimo en el que se encuentra el emisor o la emoción que le despierta el tema acerca del cual se está hablando.

mrM, brah, that looks soooo ONO (delish) !!
could you please share that recipe?
maybe we can try one of your dishes bfore your customers 😊

Figura 1: Uso exagerado de los signos de puntuación. Exclamación

we were kinda busy playin' with the new iPad, tryin' to figure the dang thing out...
so I just made a quick chicken on the gas grill and some steamed veg and
then it was candy time... just good ole' snickers, goobers, ya' know...
we had a teal BAD sweet tooth goin' on today !

Ese Mr. Darcy AHHHHHHHHH No, si va a quedar en la historia como uno de los mejores protagonistas de novela romántica

Figura 2: Uso inapropiado de mayúsculas

Acabo de venir de los stand de Catrice y essence y:

- habia cositas de essences a 0,99 (pintañas en colores super llamativos 🤩 ,sombras de la coleccion "messenger" o algo así muy pequeñitas, stick de sombras en barras en color plata y blanco , pulseras 🤩 y pegatinas para uñas) aunque de esto no me he traído nada.

me he comprado:

- de catrice :una barra de labios frozen rose (preclosaaaaa) 🤩 que ya es la segunda que me compro...me tienen enamoradilla estas barras hidratan un montón!!!!!!

-máscara de pestañas All around extra volumen length and curl de catrice 🤩 maaaaadre que pestañones hace chicas!!!!!! por 3,99

-pintañas de catrice en rosita muuuuy clarito

- base de maquillaje de essence clear and matt para diario me gusta mucho.

-lápiz de ojos marron chocolate (el famoso long lasting)

(edito para decir que el lapiz long lasting no tiene esponjita detras 🤩 jurr no me había dado cuenta.....)sabeis si hay alguna de estos ue la lleven???

Figura 3: Uso inapropiado de vocales

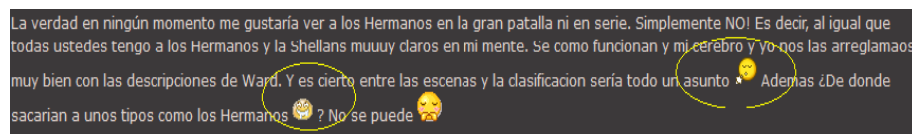
En tercer lugar, se encuentra un uso continuo y repetido de emoticonos. Esta utilización se repite en todos los foros consultados prácticamente en todos los mensajes analizados. Las funciones que estos símbolos parecen desempeñar dentro del contexto escrito del mensaje en el cual aparecen insertos son fundamentalmente tres:

1. *Para introducir elementos expresivos imposibles de transmitir a través del uso exclusivo de la palabra:* Esta es la función más conocida y utilizada por los usuarios. Su uso se remonta a la invención del primer emoticón y continúa siendo primordial en la actualidad.

Que pinta tiene, maddi 🤩 Vamos a ver si es lo que parece, muchas gracias, guapa 🤩🤩🤩

Figura 4: Introducción de elementos expresivos

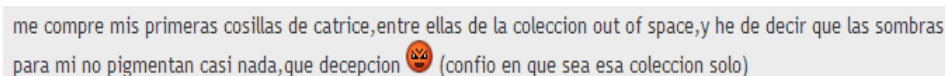
2. *Como sustituto de una frase u oración:* Este segundo uso de emoticonos se caracteriza por la utilización de los smilies para expresar el significado completo de la oración a la que sustituye.



La verdad en ningún momento me gustaría ver a los Hermanos en la gran patalla ni en serie. Simplemente NO! Es decir, al igual que todas ustedes tengo a los Hermanos y la Shellans muuuy claros en mi mente. Se como funcionan y mi cerebro y yo nos las arreglamos muy bien con las descripciones de Ward. Y es cierto entre las escenas y la clasificacion sería todo un asunto 😊 Además ¿De donde sacarian a unos tipos como los Hermanos 🤔? No se puede 😞

Figura 5: Uso de emoticonos como sustituto de frase u oración

3. *Como complemento del mensaje escrito:* Esta última ocupación desempeñada por los emoticonos se caracteriza por el uso conjunto de texto escrito y smilies. Se añaden emoticonos para completar el significado de aquello que ya está escrito explícitamente con palabras en el mensaje. Esta función consigue dotar a los mensajes de mayor expresividad.



me compre mis primeras cosillas de catrice,entre ellas de la coleccion out of space,y he de decir que las sombras para mi no pigmentan casi nada,que decepcion 😞 (confio en que sea esa coleccion solo)

Figura 6: Uso de emoticonos como complemento del mensaje escrito

Por último, cabría destacar que el uso de emoticonos tiene un valor clarificador que sobresale sobre el resto de sus características. Su utilización facilita la comprensión de los mensajes debido a que aportan la expresividad y el sentimiento que las palabras por sí mismas difícilmente pueden aportar.

Conclusiones

El lenguaje en internet o ciberhabla, como se puede observar a la luz de los resultados analizados, es muy diverso y cuenta con muchos y muy variados recursos que son usados de manera eficaz por las personas que utilizan diariamente las herramientas de comunicación mediada por ordenador (foros, redes sociales y chats). La comunicación en internet es un hecho y obviamente, ésta es exitosa. Los recursos empleados parecen cumplir una función muy importante dentro del contexto virtual, de tal modo que la utilización del lenguaje tradicional en la red, en ausencia de estos elementos, parece casi impensable.

Estos hechos contrastan sobremanera con el pensamiento generalizado existente dentro del mundo académico que rechaza el uso de estos recursos en la escritura por ser considerados elementos indeseables que van en contra del buen uso del lenguaje y de las normas que lo rigen. Este pensamiento se extiende en todos los niveles educativos y se penaliza a todo aquel estudiante que los emplea en sus escritos académicos, independientemente del nivel educativo en el que se encuentre. Por tanto, se sigue defendiendo la utilización de un lenguaje tradicional. No obstante, esto choca con la idea de la escuela actual adaptada a la sociedad de la información y comunicación que trata de adaptar las prácticas educativas a los nuevos tiempos.

Las TIC se usan como herramienta de trabajo y como medio de comunicación con el profesor (especialmente en los niveles más altos), sin embargo, no se ha importado ninguna de las características que el ciberhabla tiene, a pesar de que algunas de ellas podrían aportar algunas de las ventajas que introducen en el medio virtual. El valor clarificador que, como se ha visto, tienen los emoticonos en el contexto de la comunicación virtual podría tal vez equipararse al que aporta la comunicación no verbal en las conversaciones cara a cara. Este hecho marcaría un antes y un después en las relaciones establecidas a través de medios virtuales y, por tanto, no puede dejarse de lado sin más.

Como bien es sabido, el uso del correo electrónico como medio de comunicación entre alumno y profesor en contextos universitarios es usado de manera común por la mayor parte de los estudiantes. Además, estos niveles educativos superiores permiten la creación de foros de discusión que abordan temas académicos. En estos foros tienen como objetivo debatir temas relacionados con la materia de estudio libremente. El uso de algunas de las

estrategias típicas del ciberhabla en estas situaciones concretas podría emplearse como herramienta para mejorar la comunicación entre alumnos y profesorado, pero también para aumentar la participación de los alumnos gracias al atractivo que tienen para ellos el uso de las redes sociales y del lenguaje que están acostumbrados a emplear cada día, dando lugar a un enriquecimiento de la experiencia educativa.

El cambio de enfoque necesario en la educación para realizar una verdadera implementación de las TIC en las prácticas educativas, no puede obviar que el ciberhabla y los elementos que lo componen. Su uso sin duda supone una de las características más sobresalientes e innovadoras de la sociedad de la información, y como tal debe ser seriamente considerado con el objetivo de optimizar su uso, aprovechando las ventajas que de él se desprenden y dejando de lado las posibles desventajas que pudiera tener.

Referencias

- Boyd, D., & Ellison, N.B. (2007). SNS: Definition, history and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1).
- Carnoy, M. (2005). Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos. Lección Inaugural del Curso Académico 2004-2005. Documento en línea. Extraído el 15 de noviembre de 2013 desde http://www.uoc.edu/inaugural04/esp/index_content.html
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica*, 25, 1-24.
- Crystal, D. (2002). *El lenguaje en la Red*. Ediciones Akal.
- Cuadrado, I. (2008). *Psicología de la Instrucción. Fundamentos para la reflexión y la práctica docente*. París: Publibook.
- Derks, D., Bos Arjan, E.R. & Grumbkow, Von J. (2007). Emoticons and Social Interactions on the Internet: the importance of social context. *Computers in Human Behaviors*, 23.
- Ellison, N. B., Lampe, C., Steinfield, C., & Vitak, J. (2011). *The networked self: Identity, community and culture on social network sites*. NewYork: Routledge
- Ellison, N.B., Steinfield, C. & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook's friends: social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 1143-1168.
- George, E., & Totschnig, M. (2001). 20 ans de CMO. Dialogue sur l'historique d'un concept et d'un champ de recherche, en las actas del coloquio La Communication Médiatisée par Ordinateur: un carrefour de problématiques, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá.
- Giamatteo, M., y Albano, H. (2009). El español en Internet: Una mirada a su evolución en los Fotologs. *Revista Digital Universitaria*, 10(3).
- Gómez, C.A. (2007). La ortografía y los géneros electrónicos. *Comunicar*, 29 (15), 157-164.
- Hernández Ortega, J., Pennesi Fruscio, M., Sobrino López, D. & Vázquez Gutiérrez, A. (2011). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI*. Innovación con TIC. Ariel.
- Le, T., & Le, Q. (2002). The nature of learners' email communication. *Proceedings of the International Conference on computers in education*, 1, 468- 471.
- Lozano, J., Ballesta, J. & Alcaraz, S. (2010). Software para enseñar emociones al alumnado con trastornos del espectro autista. *Comunicar*, 36(28), 139-148.
- Pano, A. (2008). *Dialogar en la Red: La lengua española en chats, e-mails, foros y blogs*. Peter Lang
- Vrocharidou, A., & Efthymiou, I. (2012). Computer mediated communication for social and academic purposes: Profiles of use and university students' gratifications. *Computers & Education*, 58, 609-616.
- Walther, J.B., & D'Addario, K.P. (2001). The Impacts of Emoticons on Message Interpretations in Computer-Mediated Communication. *Social Science Computer Review*, 19, 324-347.

La integración de las nuevas tecnologías en el aula de Francés como Lengua Extranjera: El uso del vídeo currículo adaptado al EEES

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Verónica C. Trujillo-González
Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

En este trabajo presentaremos la forma en que hemos adaptado el uso del vídeo currículo al Espacio Europeo de Educación Superior en la clase de Francés Lengua Extranjera. De esta manera, veremos cómo a través del uso de esta actividad se puede mejorar la implicación del alumno en su proceso de aprendizaje, al fomentar su interés a través de la motivación que le supone el uso de las TICs en el aula. De igual modo, presentaremos la rúbrica que utilizamos para valorar la tarea, además de reseñar las distintas dificultades con las que nos encontramos para llevar a cabo esta actividad. Al final, realizamos un balance de todo el proceso y presentamos nuestras conclusiones respecto a la validez de la utilidad del uso del vídeo currículo en la clase de lengua extranjera.

Palabras clave: TICs, FLE, EEES.

Abstract

In this paper I intend to show how I have adapted the video curriculum to the European Space for Higher Education in the classroom of French as a foreign language. This activity, which implied the use of ICT (Information and Communication Technologies) and students' personal involvement, has proved very efficient in promoting their interest in their own learning process. Apart from reviewing the difficulties we had to face to carry out the activity, I present the rubric used to assess it. Finally, I conclude with a summary of the whole process making reference to the validity and usefulness of the video curriculum in the foreign language classroom.

0. Introducción

Con la implantación paulatina de las nuevas titulaciones universitarias adaptadas al *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), el docente se ha visto imbuido en una nueva dinámica en la que los resultados de aprendizaje de las lenguas extranjeras se enmarcan en un contexto determinado por las competencias. La publicación en el año 2001, del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MERC) ha contribuido a una homogenización y estandarización de los distintos niveles de lengua que van adquiriendo los estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Dicha estandarización se basa, principalmente, en la medida del desarrollo de distintos *saberes*, articulados a través de competencias: léxica, sociocultural, gramatical, comunicativa, etc. Asimismo, el EEES sitúa al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, por lo que éste deja de ser un simple receptor de conocimientos, para convertirse en el actor principal de su proceso de aprendizaje. Todo ello, nos lleva a plantarnos cómo pasar de un modelo receptivo-pasivo a un modelo en el que se requiere una participación y, por ende, implicación activa del estudiante.

Este nuevo paradigma en el que se está desarrollando la enseñanza universitaria obliga a que los docentes nos planteemos una serie de cuestiones para lograr, en la medida de lo posible, aplicar de manera efectiva las exigencias que se derivan de la implementación del EEES. Asimismo, cabe reseñar el hecho de que a este profundo cambio en el modelo de enseñanza/aprendizaje debemos añadir el papel en constante evolución que juegan las nuevas tecnologías. Así pues, el docente de lenguas extranjeras se encuentra ante una nueva situación construida sobre tres estructuras de reciente aparición: El EESS, el MERC y las TICs. A ello debemos añadir, además, la postura del estudiante ante este cambio en el modelo educativo, pues, no cabe duda, de que en este contexto

¹ La tendencia de *relooking* surge en los Estados Unidos en los años sesenta como guía y asesoramiento de imagen personal y está teniendo en la actualidad gran acogida en Francia. A través de este sistema se encuentra el estilo que conviene a cada persona mediante estudios tanto de la morfología del individuo como de su personalidad.

se le exige que forme parte activa de su proceso de aprendizaje. Este último constituye uno de los grandes retos al que se enfrenta el docente actual: ¿Cómo implicar realmente al estudiante en su proceso de aprendizaje?; ¿Aprender a aprender es sencillo o, por el contrario, supone un cambio sustancial en el modelo de aprendizaje que hasta ahora han tenido nuestros estudiantes?; ¿Las nuevas tecnologías contribuyen de manera significativa al aprendizaje y deberán ser, por tanto, una parte fundamental del proceso?; ¿El uso de las nuevas tecnologías en el aula favorece la motivación del alumnado? Son muchas y variadas las preguntas que podemos hacernos al respecto, dado que, la gran mayoría de docentes se encuentra ante un escenario completamente distinto al que tenía cuando fue estudiante. Así pues, en este trabajo presentaremos una actividad didáctica adaptada al EEES que, en parte, responde a algunos de estos planteamientos.

1. Presentación y contextualización del uso del vídeo currículo como herramienta didáctica

La actividad se desarrolló con alumnos de segundo curso de la titulación inglés-francés de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. La asignatura Lengua CIII Francés tiene como objetivo que los alumnos alcancen un nivel B1 al finalizar el semestre. Una de las características relevante de la organización de la asignatura es el número de alumnos: 102 durante las 10 primeras semanas de curso y un desdoble durante las 5 últimas semanas en las que se forman dos grupos de aproximadamente unos 50 alumnos cada uno. Dadas las circunstancias del elevado número de alumnos y de la dificultad que ello suponía a la hora de mejorar y evaluar la competencia oral de los estudiantes se decidió diseñar la actividad que se detallará más adelante.

El manual utilizado en la asignatura fue *Alter ego B1*. Se trata de un manual demasiado amplio para abarcarlo en un solo semestre, por lo que se acordó con el profesorado que impartía la asignatura Lengua C IV que se siguiera utilizando en dicha asignatura durante el segundo semestre. De esta manera, el proyecto docente de la asignatura Lengua C III se estructuró en torno a los tres primeros temas del manual: *Je séduis*, *J'achète*, *Je m'informe*. Como puede desprenderse fácilmente de los títulos de las unidades didácticas, se trata de un manual basado en una metodología activa o lo que llamamos en francés *l'approche actionnelle*. Este tipo de enfoque constituye la continuación natural de los métodos comunicativos nacidos en los años 70-80 y es la base sobre la que se sustenta el desarrollo del MERC. De esta forma, aunque podamos decir que este tipo de enfoque resulta, en parte, poco original, la realidad es que es una clara invitación a que el alumno actúe y se implique en el proceso de aprendizaje de la lengua, pues, como dice un antiguo proverbio chino: oigo y olvido, escucho y recuerdo, hago y comprendo.

1.1 Preparación de la actividad

Autores como Jonassen (2000) u Oberlanden y Talber – Johnson (2004) preconizan que un buen problema debe captar la atención del estudiante y motivarlo para que profundice en los conceptos que el problema introduce. Sin embargo, la realidad es que, a pesar de que se trata de darle a la actividad un enfoque activo y participativo, la reticencia de los alumnos a comprender lo importante que resultará para su aprendizaje el que se comprometan e involucren en el proyecto, hace necesario que el docente siga manteniendo un papel destacado en la selección de material y en el diseño de la actividad. Así pues, la actividad que presentaremos podría considerarse más que como una actividad Basada en Problemas en un tipo de actividad más próximo al Método de Casos.

Cada asignatura de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria dispone de su espacio en la plataforma en línea Moodle, por lo que la mayor parte del material que se empleó para la realización de la actividad, se depositó en ella. Así, se consiguió que los estudiantes tuvieran acceso a los documentos en cualquier momento y en cualquier lugar.

Como punto de partida aprovechamos que en la unidad 1, *Je séduis*, se estudia el vocabulario de la descripción de los rasgos físicos y de la personalidad. Asimismo, en esta unidad también se aborda el término *relooking*¹ y la importancia del aspecto físico en general. Todo ello nos permitió construir una pasarela de base para estudiar el léxico del mundo laboral y la importancia de la apariencia en las entrevistas de trabajo. De igual modo, se aprovechó la ocasión para estudiar las convenciones que existen en Francia para acceder al mercado laboral, como es el caso de la *lettre de motivation*.

Una vez trabajados los distintos campos léxicos y el uso de expresiones y palabras, abordamos lo que era una concepción nueva de currículum, el vídeo currículum, y las razones que habían motivado su creación: nuevas tecnologías, maneras de destacar frente a otros desempleados, creatividad, etc. En el aula virtual de la asignatura se puso a disposición de los estudiantes varios ejemplos de vídeo currículum y se destacaron cuáles eran las principales características con las que debía contar un buen vídeo currículum: buena presentación, discurso corto aunque bien estructurado, por lo que deberían destacarse los puntos fundamentales del currículum (formación, datos de contacto, experiencia previa, lenguas habladas, rasgos de la personalidad que hacen de ti un buen candidato para el puesto de que se trate, entre otras cuestiones). Asimismo, y para guiarlos mejor en la elaboración de su propio vídeo currículum, se puso en el campus virtual el documento: “Conseil pour faire un cv vidéo sans devenir la risée du Net”². Además, a lo largo de dos sesiones, presentamos en clase nuevas profesiones que se habían generado como consecuencia del desarrollo de las nuevas tecnologías. De esta manera, a través de diferentes recursos en línea descubrimos profesiones tales como creador de imágenes animadas por ordenador, programador de un espectáculo de luces en una fiesta nocturna, patinador y artista o animadora de radio. La finalidad de mostrarles a los alumnos estas nuevas profesiones era intentar avivar su interés y su creatividad. De esta manera, una de las consignas que se marcaron para la realización de la actividad fue la originalidad, pues, de no haberlo hecho así, creemos que muchos alumnos habrían presentado un currículum que se limitaría a reflejar su formación traductora.

1.2 Los criterios de evaluación

La adaptación al EEES ha hecho que los docentes nos replanteemos las herramientas que hemos utilizado habitualmente en la evaluación de los conocimientos. De esta forma, la aplicación de una rúbrica dentro del proceso de evaluación de las distintas competencias es una opción cada vez más extendida entre el profesorado. La rúbrica es una herramienta que nos permite valorar el grado de adquisición de los aprendizajes de una competencia (Song, 2006; Petkov y Petkova, 2006). Además, autores como Roblyer y Wiencke (2003) coinciden en destacar la versatilidad de la rúbrica como instrumento para evaluar los trabajos de los estudiantes. La utilidad de la rúbrica reside, principalmente, en el hecho de que, desde un principio los estudiantes conocen cuáles serán los parámetros evaluados y, por tanto, podrán preparar mejor la actividad. Así pues, con esta finalidad, preparamos una rúbrica sencilla en la que la evaluación de todos los parámetros quedaba establecida en tres categorías: *très bien*, *assez bien*, *mal*. La rúbrica la reproducimos en el cuadro siguiente:

Points d'évaluation	Très bien	Assez Bien	Mal
Respect de la durée de la vidéo (1 minute 30 min ; 2 minutes max.)			
Lexique (étendue et maîtrise) Vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur le sujet.			
Morphosyntaxe Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.			
Phonétique et intonation La prononciation est claire et intelligible malgré des erreurs ponctuelles. La présentation est accompagnée d'une bonne intonation			
Originalité et présentation de la vidéo			

Cuadro 1. Rúbrica de evaluación del vídeo currículum

En la plataforma Moodle de la asignatura se habilitó el módulo “tareas” para que los alumnos enviaran en una fecha determinada los currículos y para que también pudieran acceder a los resultados de su evaluación. La aplicación permite que el docente elija entre una nota numérica y una nota del tipo: bien, regular, mal; esta última fue el tipo de calificación que seleccionamos en el módulo para la evaluación de los trabajos presentados.

1.3. Problemas y resultados

El módulo “tareas” de la plataforma Moodle permite, como ya hemos dicho, marcar una fecha y una hora límite para la entrega de los trabajos a través de la plataforma. Una vez que se cumple la hora, el programa se cierra e impide que los alumnos puedan depositar ningún documento. Este tipo de herramienta resulta de gran utilidad para el docente, pues una de las competencias básicas que se contemplan dentro del programa formativo del Grado en Traducción e Interpretación es la entrega puntual de las tareas. Esto se debe a que en el mundo laboral siempre se acuerda un plazo para la entrega de las traducciones y es obligación imperante del traductor cumplir en tiempo y forma con dicho plazo. Por ello, a lo largo de su formación, los alumnos del Grado de traducción e Interpretación deben acostumbrarse a la entrega puntual de las tareas. De esta forma, al darles un tiempo razonable para que puedan preparar la actividad en cuestión, normalmente suele ser una semana o quince días, los alumnos también aprenden a que no se puede dejar las obligaciones para el último minuto, pues, pueden surgir inconvenientes que les impida presentar el trabajo.

Justamente, esto último fue lo que ocurrió con la plataforma Moodle, pues no estaba habilitada para soportar el espacio que ocupaban los vídeos, un problema que tan siquiera habíamos contemplado que pudiera ocurrir. Por consiguiente, tuvimos que idear soluciones alternativas para aquellos alumnos que no pudieron subir su trabajo al campus virtual. Así, algunos enviaron su vídeo currículo a través de Youtube, otros mediante una carpeta compartida en Dropbox, algunos a través del correo electrónico y los que menos, dejaron una memoria USB en el casillero del profesor, antes de que se cumpliera la fecha límite de entrega.

Esta disparidad en la entregas, tuvo, como no podía ser de otra manera, sus consecuencias a la hora de evaluar los trabajos, pues, se encontraban difuminados en distintos soportes, en vez de encontrarse todos recogidos en el módulo de “tareas” del aula virtual.

En cuanto a la participación, debemos decir que fue del 100% y que, por tanto, logramos vencer las reticencias iniciales que presentaba el alumnado. Los resultados en general fueron bastante buenos, pues, no solo evaluamos las competencias lingüísticas, sino también la originalidad del trabajo y de la presentación. Así, los vídeos currículos fueron de lo más variado: psicólogo, payaso, chef, fotógrafa, cantantes para musicales e, incluso, un agente encubierto del FBI.

2. Conclusiones

La valoración general que hacemos de la actividad es positiva, pues, creemos que hemos logrado integrar distintos elementos que, como norma general, se tratan de forma diferenciada con una variedad de actividades en el aula. Así pues, al utilizar el vídeo currículo, les presentamos a los alumnos una manera novedosa de acceder al mercado laboral. Los alumnos pudieron igualmente demostrar su capacidad en el uso de las nuevas tecnologías, pues, no solo debían grabarse, sino que, en la medida de sus posibilidades, debían presentar un vídeo bien editado y cuyo contenido fuera de interés, por lo que, resultó imprescindible la consulta de documentos en la red. Otro de los parámetros que nos hacen valorar positivamente esta actividad fue la participación de los alumnos y su compromiso con la originalidad del documento que debían presentar.

Los problemas de tipo técnico que repercutieron, tanto en la presentación de los trabajos como en la comodidad para su evaluación, no son, a nuestro modo de ver, razón suficiente para no repetir esta experiencia con otros alumnos. El diseño de un trabajo de este tipo nos permite poner en marcha varios mecanismos que, difícilmente podrían activarse de manera conjunta en el aula. De esta forma, considerando que la asignatura contaba con 102 alumnos matriculados, esta actividad permitió que el profesor que pudiera valorar individualmente la expresión oral de sus alumnos. Asimismo, al exigírseles originalidad, se logró introducir en la clase documentos sobre nuevas profesiones que estimularon el interés del alumnado. Creemos que la inclusión dentro de la evaluación de parámetros extralingüísticos contribuyó a favorecer la motivación de los alumnos, pues,

aquellos que mostraban mayor inseguridad en la expresión oral, se veían arropados, en parte, por el hecho de que la evaluación tuviera en cuenta otros puntos evaluables, además de los lingüísticos. Finalmente, esta actividad nos permitió, sin duda, aplicar una de las máximas del EEES, ya que, en esta ocasión, el alumno fue el actor principal de esta tarea. Así pues, dejó de ser un mero receptor de información para convertirse en el creador de esa información y así, presentar un perfil profesional imaginado y, a su vez, adaptado a las nuevas tecnologías.

Pensamos por consiguiente, que el uso del vídeo currículo no tiene por qué limitarse a la clase de Francés Lengua Extranjera, sino que puede aplicarse a la enseñanza de cualquier otra lengua extranjera. Además, esta actividad goza de una gran versatilidad, por lo que el docente podrá modificar y adaptar los parámetros evaluables, en función del nivel de lengua de sus alumnos.

Referencias bibliográficas

- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya.
- Jonassen, D. (2000). "Toward a design theory of problem solving". *ETS&D* 48: 63-85.
- Oberlander, J. y C. Talbert-Johnson (2004). "Using technology to support problem-based learning". *Action in Teacher Education* 25: 48-57.
- Petkov, D. y Petkova, O. (2006). "Development of Scoring Rubrics for IS Projects as an Assessment Tool", in *Issues in Informing Science and Information Technology*, 3: 499-510.
- Song, K. H. (2006). "A conceptual model of assessing teaching performance and intellectual development of teacher candidates: A pilot study in the US", in *Teaching in Higher Education*, 11, 2: 175-90.
- Roblyer, M.D. & Wiencke, W.R. (2003). Design and use of a rubric to assess and encourage interactive qualities in distance courses. *The American Journal of Distance Education*, 17 (2), 77-97.

Predictibilidade aplicada a pré-leitores: a predição e a interpretação do texto multimédia no ensino pré-escolar

Sónia Pacheco, Instituto de Segurança Social

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o modo como o conceito de predictibilidade pode ser aplicado a crianças pré-leitoras, através da leitura de textos multimédia. Com recurso à observação não-participante, das atividades com o computador realizadas por crianças do ensino pré-escolar, pretendeu-se recolher dados sobre de que modo a utilização dos textos multimédia pode ajudar a desenvolver as competências literárias, concretizando ações de predição e interpretação desses mesmos textos. O artigo conclui que o recurso aos textos multimédia fundamentado no conceito de predictibilidade ajuda as crianças a construir conhecimento nas competências literárias e a ler antes de ler. A importância da predição e das inferências na construção de conhecimento individual e coletivo é, deste modo, reforçada. A criança pré-leitora investe sempre na procura de sentido para o texto, cruzando informações que prediz do texto com os seus significados, experiências de vida e conhecimentos e, conseqüentemente lê antes de ler.

Palavras-chave: Predictibilidade; Pré-escolar; Texto Multimédia.

Abstract

This article aims to understand how the concept of predictability can be applied to pre-readers through reading multimedia texts. By using the non-participant observations of the activities performed by preschoolers on the computer, we intended to collect data about the use of multimedia texts and understand how it can help develop literary skills, predict and interpret said texts. The article concludes that the use of multimedia texts based on the concept of predictability helps children build skills and knowledge in literary reading before reading. The importance of prediction and of the inferences in the construction of individual and collective knowledge is enhanced this way. Pre-reading children always focus in the search for meaning of the text, crossing information that predicts text with their meanings, life experiences and knowledge and, consequently, read before reading.

Keywords: Predictability; Pre-school; Multimedia Text

Introdução

No mundo atual, no qual a tecnologia e as redes digitais adquirem uma crescente relevância, importa fazer uma reflexão sobre as aprendizagens que se efetuam em contexto educativo, a começar pelo ensino pré-escolar.

Partimos do pressuposto de que as crianças em idade pré-escolar – mesmo sem saberem ler convencionalmente – têm já um contacto, mais ou menos intensivo, com as novas tecnologias e, nessa perspetiva, adquirem aprendizagens no domínio do texto e da sua interpretação. O presente artigo resulta de uma investigação desenvolvida no âmbito de uma tese de doutoramento, cuja questão de partida foi a seguinte:

Que papel pode ser atribuído à utilização das TIC no ensino pré-escolar e a interpretação de texto multimédia para a formação de novos leitores e novas narrativas digitais?

Nesse sentido, o conceito de predictibilidade é essencial, uma vez que é nele que a nossa investigação se fundamenta para compreender a possibilidade das crianças dos 3 aos 6 anos, pré-leitores, poderem ler antes de ler e interpretar o mundo que as rodeia utilizando as TIC e o texto multimédia.

Predictibilidade no pré-escolar

Os pré-leitores reconhecem-se pela exploração que fazem dos textos para conseguir buscar nestes algum sentido e compreensão. Encaram o texto como uma possibilidade de resposta ao problema

que o próprio texto lhes coloca, ou seja, uma criança que ainda não adquiriu a leitura formal depara-se com um problema de compreensão de um conjunto de símbolos que necessita interpretar, de modo, a alcançar um sentido. As concepções de ler e leitura, com crianças desta faixa etária, devem ser entendidas como a leitura de imagens, de sons, de letras que reconhecem e sobre as quais fazem inferências, cruzando com os significados que cada uma possui, com a sua experiência, com as interações sociais e com as informações que já possui sobre o texto que lê. Não é uma leitura convencional, mas sim o “ler antes de ler”. A criança constrói o texto com base no texto-mãe sendo que essa construção implica um texto com sentido e significado para o pré-leitor logo terá uma influência fundamental na aquisição de competências que se enquadram na literacia emergente.

Harste e Burke (Ferreiro & Palacio, 2003, pp. 39-53) definem a predictibilidade como um fator dos processos de literacia. Segundo estes autores, a predictibilidade permite às crianças ler e escrever com base em sinais exteriores inseridos num contexto que lhes faz sentido, ou melhor, que conhecem e com o qual mantêm algum tipo de relação/ interação. É essencialmente social, não podendo ser considerado inerente à escrita, uma vez que os sujeitos interagem com a linguagem, com material impresso e com os seus pares desde que nascem. É através destas interações e das experiências que desenvolvem nestes três campos, que se tornam aptos a construir novos conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Inseridas num determinado contexto, posicionadas numa determinada situação de escrita, as crianças conseguem identificar o significado da escrita, as suas características como significante e o seu papel nos processos de significação (Ferreiro & Palacio, 2003, p. 48), como por exemplo, ler a caixa de cereais ou o título do livro preferido.

A importância do contexto e do significado são fatores relevantes para que o indivíduo consiga ler e prever um determinado texto. A procura de sentido ajuda as crianças a utilizar a predictibilidade, a compreender para além do texto e, desta forma, a interpretar o texto por si.

A predictibilidade e a leitura do texto multimédia

Ao descentrarmos-nos do texto impresso e alargando o significado de texto para algo mais abrangente integrando o som, a imagem e o movimento e relacionando o conceito de predictibilidade e o processo de leitura com as novas tecnologias e as crianças pré-leitoras, somos impelidos a abordar Goodman (1996). O autor reflete sobre todas estas questões e relança a discussão sobre a importância da eficiência e da efetividade nas aprendizagens que se devem desenvolver no processo de ensino e aprendizagem nas questões da leitura e da escrita, em suma, da literacia nas suas diferentes possibilidades, centrando a reflexão na procura de sentido que o ser humano anseia, nesse sentido o autor sublinha “If texts we read are authentic and we want to make sense of them, we learn to read by reading”(Goodman, 1996, p.89).

A procura de sentido, a necessidade de compreender o que rodeia cada um de nós aguça-nos a vontade de agir sobre os objetos ou os sujeitos, e o ser humano rapidamente se adapta às suas necessidades sociais, emocionais e comunicativas e desenvolve estratégias interpretativas adequadas aos seus níveis de desenvolvimento. “(...) we learn to read by reading” ou seja, as predições e as inferências, que as crianças pré-leitoras concretizam na sua interação com os textos, ajudam-nas a construir o sentido do que as envolve. Todo este processo dinâmico e curioso que abraça as questões da leitura e da compreensão do mundo, com a utilização efetiva e eficiente da predictibilidade, permite antecipar o que se passa no texto. A antecipação sobre o que vai acontecer num determinado texto e as inferências que se cruzam com as informações, as experiências e as próprias expectativas que cada indivíduo realiza nas suas interações com os textos são, sem dúvida, essenciais para a nossa compreensão de como as crianças leem antes de ler, sem convenções, nesta faixa etária.

Segundo Goodman “Icons and symbols are highly effective at communicating meaning in many contexts in modern literate societies” (1996, p. 35), considerando que as novas tecnologias introduziram no quotidiano diversos ícones que representam uma panóplia de palavras isoladas, de ações e até de emoções. Nem mesmo a in experiência no manuseamento dos equipamentos ou suportes tecnológicos são desculpa para um processo de não leitura, uma vez que o que se verifica é exatamente o oposto, ou seja, mesmo sem essa experiência adquirida, o leitor utilizador desenvolve uma série de estratégias que lhe permitem, não só aprender a utilizar o equipamento, como as respostas imediatas desse equipamento o ajudam a interpretar os ícones, símbolos dos textos multimédia com que se depara nessa mesma utilização.

A predictibilidade surge como a real possibilidade para compreender a leitura como um processo dinâmico dos pré-leitores na leitura tecnológica. Assim, permite ao leitor aprender a ler o texto com aquilo que ele contém na sua globalidade e não apenas como o ensino tradicional tenta reduzir a aprendizagem da leitura, à descodificação de palavras. Deste modo, podemos afirmar que é possível interpretar e ler um texto em qualquer parte do globo independentemente dos níveis de leitura e de literacia que cada indivíduo desenvolveu.

Uma aproximação aos conceitos de pré-leitores e pré-leitura

Pré-leitores são todos os sujeitos que ainda não adquiriram a convencionalidade e a formalidade nas competências da leitura e da escrita, neste caso específico, as crianças dos 3 aos 6 anos. As próprias características desta faixa etária promovem nas crianças a curiosidade de compreender, a necessidade de ser compreendido e a vontade de agir no sentido de que essa compreensão bilateral seja efetivamente concretizada. São estas características que constituem um pré-leitor, mais precisamente, a criatividade, a pro-atividade e a crítica, sendo que este age sempre com a vontade de procurar um sentido para o que o rodeia.

Ao inventar escrita brincando com as palavras e com as letras que já conhecem, as crianças constroem e criam textos que posteriormente leem e interpretam, com base nas experiências de vida que cada uma delas possui e que, consequentemente, contribuem para uma variedade de interpretações e associações quantas as crianças que estão na sala de atividades e que participam na interação com o texto. Segundo Goodman, Flurkey e Goodman:

Young readers are coming to know reading in the same way that all of us are always developing our reading abilities - through working with new and unfamiliar texts. But in their short literacy histories, they are still exploring the complexity of making meaning with written texts. (2007, p. 5)

Ao criar textos, construindo significados e interpretações sobre os mesmos, as crianças desenvolvem e alargam o seu vocabulário e contribuem para alargar o vocabulário de todas as crianças que constituem o grande grupo o que, por sua vez, ajuda a desenvolver as competências literárias em literacia, leitura, escrita e linguística.

Leitura e oportunidades educativas: a criança como storyteller

Ao tomar contacto com um texto novo, cada indivíduo analisa-o visualmente explorando as suas possibilidades. No caso de ser em formato papel, manuseia, toca e folheia o livro, no caso de um texto multimédia o sujeito explora os seus ícones através do *click* e do *scroll*.

Para automatizar as ações dos pré-leitores em contexto de educação pré-escolar é preciso incrementar oportunidades educativas diversificadas, desafiadoras e abertas a contributos. Destas possibilidades, têm necessariamente de fazer parte momentos de leitura em voz alta, exploração de textos multimédia, momentos de reconto de história e de construção de histórias, entre outras. As oportunidades educativas que são promovidas junto das crianças do ensino pré-escolar e que incluem o reconto de histórias revelam a capacidade extraordinária que estas possuem de recontar, reconstruir ou reinventar o texto com o qual interagiram ou ouviram ler em voz alta pelo docente e que são capazes de pré-dizer.

Whitehurst e Lonigan (1998, p. 859) desenvolveram um programa de leitura partilhada a que designaram de “dialogic reading” que introduz algumas diferenças na leitura de histórias pelo docente no ensino pré-escolar, ou seja, “(...) in dialogic Reading the child learns to become the storyteller” (1998, p.859). A necessidade de ouvir as crianças, de aceitar os seus contributos valorizando a capacidade de reconstruir o texto com base nos seus significados e, simultaneamente, aprofundar e desenvolver novos conhecimentos, quer individualmente quer contribuindo para o conhecimento coletivo do grupo de crianças, é assim reforçada. Reconhecer a criança como *storyteller* é reconhecer a sua capacidade de ler com base nas informações que o texto lhe fornece, confirmar que esta possui competências literárias e que é capaz de ser pró-ativa na construção do seu próprio conhecimento.

Metodologia

O presente artigo é parte de um estudo desenvolvido no âmbito da realização de uma tese de doutoramento em Ciências de Educação.

O *corpus* desta investigação é constituído por 25 alunos do ensino pré-escolar (dos 3 aos 6 anos) a frequentar um jardim-de-infância, no concelho de Lisboa, que possui a estação de trabalho KidSmart Early Learning, no âmbito do protocolo estabelecido entre o Ministério da Educação e a IBM.

O estabelecimento educativo do ensino pré-escolar pertence à rede do Ministério da Educação e Ciência dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que abrange comunidades de risco. A comunidade que frequenta este jardim-de-infância é multicultural.

A recolha de dados para o presente estudo foi efetuada com base na observação direta não-participante em contexto educativo e, entrevistas semidirectas às educadoras das salas observadas. As observações permitiram registar as interações verbais e não-verbais que as crianças mantinham enquanto interagiam com o computador e as ações destas para com o *software* educativo. Foram enquadradas numa escala de Likert com base no conceito de envolvimento, com a atribuição de pontos (1 a 5) sendo que 1 corresponde a um envolvimento nulo e 5 ao máximo de envolvimento. Os indicadores observados para definir o envolvimento foram: Complexidade, Concentração, Persistência, Satisfação e Energia.

As entrevistas às docentes partiram de um guião exploratório que incluía vários blocos, entre os quais, o questionamento sobre os hábitos leitores e digitais ou a influência da formação académica na utilização diária das TIC.

Apresentação e discussão de dados

A predictibilidade no texto multimédia

As observações efetuadas permitem-nos sublinhar que as crianças pré-leitoras realizam predições e inferências nas interações que mantêm com os diferentes textos com que se cruzam. Conhecem a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, utilizam as referências visuais e todas as suas experiências e conhecimentos para encontrar um sentido para o texto com que estão a interagir. A necessidade de que o mundo faça sentido e a procura de uma resposta aos seus interesses e necessidades são o que move a sua curiosidade natural em explorar e agir sobre o que as rodeia. Goodman, Flurkey e Goodman referem-se às predições e inferências que as crianças executam sobre os textos como “reading strategies” (2007, p.4) ou estratégias que as ajudam a encontrar o sentido para os textos.

No caso do texto que surge no ecrã, com múltiplas possibilidades, as crianças têm ao seu dispor uma série de hipóteses que as ajudam a interpretar e a predizer esse mesmo texto. A ação das crianças é caracterizada pelas multitarefas e a possibilidade de cada um dos pré-leitores, usuários dos suportes tecnológicos, poder decidir que caminho definir para esse mesmo texto.

Numa das observações efetuadas, verificámos que as crianças que estão a interagir com o *software* e com o respetivo texto utilizam as suas competências de leitura para interpretar as diferentes pistas que o próprio texto lhes vai fornecendo. Na sala da entrevistada B, três crianças de 4 anos, 2 meninos e 1 menina, interagem com o computador e o *software*, a Casa da Matemática da Millie’s:

Após a execução de algumas tarefas de um dos jogos que o software comporta, o menino D resolve sair do jogo. Clica no ícone que lhe permite sair mas ao carregar várias vezes surge no ecrã uma caixa a informar que não é possível fechar o programa. A menina A apressa-se a ajudar e sugere que cliquem no ícone que se encontra no canto inferior esquerdo do ecrã e que permite iniciar os programas. O menino D clica em cima do ícone e abre uma caixa, agora maior e com os vários programas que o computador tem, onde entre eles se encontra a Casa da Matemática da Millie’s, identificado com o nome escrito e a imagem da Millie’s. A menina A diz: “Pronto estás a ver? Agora carrega aqui na vaquinha” e aponta com o dedo indicador em cima da imagem da Millie’s. O menino D clica em cima da vaquinha e volta a abrir-se o jogo pretendido. O menino C mantém-se a observar.

No decorrer da decisão de sair de um jogo, surge um problema que rapidamente é resolvido pelas crianças. A identificação dos ícones que permitem abrir e fechar janelas, entrar e sair de programas foi facilmente concretizada, registando-se que estas crianças são capazes de interpretar o texto que lhes surge no ecrã, elaborar um mapa mental com base nos ícones que têm disponíveis, de modo, a definir como devem agir para resolver um problema, investindo no trabalho colaborativo entre pares para a resolução do dito problema.

Numa outra situação observada, uma menina e um menino de 4 anos decidem fazer um jogo que lhes possibilita construir, com figuras geométricas, a casa de um rato. No ecrã aparecem molduras do rato e da sua casa na parte superior, no lado esquerdo um retângulo com figuras geométricas para usar e no lado direito do ecrã, um quadrado com a imagem de uma casa já construída, sendo que as crianças apenas necessitariam de fazer a correspondência das figuras geométricas arrastando-as para cima dessa imagem. As duas crianças interagem verbalmente sobre o que estão a fazer:

A menina arrasta um retângulo pequeno para dentro do quadrado e o menino diz: “É a porta”. A menina arrasta um círculo pequeno para dentro do retângulo que acabou de colocar dentro do quadrado e o menino diz: “É a coisa para abrir a porta. Não gostas assim?” A menina que está concentrada na construção diz: “Agora sabes para onde vai este... para aqui.” E ri.

O menino diz: “Olha é dois!”

“É para ficar bonito... Olha a porta fechada” diz a menina enquanto arrasta um quadrado para cima do que já lá estava e tapa as portas que construiu. “É um castelo”.

O menino constata: “É um castelo todo fechado é para eles não saírem. É um castelo tão alto.” A menina resolve fazer outra porta e o menino diz: “Hei os ratos vão sair.” Riem-se.

As crianças ao agirem sobre o texto que lhes foi fornecido pelo *software* como pré-definido, decidiram alterar-lhe o rumo verbalizando as suas ações e opções enquanto iam construindo uma história com as suas respetivas inferências e interpretações. Apesar de o jogo definir à partida que os meninos deveriam construir uma casa para ratos, o poder de decisão das crianças e a sua criatividade levou-as a construir um castelo para ratos.

Por último, a ação das crianças sobre um *software* aberto que originou a construção de uma história inventada com base na interpretação e predição dos diferentes ícones fornecidos pelo programa.

Três meninas, duas de 5 anos, a Z e a K, e uma de 4 anos, a D, estão a utilizar o programa *Paint*. Enquanto clicam nos diferentes ícones, conversam sobre as ações que estão a fazer e constroem uma história sobre a sua ação no texto construído. No ecrã do *desktop*, encontra-se aberta uma página em branco do *Paint*.

A K está a clicar nas cores enquanto as outras duas meninas lhe vão dando sugestões sobre a cor a clicar:

Z: “Olha o cor-de-rosa está ali” – aponta com o dedo para cima da cor. K clica em cima do cor-de-rosa e faz riscos verticais na página do Paint. Riem-se.

Z: “Se quiseres apagar vais à borrachinha” – aponta para o ícone da borracha na barra de ferramentas. “Ou então pões branco e passas por cima”

A D clica no ícone que permite adicionar formas à página em branco e coloca uma estrela no centro da folha: “Olha que bonito”. “Agora vou ao coração!”

Z: “Faz lá um boneco”.

D: “Queres ver eu a fazer a boca... Vou ao lilás. Olha, está neve a cair.”

A D continua a salpicar a página do Paint com pintinhas lilases a que associa à neve. As três meninas cantam uma canção sobre a neve e riem-se sempre que a D clica com o rato e faz mais pintinhas. No final da canção as meninas abraçam-se demonstrando satisfação e prazer.

As crianças cruzam significados, associam conhecimentos que já possuíam, interagem verbalmente e entre pares, criam uma história inventada a partir da interpretação das suas ações sobre o texto. Criam um boneco na página, a neve que cai e é lilás, associam uma canção sobre um boneco de neve e a neve a cair e, por fim, revelam um sentimento de tarefa cumprida, com satisfação facial e corporal.

Conclusão

A capacidade de agir, interpretar e inferir sobre um texto multimédia é reforçada com a predictibilidade. As múltiplas possibilidades que este texto propõe ao leitor incitam à exploração e criatividade e facilitam as interpretações e as interações com o *hardware* e o *software*, reforçando as aprendizagens que as crianças podem concretizar e consolidar, no âmbito das competências literárias.

O excerto de observações apresentado permite concluir alguns pontos, nomeadamente que as crianças cruzam significados, associam conhecimentos que já possuem, interagem verbalmente e entre pares, criam histórias inventadas a partir da interpretação das suas ações sobre o texto e recorrendo a excertos memorizados de histórias de reis e fábulas que terão ouvido e lido no seu jardim-de-infância. Por fim, revelam um sentimento de tarefa cumprida, com satisfação facial e corporal, e com uma interpretação de texto que lhes permite compreender o mundo.

Uma observação mais superficial, leva-nos a pensar que as atividades que descrevemos neste artigo, e que foram registadas nas salas de atividades, se limitam a riscos numa página do *Paint* ou à manipulação adequada de suportes tecnológicos que possibilita o arrastar de figuras geométricas. Contudo, uma análise mais profunda das interações verbais, das reações corporais, da concentração, persistência e energia despendida nas atividades, permite-nos inferir que estas atividades aqui descritas revelam uma relação entre as crianças e o texto multimédia que o leem e constroem. Em suma, os grupos de crianças observados caracterizam-se por serem eficientes no manuseamento do *hardware* e aptos para agir no *software* disponível. Investem com concentração, persistência e energia na execução dos programas e respetivas tarefas, desenvolvendo esforços que lhes permitem ir aumentando o nível de complexidade das atividades e criar histórias em torno das mesmas. As crianças cruzaram significados e informações que possuíam sobre castelos, histórias fantásticas de reis ou sobre o próprio *software*, que tantas vezes manipularam ou viram manipular e em que, facilmente, identificam pontos comuns com o texto que construíram. Esta é a sua interpretação do texto, as suas predições com base num texto que contém múltiplas possibilidades. Tarefa cumprida: sentido encontrado para o texto, interpretação efetuada e leitura concretizada, sinónimo de satisfação.

Conclui-se que a capacidade de a criança se desenvolver como ser pensante, com opinião, com crítica e capacidade de resolução de problemas, contribui para o aperfeiçoamento e aprofundamento de subcompetências específicas de leitura. Estas capacidades são indicadores positivos de como as crianças leem antes de ler, interpretam e predizem os textos multimédia, agem sobre os textos e constroem conhecimentos nas competências literárias em literacia, leitura e escrita. Verifica-se que a formação inicial da leitura pode perfeitamente ir buscar todas as vantagens do texto multimédia e da utilização das TIC e que, ao ler antes de ler, ao predizer e inferir os textos multimédia, as crianças pré-leitoras utilizam e aplicam a predictibilidade respondendo assim à necessidade de encontrar um sentido para o que as rodeia.

Bibliografia

- Goodman, D., Flurkey, A. & Goodman, Y. (2007). Effective Young Beginning Readers. In Y. M. Goodman & P. Martens, *Critical Issues in early literacy: research and pedagogy* (pp. 3 – 16). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc..
- Goodman, K. S. (1996). *On Reading*. Portsmouth: Heinemann.
- Harste, J. C. & Burke, C. L. (2003). Predictibilidade: um elemento universal em lectoescrita. In E. Ferreira & M. G. Palacio, *Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas* (pp.39-53). Porto Alegre: Artmed Editora.
- 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.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. In *Child Development*, Vol. 69, No. 3 (Jun, 1998), pp. 848-872. Blackwell Publishing. Acedido em 20 de Dezembro em <<http://www.jstor.org/stable/1132208>>

Gabriela Barbosa

Luísa Carmo

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

Este estudo interpreta o comportamento dos alunos face a uma metodologia de ensino da ortografia que convoca tarefas de envolvimento cognitivo e analisa o contributo das mesmas na melhoria do desempenho ortográfico. O estudo foi desenvolvido numa turma de alunos do 4.º ano de escolaridade do Ensino Básico. Aplicou-se um programa de intervenção constituído por nove atividades distribuídas em três momentos. A análise dos dados mostrou que os alunos participam ativamente nestas tarefas, compreendem a norma ortográfica e mobilizam-na na produção de uma escrita correta.

Palavras-chave: ensino, ortografia, envolvimento cognitivo

Abstract

This essay interprets the students' behaviour regarding an orthography teaching methodology. This methodology applies to cognitive tasks and analyses their contribution on the improvement of the orthographic performance. The study was conducted on a group of 4th grade students. The intervention includes 9 activities distributed for three moments. Data analysis showed that students actively participate in these tasks, understanding the orthographic standard and using them in the construction of a correct writing.

Key-words: learning, orthography, cognitive engagement

Introdução

Escrever com correção ortográfica continua a estar na ordem do dia de alunos e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os primeiros enquanto sujeitos implicados num sistema de ensino que lhes apresenta como meta a atingir no final do 4.º ano de escolaridade: escrever com correção ortográfica. Os segundos enquanto atores responsáveis pela tarefa de ensinar os alunos a ortografar certo. A demanda pela correção ortográfica reflete-se desde logo nas práticas avaliativas implementadas pelos professores em sala de aula, ao constituírem a ortografia como parâmetro para medir a qualidade textual das produções escritas dos alunos. Mas também ao nível dos instrumentos de avaliação externa aplicados pelo Ministério da Educação e Ciência, a ortografia é convocada como parâmetro, com descritores de níveis de desempenho para a classificação do domínio da escrita ou do item da textualização (MEC, 2013).

Este cenário de valorização escolar a que é votada a ortografia encontra paralelo na sociedade em geral. A sociedade cobra dos seus usuários competências de escrita muito restringidas à correção ortográfica. Com muita frequência se ouve e lê nos meios de comunicação social a referência de que os alunos não sabem escrever, na aceção de que não saber escrever tem como pressuposto a constatação de que se escreve com erros de ortografia, e o erro é o erro ortográfico (Antunes, 2004, 2008; Sebastião, 2009). Um fraco domínio ortográfico é assim interpretado, frequentemente, como indicador negativo do grau de instrução e literacia e do nível alcançado no percurso escolar. A sociedade discrimina, censura e satiriza quem comete desvios às normas ortográficas vigentes.

Numa sociedade onde escrever ocupa um lugar de destaque, onde cada vez mais se usa a escrita como instrumento e meio de participar em práticas profissionais e sociais, a correção da escrita afigura-se como aspeto importante na comunicação. Neste entendimento saber ortografar é um fator primordial na vida de qualquer cidadão. Uma das competências essenciais no primeiro ciclo do ensino básico é que os alunos aprendam a escrever corretamente, respeitando as convenções ortográficas.

A ortografia é uma norma, uma convenção social constituída por um corpo de conhecimentos prescritivos e normativos que estabelecem as formas autorizadas para escrever as palavras.

Os sistemas de escrita alfabética organizam-se em códigos ortográficos caracterizados pelas relações de correspondência entre grafemas e fonemas. Algumas línguas escritas caracterizam-se pela transparência ortográfica, ou seja, a existência de regularidade nas relações de conversão grafo-fonéticas, como o finlandês. Outras são marcadas pela opacidade ortográfica, traduzindo inconsistência nas relações de conversão entre o fonema e o grafema. Nestas ortografias uma letra pode representar vários sons e um mesmo fonema pode representar-se por mais do que um grafema, o sistema de escrita inglês caracteriza esta descrição (J. Morais, 2013).

O sistema de escrita português é caracterizado pela existência de correspondências fonográficas predominantemente regulares e consistentes, mas também pela ocorrência de casos de irregularidade. Morais (2009) identifica três tipos de relações regulares entre letras e sons: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais. Nas relações regulares diretas situam-se as correspondências em que a cada grafema corresponde apenas um fonema e vice-versa. Os casos das letras “p”, “b”, “t”, “d”, “f” e “v” e os fonemas que as representam são exemplo de regularidades diretas. Uma regularidade plena na correspondência entre letra e fonema. As relações de regularidade contextual implicam considerar a posição da correspondência fonográfica na palavra, a fim de decidir qual a notação correta. Por exemplo os empregos de “m” nasalizando o final de sílabas que ocorrem antes das letras “p” e “b”, como em *pomba* ou *limpa* e o caso de “n” para os outros casos, como em *canto*, *linda*. As regularidades morfológico-gramaticais dizem respeito aos casos em que é necessário recorrer à informação gramatical e morfológica da palavra para decidir da sua forma ortográfica, por exemplo, o emprego de “ss” nas flexões do imperfeito do conjuntivo (*dormisse*, *comesse*, *cantasse*) (Meireles & Correa, 2005; A. G. Morais, 2009). Os casos de regularidade são muito produtivos na norma ortográfica do português e a sua compreensão permite gerar com correção a escrita acertada de palavras desconhecidas. É necessário adotar uma atitude diferente quando se encontram situações à margem de qualquer tipo de regularidade. As exceções como vulgarmente se ouve. Com efeito, há inúmeros casos de irregularidade ortográfica na escrita portuguesa. Palavras cuja correspondência fonema-grafia não é gerada por nenhuma regra que a justifique. A forma ortográfica foi fixada tendo em linha de conta critérios etimológicos ou de uso diacrónico (A. G. Morais, 2007). Nesta categoria encontra-se, por exemplo, o fonema /s/ cuja escrita pode ser com as letras “s”, “c”, “z”, “ss”, “x”, “ç”, “xc”, “sc”, “s”, ou o emprego do “h” em início de palavra como em *hoje*, *homem*, *hipopótamo*. Morais (2007, 2009) defende que os casos pautados pela irregularidade são apreendidos pelos escreventes através do recurso à memorização.

A compreensão e identificação do que é regular e irregular na norma ortográfica é fundamental para os alunos aprenderem a escrever com correção ortográfica. Isto é papel do professor. Deverá fazê-lo através de uma abordagem que considere a ortografia como elemento do sistema linguístico e como eixo da linguagem escrita, explanada em intervenções pedagógicas de apropriação de conhecimento, envolvendo os alunos em atividades esclarecedoras do sistema grafo-fonémico da língua e das convenções ortográficas, e em atividades desafiantes e de estímulo cognitivo (Brissaud & Cogis, 2011; Cogis, 2005). Com base no exposto, este estudo teve como objetivos principais interpretar as reações dos alunos face a uma metodologia que convoca atividades de envolvimento cognitivo e, em sequência, compreender o impacto das mesmas na melhoria do desempenho ortográfico.

Metodologia

Considerando os objetivos referidos privilegiou-se uma metodologia qualitativa, seguindo um *design* de estudo de caso. Para a recolha de dados privilegiou-se a observação, as entrevistas realizadas aos alunos e uma diversidade de documentos, dos quais se destacam as fichas de trabalho resolvidas, textos e ditados produzidos e as notas de campo. Participaram no estudo 18 crianças de uma turma do 4.º ano de escolaridade do Ensino Básico com 28 alunos, com idades compreendidas entre os nove e 11 anos, idade média de 10 anos e 2 meses, que frequentavam uma escola do concelho de Viana do Castelo. Todas as crianças já haviam recebido ensino formal sobre as regras ortográficas de regularidade direta, contextual e algumas situações de regularidade morfológico-gramatical, e realizavam com frequência em sala de aula exercícios de memorização de “palavras difíceis” propostas pelo professor da turma. As crianças foram iden-

tificadas pelo professor da turma como tendo muitas dificuldades na ortografia. Para proceder à escolha das 18 crianças procedeu-se a uma seleção por conveniência, tendo sido considerado como critério de inclusão o fraco desempenho ortográfico, que se aferiu com duas provas na primeira fase do estudo.

Para este estudo foi implementado um programa atividades realizadas ao longo de três fases: 1) identificação do desempenho ortográfico; 2) intervenção para o desempenho ortográfico; 3) (re)identificação do desempenho ortográfico pós-intervenção.

Procedimentos

Identificação do desempenho ortográfico

Para se identificar o desempenho ortográfico, as crianças realizaram duas atividades: tarefa do ditado e de produção de texto. Na tarefa do ditado foi explicado aos alunos que iriam fazer um ditado de uma parte do texto lido na aula anterior. A leitura do excerto foi feita em voz alta e pausadamente, de modo a que todos conseguissem acompanhar e ter tempo de escrever. Na tarefa de produção de texto foi solicitado aos alunos a elaboração de uma narrativa, cujo tema era selecionado por eles num conjunto de quatro títulos apresentados pelo professor. Uma tal opção torna mais confortável o momento inicial de gerar ideias para a narrativa, não limitando, todavia, as possibilidades criativas dos estudantes. A atividade de escrever histórias era familiar para todos os alunos, praticada habitualmente em aula. Não foi permitida a consulta de nenhum instrumento de normalização linguística durante este exercício.

A realização destes dois exercícios permitiu ao investigador identificar o desempenho que os alunos manifestavam tendo em conta o número e a natureza de erros que cometiam. Para caracterizar o tipo de erro que os alunos praticavam estabeleceu-se uma categorização adaptada dos estudos de Barbeiro (2007) e Morais (2005, 2007, 2009). Concretamente os erros de Tipo 1 que decorrem do desrespeito de regras de base contextual; os erros de Tipo 2 que decorrem do desrespeito de regras de base morfológica; os erros de Tipo 3 que não respeitam formas ortográficas específicas (o caso das irregularidades); e os erros de Tipo 4 que resultam da transcrição da oralidade (casos identificados com a velocidade de elocução, com marcas dialetais ou mesmo com registos menos cuidados).

A apreciação dos resultados desta primeira fase permitiu perceber que se verificaram erros inscritos em todas categorias. Analisaram-se as frequências de erros tendo em conta a categoria a que pertencem e verificou-se que os erros mais comuns eram de Tipo 3. Em segundo lugar, situaram-se os erros Tipo 2, em terceiro lugar surgem os erros de Tipo 1, e por último os erros de Tipo 4, com ocorrências menos significativas. Para além disso, todos os alunos cometiam erros e todos os alunos, com maior ou menor frequência cometiam erros de Tipo 3.

Os resultados da análise efetuada nesta primeira fase do estudo corroboraram o diagnóstico que havia sido apresentado pela professora da turma, quer relativamente aos alunos selecionados para o estudo, quer à natureza e frequência das incorreções ortográficas realizadas. Considerou-se também que dada a ocorrência de erros que se verificavam na notação fonema do /s/, se iria optar por na fase de intervenção privilegiar estes casos.

Intervenção para o desempenho ortográfico

Nesta fase realizaram-se cinco atividades de intervenção que tiveram como princípios norteadores: a mobilização de conhecimentos dos alunos; a complexidade das atividades; o exercício de uma avaliação formativa; e o envolvimento dos alunos em atividades de descoberta, questionamento e resolução de problemas. Os critérios usados para a seleção das palavras que eram objeto de trabalho foram a constância e representatividade no uso.

Laboratório de ortografia: Nesta tarefa os alunos realizavam individualmente vários exercícios de reflexão ortográfica. Utilizou-se uma ficha de registo constituída por três exercícios. No primeiro era-lhes solicitado que analisassem um texto, sublinhando a cor azul as palavras que apresentavam o fonema /s/ e contornando a cor vermelha os diferentes grafemas que o representam. No exercício dois os alunos transcreviam para uma tabela de correspondência grafema- fonema todas as palavras do texto do texto com o fonema [s]. No exercício três era-lhes pedido que observassem a tabela preenchida e formulassem por escrito uma descrição acerca

da representação do fonema em causa, tendo em conta as representações gráficas realizadas. Pretendia-se que os alunos conseguissem efetuar algumas generalizações e encontrar alguma explicação na realização de alguns dos grafemas notados para o fonema /s/.

Os segredos da língua: Na sequência da atividade anterior, com o objetivo de fazer os alunos pensar acerca das regularidades e irregularidades da norma ortográfica, *foi-lhes proposto para*, em grande grupo, elaborar um cartaz com as regras contextuais que podem explicar algumas das ocorrências dos grafemas <c>, <ç>, <s> e <ss>, para o fonema /s/.

Ditado das figuras: Nesta atividade os alunos foram convidados a escrever um ditado sem erros. Apresentaram-se em cartões imagens com figuras de animais e objetos conhecidos, todas as imagens diziam respeito a palavras com irregularidade na correspondência fonema-grafema. A imagem era apresentada, verbalizada em voz alta pelo docente e posteriormente escrita individualmente por cada aluno. Depois de escritas todas as palavras, os alunos foram convidados a editar o seu ditado, sublinhando as palavras sobre as quais tinham dúvidas. Refletiam sobre as mesmas, formulavam hipóteses de correção e concluíam. Pretendia-se que os alunos passassem a usar estratégias de resolução de problemas e, nesse sentido, era-lhes sugerido a consulta do dicionário.

A palavra do dia: Era escrita todas as manhãs uma frase no quadro com uma palavra sublinhada. Em torno dessa palavra realizava-se um debate ortográfico que tinha como objetivo justificar a ortografia da palavra, explicando as grafias observadas. As palavras selecionadas contemplavam as principais regularidades ortográficas contextuais como o caso “r/rr”, “c/qu”, “g/gu”; algumas regularidades morfossintáticas como o emprego de “ão” nas flexões verbais do futuro do indicativo e o emprego de “am” nas flexões verbais do presente e do passado e algumas situações de irregularidade como a representação do fonema /s/ e do /ʃ/. Uma variante deste exercício consistia na justificação individual que cada aluno fazia no seu caderno.

Observatório da palavra: os alunos eram confrontados com registos escritos enformados por realizações ortográficas incorretas. Pela dimensão cultural que apresentam no contexto geográfico a que os alunos pertenciam, optou-se pelas quadras do folclore regional que surgem escritas em lenços de namorados e em peças do traje regional. Em trabalho de pares, os alunos observavam a escrita da quadra, assinalavam as palavras com ocorrência de erros e procediam à respetiva correção, justificando-a por escrito. Para auxílio de resolução de dúvidas os alunos eram estimulados a consultar obras de normalização linguística.

(Re) identificação do desempenho ortográfico pós-intervenção

Esta fase teve como objetivo principal analisar o impacto que as atividades realizadas durante a fase de intervenção tiveram na qualidade do desempenho ortográfico dos alunos. Materializou-se através de duas atividades: o ditado de texto e a produção de texto de tema livre. O excerto usado para o ditado foi o mesmo aplicado na fase de Identificação do desempenho ortográfico, tratava-se, assim de um texto já conhecido dos alunos. Para a produção do texto narrativo seguiu-se o procedimento usado na fase de identificação, excetuando os títulos apresentados, que nesta fase foram substituídos por outros.

Reflexão em torno dos resultados

Para esta discussão teremos em conta, num primeiro momento, interpretar aquilo que foi o comportamento dos alunos à medida que as atividades foram sendo implementadas. Foi possível, desde o início, perceber-se a apropriação que os alunos foram tendo com a norma ortográfica, convocando-a sempre que para isso tinham necessidade. O confronto com as palavras cuja ortografia não obedece a princípios gerativos deu origem a reações muito pertinentes. Os alunos chamavam a si a regra e averiguavam se a mesma justificava o caso em análise, iam formulando as suas próprias “explicações”, colocavam hipóteses (por ex. a propósito da grafia “ç” alguns alunos disseram: *eu acho que “ç” ouve-se mais que “c”; “no fim de ç à frente tem sempre a letra a”; “os dois ss nunca estão no princípio da palavra”*), refletiam em torno das mesmas, analisavam outras ocorrências, estabeleciam comparações, inviabilizavam

as hipóteses colocadas e concluíam. A atividade intitulada *a palavra do dia* revelou-se uma estratégia didática muito produtiva. Os alunos foram colocados em situações desafiantes e manifestaram reações de comprometimento muito explícito. O facto de terem de verbalizar o modo como compreendiam a grafia da palavra implicava-os num trabalho de reflexão e descoberta muito intenso, mas simultaneamente de confrontação com os seus conhecimentos e os dos seus pares. Refira-se a título de exemplo a situação verificada com a palavra *herbívoro*, apresentada na frase: *a girafa é um animal herbívoro*. A turma envolveu-se numa discussão porque alguns apresentavam como argumento a relação com “erva”, contestada por outros, e que só se resolveu depois de um trabalho prolongado de pesquisa e de consulta de obras de referência, como o dicionário etimológico. Tiveram oportunidade de lidar com o critério etimológico e despertar para as questões da história da língua. Naturalmente que na sequência de herbívoro, surgiram as palavras: herbanário, herbáceo, herbicida, herborizado, entre outras. Um outro aspeto que importa referir nesta discussão prende-se com a utilização do dicionário. Percebeu-se que os alunos só estavam habituados a usar este instrumento quando precisavam de saber o significado de termos desconhecidos. Sabiam como consultá-lo, mas não o utilizavam para a resolução de questões ortográficas. No decorrer do estudo constatou-se a familiarização com este recurso, identificando-se em algumas crianças um uso talvez exagerado do mesmo. Ao terminar esta dimensão de análise, revela-se importante referir a atitude que se verificou nos alunos relativamente aos erros ortográficos que cometiam. Os alunos tinham uma relação muito negativa com o erro, consideravam-no como espelho de aproveitamento escolar e portanto ameaçador de face. Ao longo do estudo houve a preocupação de desconstruir esta representação, transformando-o como meio de diagnose e apropriação do conhecimento ortográfico. O ditado das figuras foi uma atividade que contribuiu fortemente para esta mudança de atitude. Os alunos deram-se conta que cometeram erros, mas analisaram-nos, identificando a falta e procedendo à formulação da sua correção. No que respeita à segunda dimensão de análise considerada: compreender o impacto das atividades implementadas na melhoria do desempenho ortográfico em palavras irregulares; os dados, recolhidos no exercício do ditado e na produção do texto narrativo, revelaram uma melhoria significativa no desempenho ortográfico dos alunos relativamente ao que tinha sido o desempenho identificado no início do estudo. Quando se analisam os dados em função do número de erros por aluno, todos sem exceção obtiveram melhores desempenhos. Os alunos passaram a cometer menos erros, com efeito, no exercício do ditado, a maioria dos alunos teve resultados muito satisfatórios, 12 dos 18 alunos não cometeu nenhuma falta. Na produção do texto também se confirmaram desempenhos mais positivos, percebeu-se que a maioria das palavras que tinha sido trabalhada na intervenção era, agora, grafada de modo correto. Uma percentagem muito pequena de alunos manifestava alguma inconsistência na ortografia de algumas palavras, escrevendo-as ora certas, ora erradas. Considerando os dados em função da percentagem de erros por categoria, verificou-se que os erros mais comuns continuam a ser os de Tipo 3, no entanto com um número de ocorrências muito inferior ao do início do estudo. Constatou-se, também, que os erros de Tipo 1 tiveram ocorrências muito menores.

Conclusões

A expressão - Angústias Ortográficas – caracteriza, desde logo, as relações que muitos alunos e professores criam em torno da ortografia. O estudo permitiu perceber de que modo se pode alterar a polaridade desta relação. A opção por atividades de envolvimento cognitivo traduz-se na consciencialização e compreensão da norma ortográfica. Os alunos realizam tarefas cognitivas: de observação, de classificação, de identificação de regularidades, testam hipóteses, comparam, argumentam, justificam, generalizam, e caminham na construção de uma competência ortográfica própria à medida que progride o conhecimento. Um percurso que se inicia na descoberta do código, que avança com o aprofundamento das regularidades e irregularidades, que se clarifica e automatiza na produção escrita.

Referências bibliográficas

- Antunes, I. (2004). *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Antunes, I. (2008). *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho* (3 ed.). São Paulo: Parábola Editorial.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia: Princípios, dificuldades e problemas*. Porto: Edições Asa.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris: Hatier.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris: Delagrave.
- IAVE. (2013). PROJETO TESTES INTERMÉDIOS – 1.º Ciclo do Ensino Básico: Ministério da Educação e Ciência.
- MEC. (2013). Gabinete de Avaliação Educacional. Disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/430.html>. Último acesso em 14/02/2014
- Meireles, E. S., & Correa, J. (2005). Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 77-84.
- Morais, A. G. (2005). Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In A. G. M. (org.) (Ed.), *O aprendizado da ortografia* (pp. 7-19). Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, A. G. (2007). A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In K. d. S. Leite & L. Rego (Eds.), *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, A. G. (2009). *Ortografia: ensinar e aprender* (10 ed.). São Paulo: Ática.
- Morais, J. (2013). *Criar leitores - para professores e educadores*. Barueri: Manole.
- Sebastião, I. S. (2009). *A competência da escrita e o erro ortográfico*. Paper presented at the X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga: Universidade do Minho.

As concepções de poesia e de poeta de alunos do 3.º ano de escolaridade

Ana Rita Fernandes Tavares Sequeira¹

Sob orientação da Professora Doutora Hélia Pinto e do Professor Doutor Luís Barbeiro
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

¹ Mestre em Ensino do 1.º e do
2.º Ciclo do Ensino Básico -
Escola Superior de Educação e
Ciências Sociais Leiria. E-mail:
1110077@my.ipleiria.pt

Resumo

É sobretudo na escola que a criança descobre as potencialidades da poesia. Contudo, apesar de os documentos curriculares referirem o trabalho com o texto poético, a primazia continua a ser dada ao texto narrativo em prosa. Que relações estabelecem, então, os alunos com a poesia?

Através de um estudo de caso e recorrendo a uma abordagem metodológica simultaneamente quantitativa e qualitativa, pretendeu-se apreender alguns aspetos da relação que os alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade estabelecem com a poesia, nomeadamente: i) quais as concepções dos alunos acerca de poesia? e ii) quais as concepções dos alunos acerca de poeta?. Partindo da realização de um inquérito por questionário procurou-se dar resposta às questões de investigação formuladas. Os resultados evidenciam que os alunos, relativamente à concepção de poesia e de poeta, apresentam uma forte tendência em centrar-se na dimensão escrita e nos aspetos formais da poesia, como a rima e a estrutura em verso.

Palavras-chave: Concepções dos alunos, Escrita, Poesia, Poeta.

Abstract

Is mainly at school that the child discovers the potential of poetry. However, despite the curricular documents point out the work with poetic text, the priority continues to be given to the prose narrative text. What's the relationship that students establish with poetry?

Through a case study and using a methodological approach both quantitative and qualitative, intended to seize some aspects of the relationship that the students of a class of the 3rd year schooling establishes with poetry, in particular: i) what are the students' conceptions about poetry; and ii) what are the students' conceptions about poet. Starting from the completion of a questionnaire survey sought to respond to the formulated questions. The results show that students, in relation to the conception of poetry and poet, have a strong tendency to focus on the formal aspects, such as rhyme and verse structure, and writing poetry dimension.

Keywords: Writing, Poem, Poetry, Students' Conceptions.

1. Introdução

Parece ser consensual entre diversos autores que a poesia constitui um dos meios que mais propicia o desenvolvimento de relações linguísticas, sendo uma forma privilegiada de descobrir a linguagem e de a trabalhar de forma imaginativa, uma das dimensões presentes nos Programas de Português do Ensino Básico (Reis et al., 2009). Contudo, embora exista um reconhecimento das potencialidades deste tipo textual para o desenvolvimento de competências nos diferentes domínios da Língua Portuguesa, a abordagem da poesia tem ficado limitada ao conhecimento dos recursos de versificação, da organização e da estruturação do texto poético, aspetos salientados pelos documentos curriculares em vigor. Autores como Franco (1999), Cabral (2002), Ribeiro (2007) e Nobre (2012) afirmam, inclusive, que a primazia tem sido dada ao texto narrativo em prosa, acabando por, tanto o texto poético, como o texto dramático, ficarem um pouco marginalizados.

Ainda assim, a escola constitui um espaço privilegiado para a abordagem da poesia, proporcionando o contacto com diferentes textos poéticos e fomentando a descoberta de relações linguísticas. Neste sentido, importa perceber qual a relação que as crianças estabelecem com a poesia, objetivo que pode ser atingido por meio da análise das suas concepções. Tendo presente esta faceta da relação dos alunos com a poesia, propus-me desenvolver um trabalho de investigação que pretendeu dar resposta a duas questões fundamentais: i) Quais as concepções dos

alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade acerca de poesia?; e ii) Quais as concepções dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade acerca de poeta?.

A resposta às questões de investigação permitirá apreender as concepções dos alunos, sendo estes aspetos relevantes para um conhecimento mais aprofundado dos alunos neste nível de escolaridade e, particularmente, da turma participante, e para a determinação das tarefas a implementar no processo pedagógico, a fim de concretizar as orientações programáticas, no que concerne à relação com o texto poético.

2. A poesia: em busca de um conceito

A concepção de poesia remonta à época clássica, tendo sido explorada, pela primeira vez, por Aristóteles na sua obra *Arte poética*. Nesta, a poesia é entendida essencialmente como uma arte mimética, assente no facto de a imitação do que nos rodeia ser uma forma de alcançar o conhecimento do mundo. A imitação é, então, assumida por Aristóteles como uma das características fundamentais da poesia, que consiste em refazer com as palavras algo que se assemelhe o mais possível à realidade. A par desta, também o ritmo assume uma grande relevância na poesia, sendo considerado um conjunto de elementos complexos, entre os quais se destacam elementos fonéticos (repetição ou oposição de vogais ou de consoantes, durações desiguais das vogais, rimas, entre outros). Como afirma o filósofo, “Assim como alguns fazem imitações em modelo de cores e atitudes [...] também a imitação é produzida por meio do ritmo, da linguagem e da harmonia” (Aristóteles, 2001, p.1). Para além destas características, também a disposição em verso, a rima, a métrica, as metáforas, a implicação do corpo e dos sentidos, o jogo, a emoção, a respiração e a sensualidade são características da poesia.

Recuando até às raízes etimológicas da palavra *poesia*, verifica-se que esta deriva do grego *poiein*, que significa *fazer* (Ribeiro, 2007, p.57). Este significado é referido por Jean (1995) como sendo revelador do caráter da poesia, remetendo-o de imediato para um ato criador e ativo que se expressa no poema.

Durante a época clássica, a palavra *poesia* tinha, assim, um sentido preciso, que não admitia equívocos. “Designava um género de literatura, o poema, caracterizado pelo uso do verso” (Cohen, 1976, p.15). Contudo, este conceito foi sofrendo alterações, principalmente a partir do romantismo. Se inicialmente a poesia traduzia uma impressão estética a partir do poema, esta passou a ser considerada como estando presente noutros domínios, como a música, a pintura e alguns elementos da natureza. De acordo com Cohen (1976), foi o romantismo que descobriu efetivamente a poesia e que lhe atribuiu a categoria do belo. “Podemos dizer que o movimento romântico constituiu o momento em que a poesia desenvolveu pela primeira vez de maneira tão generalizada esta consciência de si mesma” (Jean Wahl, 1948, citado por Cohen, 1976, p. 29). A partir do romantismo, a poesia assumiu, então, uma vertente mais artística, sendo entendida ora como uma ciência, ora como uma arte quase inalcançável (Cohen, 1976).

Torna-se, então, possível distinguir duas diferentes concepções de poesia: uma mais relacionada com a expressão de sentimentos e com a sugestão de sensações, emoções e ideias através do uso específico de particularidades da linguagem, que Nobre (2012, p.28) designa de *teoria afetiva da poesia*; e outra, assente nas especificidades do texto poético – *teoria sintática da poesia*. A primeira entende a poesia como sendo essencialmente um estado, “(...) uma forma de entrar em contacto com os seres e com as coisas que constituem o mundo real” (p.27), tendo a sua origem na emoção. A segunda via de definição de *poesia* surge enquanto “tratamento da linguagem”, ou seja, como uma forma de utilizar a linguagem e os recursos que ela oferece, pelo que está mais ligada aos aspetos estruturais.

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa (2012), *poesia* significa: “Arte que se distingue da prosa pela composição em verso e pela organização rítmica das palavras, aliada a recursos estilísticos e imagéticos próprios; (...) característica poética que pode estar em qualquer obra de arte; caráter daquilo que, por ser considerado belo ou ideal, desperta uma emoção ou sentimento estético” (p.1253). Esta definição é complementada pelo Dicionário da Academia de Ciências de Lisboa (2001), que a considera como “Arte de expressão literária sob a forma de verso, onde são combinadas harmoniosamente palavras, ritmos, imagens; (...) característica comum em qualquer obra de arte que consiste em provocar emoções de natureza vivencial, assim como apreciação estética” (p.2889).

De acordo com Lyra (1986), são vários os escritores, críticos e historiadores que se têm reportado à poesia e ao poema, ora como coisas distintas, ora como conceitos coincidentes. No entanto, a autora salienta que os dois conceitos apresentam diferenças. O poema é essencialmente caracterizado por constituir um texto, oral ou escrito, que concretiza a poesia e que se encontra ao alcance de qualquer leitor. Já a poesia é situada, por um lado, como uma substância imaterial, anterior ao poeta e independente do poema e da linguagem que se concretiza no mesmo e, por outro lado, como uma forma de o ser humano resgatar o sentido abstrato das palavras (Lyra, 1986).

3. A poesia na escola

Assiste-se, no discurso de diversos autores, a um certo negativismo em relação à forma como a poesia e o texto poético têm vindo a ser abordados na escola, atribuindo-se a esta muita da responsabilidade pela falta de gosto por parte dos alunos neste campo. Ribeiro (2007) é um dos autores que critica a forma como a poesia tem vindo a ser trabalhada na escola e explicita quatro situações que contribuem para tal: i) o tratamento da poesia como algo em desuso e culturalmente distante; ii) o trabalho com a poesia de uma forma esporádica e descontextualizada; iii) a inexistência de relações intertextuais, levando a que o trabalho com a poesia seja feito de forma separada de outros conteúdos; iv) o uso instrumental da poesia, ao serviço de efemérides e de eventos esporádicos.

Apesar deste cenário de crescente desvalorização da poesia na escola, Guedes (1990) realça que esta pode constituir uma potencial forma de chegar a alguns alunos que criaram já barreiras ao texto, particularmente à narrativa. Na opinião da autora, recorrendo a atividades diversificadas e capazes de motivar os alunos, existe uma maior probabilidade de se criar uma relação mais proveitosa entre estes e a escrita. “A poesia pode enriquecer os poderes lexicais, dando-lhes uma disponibilidade e liberdade, aproveitando as realidades dos alunos, esperando todos uns pelos outros, numa audição contagiosa” (p.19). Já Menéres (2010) destaca a importância do lado lúdico da poesia, ao afirmar que “Jogando, elas descobrem as potencialidades das palavras, das relações entre elas, constroem os sentimentos e maravilham-se com o que elas próprias descobrem, inventam” (p.48). Também Cabral (2002) refere que a pedagogia do imaginário é particularmente importante na sociedade atual, pois permite um equilíbrio entre razão e emoção e contribui para a necessária vertente psíquica da formação do aluno.

4. Metodologia

A presente investigação insere-se no paradigma interpretativo e apresenta-se num *design* de estudo de caso. A abordagem deste trabalho de investigação é mista, mobilizando, portanto, análises qualitativas e quantitativas em relação aos dados. Os participantes nesta investigação foram vinte alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

Com o objetivo de responder às duas questões de investigação (*Quais as conceções dos alunos acerca de poesia?* e *Quais as conceções dos alunos acerca de poeta?*) foi implementado um inquérito por questionário. Nele constavam as questões à questão “O que é, para ti, a poesia?” e “O que é, para ti, um poeta?” O inquérito foi entregue aos alunos em mãos e preenchido individualmente, de uma forma anónima.

As respostas à questão “O que é, para ti, a poesia?” e “O que é, para ti, um poeta?” foram analisadas tendo por base as estruturas linguísticas respeitantes ao género de texto correspondente à definição e que se podem encontrar em Barbeiro (1993). De acordo com o autor, para analisar a natureza das definições explicitadas pelos alunos, tendo como referência a definição formal, podem ser considerados quatro elementos principais: a indicação do Termo a definir (*poesia* ou *poeta*), o Verbo de Ligação (verbo *ser*, por exemplo), a inserção numa Categoria (classe de coisas a que pertence o termo) e a determinação de Características ou Diferenças face a outros elementos da categoria em causa.

5. Resultados

5.1. Conceito de poesia

Partindo dos elementos referidos nas respostas dos alunos à questão “O que é, para ti, a poesia?”, foi possível perceber quais as Categorias com que definem *poesia* e quais as Características que lhe atribuem.

Na maioria das vezes (6), *poesia* é categorizada enquanto unidade linguístico-discursiva, como sendo um *texto*. Por quatro vezes, *poesia* aparece definida de um ponto de vista formal, como sendo *rimas* (2), *quadras* (1) e *versos* (1). A poesia é ainda definida por três vezes de uma forma genérica, como *coisas*. No que respeita à categoria *modo discursivo*, apresenta-se, por duas vezes, como um produto escrito. É ainda entendida, por duas vezes, como um subgênero textual, nomeadamente um *conto* (1) e uma *história* (1). É, também, definida, uma vez, de um ponto de vista lúdico, como sendo uma *aventura*, e com a apresentação de um sinónimo (“poema”). Um dos alunos definiu a poesia como sendo “nada”.

Relativamente às Características atribuídas a *poesia*, notou-se uma predominância de elementos formais, com doze referências. Destas características formais, surge o termo “rimas” (7), o termo “estrofes” (1) e o termo “quadras” (1). Surge, ainda, o termo “pequeno” (1), relativamente a *texto* (“É um texto pequeno”).

Também surgem, com alguma frequência (7), características *afetivas* nas definições analisadas. Por cinco vezes, *poesia* é caracterizada ao nível dos sentimentos, como é o caso das definições: “É alegria.”, “A poesia é paz, amor” e “A poesia é escrever o que sentimos”. É também caracterizada como uma forma de expressão, por uma vez, na definição “A poesia é um texto em que as pessoas expressam os seus sentimentos.”. Ainda na categoria *afetiva*, a poesia é também entendida, por uma vez, como algo agradável (“A poesia é [escrever] agradável”).

Denota-se ainda a atribuição de características à poesia de caráter *imaginativo*, pela presença dos termos “fantasia” (2), “ter asas” (1) e “viajar pela inspiração” (1) nas definições analisadas. Por duas vezes, são atribuídas características de natureza *estética* (“(...) coisas lindas”; “Coisas bonitas”) e de natureza *lúdica* (“A poesia (...) tem algumas rimas engraçadas”; “A poesia é engraçada”). Apenas existe uma referência respeitante à categoria *assunto*, na definição “A poesia é escrever (...) sobre qualquer coisa”; à categoria *lexical*, na definição “A poesia faz-me [...] viajar na inspiração por] palavras mais simples”; à categoria *semântica*, na definição “A poesia é [...] coisas lindas] que não querem dizer nada”.

5.2. Conceito de poeta

A análise das respostas ao questionário mostrou que a maioria dos alunos (10) reconhece o poeta como sendo uma *pessoa*. Um aluno categoriza *poeta* como sendo um “homem”, não tendo ficado explícito se se referia também a um ser humano ou apenas a um indivíduo do sexo masculino. *Poeta* aparece ainda definido como “aquele que rima e que faz poesia”, por uma vez.

Por seis vezes, *poeta* aparece definido como um agente ou experienciador, nomeadamente como um *ator* (1), um *autor* (1), um *compositor* (2) (num dos casos especificado com a característica “de poesias”), um *realizador* (1) e um *sonhador* (1). 2), Algumas destas atividades estão diretamente ligadas à produção textual. A presença da resposta “É um sonhador” evidencia a ligação da poesia ao mundo dos sonhos e do imaginário. As referências feitas a “ator” e “realizador” numa definição de um aluno colocam em dúvida a sua compreensão do conceito.

Relativamente às Características atribuídas a *poeta*, existe uma prevalência de referências enquadradas na categoria *atividade/processo* (19). Por onze vezes, surge a atividade *escrever* nas definições dos alunos, sendo ainda especificada quanto ao produto que é obtido: “poesia” (4), “poemas” (3), “livros” (2), “coisas” (1) e “com rimas” (1). Nas definições estão também presentes cinco referências à atividade *fazer*, nomeadamente “poemas” (1), “versos” (1), “quadras” (1), “estrofes” (1) e “poesia” (1). Apenas existe uma referência à atividade *expressar*, cujo produto é “poema”. Um dos alunos refere ainda a atividade escrever, antecedida da relação afetiva “gostar de” na definição “É uma pessoa (...) que gosta de escrever poemas”. Um outro aluno refere a atividade rimar (“É aquele que rima”).

São observadas, nas definições de *poeta*, nove referências à categoria *qualidades*. Nessa categoria, *poeta* é caracterizado, por uma vez, como uma pessoa “famosa”, “paciente”, “normal”, “bondosa”, “esperto”, “giro” e “inteligente”. Por duas vezes, é caracterizado como sendo “importante”. É também feita uma referência ao conceito na categoria *estético-formal*, como “uma pessoa que (...) tenta conjugar o bonito com as rimas”.

6. Conclusões

No que respeita à questão i) *Quais as concepções dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade acerca de poesia?*, conclui-se que os alunos entendem *poesia* como sendo essencialmente um *texto*, aspeto que é realçado pela frequente presença deste termo como Categoria definidora nas respostas analisadas. O facto de *poesia* ser definida como um texto, ou seja, como “(...) a materialização [oral ou escrita] do ato de comunicação do enunciador” (Figueiredo & Bizarro, 2004), evidencia alguma sobreposição entre este conceito e o de poema, que se torna ainda mais evidente pela definição “A poesia é como o poema”. Tal como referido por Lyra (1986), a poesia trata-se de algo imaterial. O poema é caracterizado, por sua vez, por ser um texto, oral ou escrito, que concretiza a poesia.

A presença do elemento “escrever” nas Categorias definidoras das respostas analisadas também acentua o entendimento de *poesia* enquanto algo materializado num texto escrito. Embora este aspeto apenas tenha sido referido explicitamente por dois alunos, nenhum dos restantes colocou a hipótese de esta também poder ser concretizada na oralidade. Esta concepção poderá indicar um desconhecimento por parte dos alunos do conceito *poesia* no seu sentido mais abstrato ou acentuar um entendimento do mesmo enquanto sinónimo de poema (escrito). Poderá ainda remeter para o acesso à poesia por meio de um suporte escrito.

Verificou-se, pela análise dos dados, uma forte tendência por parte dos alunos em centrar as suas definições nos elementos formais da poesia, como a rima, as estrofes e os versos, estando estes presentes como Categoria definidora e como Característica. De entre os aspetos formais atribuídos a *poesia*, destaca-se o termo “rimas”, realçando uma forte associação entre ambos os conceitos. Podemos considerar que, sem colocar em causa este traço, a escola poderá proporcionar a descoberta de outras características.

As dimensões mais abstratas e subjetivas da poesia surgem com baixa frequência, como é o caso das dimensões imaginativa e estética. Também a vertente lúdica da poesia apresenta uma frequência de referências baixa, relativamente a outras, como a formal. Mesmo assim, o facto de esta vertente encontrar expressão nas respostas dos alunos enquanto Categoria e Característica, por exemplo, através dos termos “aventura” e “engraçado”, leva a entender que alguns alunos reconhecem o potencial da poesia na sua dimensão expressiva e lúdica.

A categoria afetiva é a dimensão subjetiva da poesia que ganha um maior destaque pela frequência com que surge nos dados analisados, mostrando que se trata de uma dimensão apreendida e valorizada por estes alunos, que associam *poesia* a sentimentos e a uma forma de expressão, por expressões como “É alegria” e “(...) é escrever o que sentimos”. Contudo, esta dimensão apenas surge nas Características atribuídas ao conceito.

Alguns alunos demonstram dificuldade em definir *poesia* por meio de uma metalinguagem específica, como demonstrado pelo surgimento de termos vagos como “coisas” e “nada”. No entanto, tal como referido no enquadramento teórico, esta dificuldade é transversal na sociedade, e leva, inclusivamente, à divergência de opiniões entre autores. Por outro lado, a referência a “nada” também nos pode remeter para a natureza abstrata frequentemente ativada pela poesia.

Relativamente à questão ii) *quais as concepções dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade acerca de poeta?*, conclui-se que a maioria dos alunos reconhece *poeta* como sendo um ser humano, pela frequente presença dos termos “pessoa”, “homem” e “aquele” como Categorias definidoras. Ao poeta são, por sua vez, atribuídas qualidades e referidas atividades por ele praticadas.

De entre as atividades referidas pelos alunos como sendo praticadas pelo poeta, destaca-se *escrever*, evidenciando, mais uma vez, a vertente escrita da poesia. Esta concepção torna-se ainda mais evidente pela presença de quatro referências a “escrever poesia”. A dimensão escrita da poesia é também realçada pelas referências aos “livros” enquanto produtos da atividade do poeta. A ideia de que a poesia é algo que rima observa-se novamente pela expressão “escreve com rimas”.

Todas as qualidades atribuídas ao poeta são positivas. Embora algumas remetam para o reconhecimento social, como é o caso de “importante” e “famosa”, observa-se a presença da definição “É uma pessoa normal como as outras”, que remete para a desvalorização desse reconhecimento ou para a valorização dos aspetos comuns entre os poetas e as outras pessoas. Apenas é estabelecida uma relação entre a poesia e o mundo dos sonhos e do imaginário (“É um sonhador”).

6.1. Limitações e recomendações

Como em qualquer investigação, neste estudo existiram algumas limitações. Entre elas, é de destacar o facto de a relação que os alunos estabelecem com a poesia ter ficado restrita à análise das suas concepções, devido a limitações impostas pelo presente artigo. No entanto, ressalvo que outros aspetos foram analisados, embora não sejam aqui apresentados.

Perante os dados apresentados e analisados, consideramos que seria enriquecedor desenvolver esta investigação junto da mesma turma ao longo dos anos escolares seguintes, incluindo, assim, uma perspetiva de desenvolvimento, quer no que respeita às concepções dos alunos, quer no que concerne aos textos poéticos por eles produzidos. O conhecimento advindo dessa investigação permitiria, não só, perceber a evolução da relação que os alunos estabelecem com a poesia, mas também determinar as tarefas a implementar no processo pedagógico de forma a concretizar as orientações curriculares.

Do estudo desenvolvido, emerge ainda a necessidade de referir a relevância do papel da escola no desenvolvimento de um programa de intervenção centrado na produção de textos poéticos. Entre outros aspetos, este programa poderia apostar na vertente lúdica e imaginativa como forma de fazer chegar a poesia aos alunos e de, simultaneamente, proporcionar o desenvolvimento de competências do âmbito da aprendizagem da Língua. A par da dimensão escrita, importa incluir também, de forma continuada, a escuta e a leitura de poemas variados, pois, tal como refere Ribeiro (2007), todas estas dimensões, se articuladas e coerentemente desenvolvidas, “(...) conduzem a um (...) itinerário pedagógico que possibilita a passagem gradual do jogo à reflexão, da fruição da leitura (...) à crítica refletida, do carácter limitado da linguagem a um progressivo domínio da língua e da sua estrutura” (p.75).

Referências bibliográficas

- Aristóteles. (3 de janeiro de 2001). *Arte poética*. (E. d. Sousa, Trad.) Acedido em 12 de fevereiro de 2013, de Domínio Público (biblioteca digital).: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000005.pdf>
- Cabral, M. M. (2002). *Como abordar... o texto poético*. Porto: Areal.
- Cohen, J. (1976). *Estrutura da linguagem poética*. Lisboa: D. Quixote.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. (2001). Lisboa: Verbo.
- Dicionário de Língua Portuguesa*. (2012). Porto: Porto Editora.
- Franco, J. A. (1999). *A poesia como estratégia*. Porto: Campo das letras.
- Guedes, T. (1990). *Ensinar a poesia*. Rio Tinto: Asa.
- Jean, G. (1995). *Na escola da poesia*. Porto Alegre: Instituto Piaget.
- Lyra, P. (1986). *Conceito de poesia*. São Paulo: Ática.
- Menéres, M. A. (2010). *O poeta faz-se aos 10 anos*. (11.^a ed.). Porto: Asa.
- Nobre, C. (2012). *A literatura para a infância e juventude em Portugal: a obra poética de Afonso Lopes Vieira*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, J. M. (2007). O valor pedagógico da poesia. *Revista portuguesa de pedagogia*, pp. 51-81.

Clubes de leitura: potencialidades e desafios para a construção de leitores

Luís Filipe Barbeiro
Maria José Gamboa
ESECS¹, IPLeiria

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

¹ Escola Superior de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

A leitura constitui hoje um dos grandes desafios da escola, o que coloca a questão em relação ao que poderá fazer para ajudar os alunos e as alunas a tornarem-se leitores e leitoras ao longo do seu ciclo vital. Conhecer as práticas de leitura dos seus alunos é um ponto de partida. (Re)pensar as potencialidades dos clubes de leitura enquanto lugares de construção e de conquista de (não) leitores poderá revelar meios para alcançar esse desafio.

Este artigo apresenta alguns elementos de um estudo, realizado no âmbito do projeto Lectibe (Lectores Ibéricos - Clubes de Lectura), projeto que baseou a sua estratégia para a construção de leitores nos clubes de leitura.

Os dados obtidos por meio de um inquérito por questionário, aplicado aos participantes no projeto, jovens estudantes espanhóis e portugueses do ensino secundário, revelam os clubes de leitura como uma iniciativa que obteve a adesão e o envolvimento de estudantes com diferentes perfis de relação com a leitura. As respostas mostram os clubes de leitura como lugar de participação alargada, não exclusiva. Aí se encontram aqueles jovens que já têm uma relação positiva com a leitura, declarando um gosto e práticas superiores às dos colegas, mas também os que apresentam um perfil leitor tendencialmente mais afastado de práticas e de fruição leitoras. Nessa diversidade de participação, reside uma enorme potencialidade dos clubes de leitura.

Palavras-chave: *Leitura, clube de leitura, perfil de leitor, livro.*

Abstract

Reading is one of the biggest challenges facing schools today, which raises the question of what can be done to help pupils to become readers throughout their lifetime. To be familiar with the reading practices of students is a starting point. (Re)thinking the potential of reading clubs as places to create and win over (non)readers could be a way of meeting this challenge.

This article presents part of a study undertaken in the Lectibe project (Lectores Ibéricos - Clubes de Lectura / Iberian Readers - Reading clubs), a project whose strategy is based on the creation of readers in reading clubs.

The data obtained by means of a questionnaire applied to the participants in the project – young Spanish and Portuguese secondary school pupils – shows reading clubs to be an initiative which brings about the active involvement of students with different profiles in terms of reading. The responses show reading clubs to be places of broad, not limited, participation. In these one can find not only young people that have a positive relationship with reading, claiming a love for reading and superior reading practices vis-à-vis their colleagues, but also those with reading profiles that tend to be further removed from reading practices and the pleasures of reading. It is in this broad-based participation wherein lies the enormous potential of reading clubs.

Keywords: *Reading, reading club, reader profile, books.*

Introdução

Os clubes de leitura constituem uma das estratégias de fomento e dinamização da leitura que, na região espanhola de Castilla-La Mancha, alcançaram maior relevância, desde o seu aparecimento, nos anos oitenta. Atualmente, todas as bibliotecas mais importantes da região contam com clubes de leitura, destinados a leitores de diferentes idades. Como se pode ler no relatório respeitante ao exercício de 2012, nesse ano, funcionaram nas bibliotecas públicas da região 649 Clubes de Leitura, com a participação de mais de 42.414 pessoas (Red de Bibliotecas Públicas

Castilla-La Mancha, s.d.-a). Para além da dinamização realizada nos espaços das bibliotecas públicas, procurou-se desenvolver relações com os estabelecimentos escolares, a fim de reforçar o envolvimento dos jovens.

Sendo a leitura, em grande medida, um ato realizado de forma solitária, os clubes de leitura juntam-lhe as vantagens da socialização e partilha. Na base do seu funcionamento, continua a estar a leitura individual de um mesmo livro por parte de um grupo de pessoas; estas pessoas (normalmente um máximo de 15-20 pessoas) reúnem-se “periódicamente para comentar, valorar la obra e intercambiar sus impresiones (...) además debe existir una persona que coordine la lectura y el propio desarrollo del club.” (Red de Bibliotecas Públicas Castilla-La Mancha, s.d.-b).

Tendo por pano de fundo este dinamismo dos clubes de leitura na região de Castilla-La Mancha, foi proposto o projeto *Lectibe (Lectores Ibéricos - Clubes de Lectura)*, um projeto europeu Comenius Regio do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida. Este projeto propôs-se desenvolver as potencialidades dos clubes de leitura e alcançar novos objetivos, sobretudo junto do público escolar jovem, por meio da criação de uma parceria internacional e do recurso aos livros eletrónicos. A parceria foi estabelecida com a região portuguesa de Caldas da Rainha.

A dinamização que se pretendeu levar a cabo tem por base os clubes de leitura. Para isso, o projeto integrou diversos clubes de leitura de estabelecimentos de ensino secundário da cidade de Albacete e levou ao funcionamento de um clube de leitura na Escola Secundária Raúl Proença, em Caldas da Rainha. No total, através desses clubes de leitura, ficaram abrangidos pelo projeto aproximadamente setenta alunos, repartidos por seis clubes de leitura, cinco na região de Albacete (totalizando 54 participantes) e um em Caldas da Rainha (contando com 15 alunos). Sublinhe-se que a participação no projeto e nos seus clubes de leitura teve um caráter voluntário.

Com o objetivo de conhecer a relação com a leitura por parte dos alunos participantes e a relação da leitura com outras dimensões da sua vida, foi aplicado um inquérito por questionário, na fase inicial das atividades, subordinado ao tema genérico *Tu e a Leitura*. No presente texto, são apresentados alguns dos resultados obtidos nesse questionário, designadamente os que podem lançar luz sobre os clubes de leitura como lugares de participação alargada.

Metodologia

A metodologia seguida esteve ligada à concretização projeto. Não se pretendeu constituir uma amostra representativa da população correspondente aos estudantes portugueses e espanhóis do ensino secundário, eventualmente associada ao objetivo de generalizar os resultados acerca da relação que esta população estabelece com a leitura. Os participantes neste estudo foram circunscritos ao próprio projeto. Apesar desta delimitação, que impede leituras generalizadas, os resultados obtidos poderão servir de base para aprofundar a reflexão acerca da relação dos estudantes do ensino secundário com a leitura.

Questionário

O questionário *Tu e a Leitura* colocou em foco a questão de saber qual a relação que os alunos, participantes nos clubes de leitura do projeto, estabelecem com a leitura: que hábitos de leitura possuem, como é que a leitura se integra nas suas atividades, que valor lhe atribuem, etc. A caracterização do perfil do aluno participante permitiu adequar algumas atividades e iniciativas, segundo as características e formas de encarar a leitura encontradas.

O questionário encontrava-se organizado nas seguintes partes: *Apresentação, Dados sobre o respondente, Perguntas sobre práticas de leitura*. Esta última parte incidia sobre hábitos de leitura, perspetivas sobre a leitura, práticas de leitura na escola, práticas de leitura na biblioteca municipal e recurso às TIC.

Na *Apresentação* do questionário, era delimitado o seu âmbito e dada a informação de que se tratava de um questionário anónimo. Para além disso, esclarecia-se que, em relação às perguntas colocadas, não havia respostas certas ou erradas. Realçava-se que o aspeto fundamental é que fossem verdadeiras.

Os questionários aplicados aos participantes espanhóis e portugueses foram os mesmos na sua quase totalidade, salvaguardada a questão da língua, tendo sido construídas duas versões, uma em castelhano e outra em português. Para além disso, procedeu-se a adequações relativas à caracterização escolar, decorrentes de aspetos organizativos diferentes entre os sistemas educativos.

Na construção do questionário, foram retomadas diversas questões do questionário aplicado aos estudantes do ensino secundário por Lages et al. (2007). Deste modo, existem elementos de referência que poderão ajudar a situar o perfil dos participantes no projeto, na sua relação com a leitura, com as reservas resultantes de o questionário de Lages et al. (2007) ter sido aplicado apenas no contexto português.

Participantes

O projeto *Lectibe* definiu como seus destinatários os jovens estudantes do ensino secundário (ou também do último ano do terceiro ciclo do ensino básico, no sistema educativo português), tendo como referência a faixa etária de 14-16 anos. Os questionários analisados neste texto correspondem às respostas por parte dos participantes no projeto, no total de 69, cujo perfil corresponde basicamente ao traçado quanto ao nível etário ou de escolaridade. A distribuição por idades é a seguinte: 2 participantes com 13 anos, prestes a perfazer 14 anos; 3 com 14 anos; 25 com 15 e 39 com 16 anos. A idade média em anos é de 15,5 anos. Em relação ao sexo, 49 são do sexo feminino (71%) e 20 do sexo masculino (29%).

Recolha de dados

Os questionários foram disponibilizados eletronicamente e preenchidos no início das atividades do projeto.

Análise

A análise de dados realizada consistiu, em primeiro lugar, na estatística descritiva relativa às frequências alcançadas por cada categoria de resposta. Complementarmente, procuraram-se algumas relações entre variáveis, tendo-se testado as associações entre a variável “Sexo” e variáveis de relação com a leitura e entre a variável “Intensidade do gosto de ler” e variáveis respeitantes às práticas de leitura e ao acesso ao livro. No presente artigo, devido às limitações de espaço, limitar-nosemos à apresentação de alguns dos resultados respeitantes às práticas de leitura e à associação entre estas práticas e as variáveis sexo e intensidade do gosto pela leitura.

Resultados

Práticas de leitura

Em relação às práticas de leitura, estará em foco se os resultados apontam para um perfil restrito quanto à relação com a leitura, circunscrevendo a participação aos bons leitores, ou se emerge um perfil de participação mais alargado.

Na secção do questionário *Práticas de leitura fora da escola*, era apresentado um conjunto vasto de perguntas sobre as práticas de leitura extraescolar, incidindo sobre aspetos como a frequência dessa prática, o tipo de leituras, as preferências, as finalidades, as perspetivas que o sujeito construiu sobre a leitura.

Frequência	Respostas (n=69)	
	N.º	%
Todos ou quase todos os dias	21	30,4
Uma ou duas vezes por semana	32	46,4
Algumas vezes por mês	9	13,0
Algumas vezes por trimestre	3	4,3
Quase nunca	3	4,3
Nunca	1	1,4

Quadro 1 – Costumas ler no teu tempo livre?

A leitura no tempo livre (quadro 1) alcança resultados que apontam para uma frequência bastante presente ao longo da semana, para a maioria dos respondentes, que lê no seu tempo livre uma ou duas vezes por semana (46,4%) ou mesmo todos ou quase todos os dias (30,4%). No

entanto, também aderiram ao clube de leitura 15 participantes (21,7%), cujos hábitos de leitura no tempo livre são inferiores (entre *Algumas vezes por mês* e *Nunca*).

Em relação à quantidade de livros lidos no último ano, encontramos o mesmo espectro diversificado (quadro 2). A maior parte dos alunos (62,3% por cento) integra-se nos escalões intermédios (leitura de 5 a 8 ou de 9 a 12 livros por ano). Contudo, também encontramos um grupo razoável de alunos (cerca de 20%) que se situa nos escalões inferiores, ou seja, menos de 5 livros por ano, indicador que claramente os situa na classificação de pequenos leitores, segundo o critério de Freitas e Santos (1992), Freitas, Casanova e Alves (1997) e Neves e Lima (2008), que atribuem este perfil à leitura de 1 a 5 livros por ano. No outro extremo da escala (acima de 12 livros por ano), encontramos uma percentagem próxima (17,3%), o que, no entanto, ainda corresponde a um perfil de leitores médios (até 20 livros por ano, segundo os autores citados, para leitores adultos).

Quantidade	Respostas (n=69)	
	N.º	%
1 livro	1	1,4
2 a 4 livros	13	18,8
5 a 8 livros	20	29,0
9 a 12 livros	23	33,3
13 a 15 livros	5	7,2
> 15 livros	7	10,1

Quadro 2 – Quantos livros leste, aproximadamente, no último ano?

A autoavaliação subjetiva quanto à quantidade de leitura (quadro 3) mostra que o grupo se reparte pelos dois grandes blocos: os que têm de si a imagem de bons leitores, no sentido em que consideram que leem bastante, e que perfazem um pouco mais de metade dos respondentes, e os que consideram que não leem bastante (45%).

Respostas	Respostas (n=69)	
	N.º	%
Sim	38	55,1
Não e gostava de ler mais	30	43,5
Não e não gostava de ler mais	1	1,4

Quadro 3 – Achas que lês bastante?

A atitude de consciência de nível insuficiente de leitura sem o desejo correspondente de aumentar esse nível é muito escassa. Face aos resultados de Lages et al. (2007), encontramos um nível mais elevado de respostas “Sim” (55% face a 18%) e, consequentemente, um valor mais baixo de respostas “Não” (que em Lages et al., 2007, alcançam os valores de 68% e 14%, respetivamente para “gostava de ler mais” e “não gostava de ler mais”). Assim, uma parte importante dos estudantes do projeto já construiu de si uma imagem de satisfação em relação ao seu nível de leitura. No entanto, uma outra parte também significativa, pelo contrário, considera que não atinge ainda o nível desejado em intensidade de leitura. Porventura, a adesão ao projeto do clube de leitura por parte destes estudantes poderá fazer parte da estratégia para alcançar esse desiderato. Em relação aos primeiros, a adesão poderá decorrer naturalmente da relação que já estabeleceram com a leitura e que avaliam de forma satisfatória.

A intensidade do gosto de ler (quadro 4) mostra a inclinação para o polo positivo por parte dos participantes, mas também revela um leque mais alargado de participação, para além da adesão dos que se reveem na posição extremada de apaixonados pela leitura (13%) ou dos que afirmam gostar muito de ler (49%). Os que gostam de ler de vez em quando correspondem a quase um terço dos participantes (32%) e o leque de participação estende-se aos que gostam pouco de ler (4%) ou mesmo nada (representado por um caso, 1%).

Relação	Respostas (n=69)	
	N.º	%
Viciado na leitura	9	13,0
Gosto muito de ler	34	49,3
Gosto de ler de vez em quando	22	31,9
Gosto pouco de ler	3	4,3
Não gosto nada de ler	1	1,4

Quadro 4 – Relação com a leitura: intensidade do gosto de ler

A comparação com Lages et al. (2007) faz ressaltar essa maior inclinação para o polo positivo, uma vez que nos resultados destes autores os níveis *Gosto pouco* e *Não gosto nada* atingem quase um quarto das respostas.

Relações entre as variáveis

Nesta secção, está em foco a procura de associação nos resultados entre: i) a variável *Sexo* e variáveis relativas às práticas de leitura; ii) a variável *Intensidade do gosto de ler* e igualmente variáveis relativas às práticas de leitura e ao acesso ao livro.

— Diferenças entre os sexos?

O contraste entre rapazes e raparigas surge, no estudo, quanto ao número de participantes: 49 raparigas (71%) e 20 rapazes (29%). Esta maior adesão das raparigas ao projeto dos clubes de leitura está em conformidade com os resultados de outros estudos que mostram uma relação mais favorável com a leitura por parte das raparigas (cf. Lages et al., 2007; OECD, 2010).

Na apresentação anterior de resultados, encontrámos um quadro de diversidade em relação às práticas de leitura, ou seja, aderiram à participação nos clubes de leitura do projeto *Lectibe* os estudantes que já tinham uma relação favorável com a leitura, mas também jovens cuja relação não era tão favorável. A questão que se coloca é se, quanto aos rapazes que aderiram, existe uma diversidade correspondente ou se a adesão se restringiu a um perfil, hipoteticamente mais favorável, de relação com a leitura.

É essa possibilidade de existência de um quadro de distribuição de resultados diferente do das raparigas que testámos, com recurso aos valores dos testes estatísticos do qui-quadrado e do coeficiente de contingência. Para a aplicação dos testes, procedemos, em alguns casos, ao agrupamento de categorias, a fim de evitar a existência de células com valores esperados inferiores a 5.

No quadro seguinte, apresentamos os valores dos testes estatísticos relativos à associação entre a variável *Sexo* e variáveis relativas às práticas de leitura: *Intensidade do gosto de ler* (com agrupamento das duas categorias mais elevadas (Viciado + Gosto muito) e das três menos elevadas (De vez em quando + Gosto pouco + Não gosto nada)); *Frequência de leitura no tempo livre* (com agrupamento das categorias de menor frequência (Algumas vezes por mês + Algumas vezes por trimestre + Quase nunca)); *Horas de leitura por semana* (com agrupamento das categorias de menor frequência (Algumas vezes por mês + Algumas vezes por trimestre + Quase nunca)); *Livros lidos no último ano* (com agrupamento das categorias de menor frequência (1 livro + 2 a 4 livros) e das categorias mais elevadas (> 12 livros).

“Sexo” x ...	χ^2	C. contingência	Sig.	
<i>Intensidade do gosto de ler</i>	$\chi^2_{(1)}=0,086$	cc=0,035	p=0,769	ns
<i>Frequência de leitura no TL</i>	$\chi^2_{(2)}=3,024$	cc=0,205	p=0,220	ns
<i>Horas de leitura por semana</i>	$\chi^2_{(2)}=0,371$	cc=0,086	p=0,831	ns
<i>Livros lidos no último ano</i>	$\chi^2_{(3)}=2,436$	cc=0,185	p=0,487	ns

Quadro 5 – Associação à variável “Sexo”

Observa-se, no quadro 5, que nenhum dos valores dos testes estatísticos é significativo. Por conseguinte, não é rejeitada a hipótese nula correspondente à igualdade de distribuição entre raparigas e rapazes. Assim, a grande diferença, em termos do projeto *Lectibe*, entre rapazes e raparigas reside na própria adesão aos clubes de leitura. Em relação ao perfil dos rapazes que aderem, continuamos a encontrar a diversidade que também caracteriza o grupo das raparigas. Quer em relação às raparigas, quer em relação aos rapazes, a participação nos clubes de leitura do projeto *Lectibe* não ficou restringida aos que já detêm uma relação muito ou bastante favorável com a leitura.

— Diferenças nas práticas de leitura, em função da intensidade do gosto de ler?

Passemos agora à análise da relação entre a intensidade do gosto de ler e variáveis respeitantes às práticas de leitura e aos meios de acesso ao livro. A relação que se espera com a frequência de leitura é positiva, pois a satisfação obtida tenderá a reforçar os próprios hábitos de leitura. No entanto, poderá haver indicadores em que este efeito seja atenuado. Em relação ao acesso, estará em foco se existe associação entre os graus da intensidade do gosto de ler e o recurso a determinadas vias de acesso.

No quadro seguinte, apresentam-se os resultados respeitantes às associações referidas. Os agrupamentos de resultados apresentados anteriormente mantiveram-se na presente análise. Em relação a outras variáveis integradas no quadro, efetuaram-se igualmente os seguintes agrupamentos, para realização dos testes estatísticos: *Livros não escolares em casa* (agrupamento em três escalões: Até 50, Entre 51 e 200 e Mais de 200); *Idas à biblioteca da escola*, no último mês (agrupamento do intervalo mais alto, 5 ou mais vezes, com o imediatamente abaixo, 3 a 4 vezes); *Idas à biblioteca municipal* (agrupamento das categorias adjacentes nos dois polos extremos).

"Intensidade do gosto de ler" x ...	χ^2	C. conting.	Sig.	
<i>Frequência de leitura no TL</i>	$\chi^2_{(2)}=25,750$	cc=0,525	p=0,000	***
<i>Horas de leitura por semana</i>	$\chi^2_{(2)}=20,416$	cc=0,538	p=0,000	***
<i>Livros lidos no último ano</i>	$\chi^2_{(3)}=14,397$	cc=0,415	p=0,002	**
<i>Leitura em férias</i>	$\chi^2_{(2)}=13,712$	cc=0,407	p=0,001	**
<i>Existência de livros em casa</i>	$\chi^2_{(2)}=5,785$	cc=0,280	p=0,055	.
<i>Idas à biblioteca da escola</i>	$\chi^2_{(2)}=0,012$	cc=0,013	p=0,994	ns
<i>Idas à biblioteca municipal</i>	$\chi^2_{(3)}=0,979$	cc=0,118	p=0,806	ns
<i>Acesso ao último livro</i>	$\chi^2_{(3)}=18,623$	cc=0,461	p=0,000	***

Quadro 6 – Associação à variável "Intensidade do gosto de ler"

Os valores do quadro mostram, em relação às práticas de leitura fora da escola, que existe uma associação com a intensidade do gosto de ler: os participantes que mais gostam de ler tendem a ser os que apresentam maior frequência de leitura nos tempos livres, mais horas por semana dedicam à leitura, mais livros leram no último ano e os que aproveitam as férias para reforçar a sua prática de leitura. No que diz respeito ao acesso aos livros, não existe essa tendência, de forma tão pronunciada: o número de livros não escolares existentes em casa encontra-se no limiar de significância, não apresentando uma associação forte com a intensidade do gosto pela leitura. A ausência de associação torna-se saliente em relação às idas à biblioteca, quer da escola, quer municipal.

A associação da intensidade do gosto com a variável respeitante ao acesso ao último livro mostra diferenças significativas na distribuição. Estas manifestam-se no reforço, por parte dos estudantes com maior intensidade de gosto, de vias como a compra (com contraste de 28% vs. 23%, em relação aos que apresentam menor intensidade de gosto), outras/oferta (com contrastes de 28% vs. 15%) e sobretudo da via do empréstimo (42% vs. 19%). Os estudantes com maior intensidade de gosto conjugam, assim, diversas vias para acesso ao livro, incluindo a compra, a oferta e a participação numa pequena comunidade ou rede que recorre ao empréstimo mútuo. Esta última via encontra-se muito mais arredada no caso dos alunos com menor intensidade de gosto, pelo que estes participantes recorrem em maior proporção à requisição na biblioteca (que representa 42% da origem do último livro lido, que contrasta com 2%, no caso dos participantes com maior intensidade de gosto).

Conclusões e implicações

A iniciativa de organizar um clube de leitura para jovens estudantes do ensino secundário coloca, logo de início, as questões de saber que jovens serão receptivos a essa iniciativa, tendo em conta a sua relação com a leitura. Os resultados dos questionários aplicados, no início do projeto *Lectibe*, mostram que a criação e dinamização de clubes de leitura não foram entendidas como uma iniciativa exclusiva, ou seja, destinada aos alunos que detêm um gosto e uma dedicação de tempo à leitura acima dos colegas, por outras palavras, uma iniciativa destinada aos “viciados” em leitura ou que gostam muito de ler.

A diversidade constitui a maior conclusão do questionário. Encontramos essa diversidade, nomeadamente, em relação a indicadores como a leitura no tempo livre, o número de livros lidos no último ano, a perceção de si próprio como leitor, quanto ao nível de dedicação à leitura e à intensidade do gosto de ler, para além de outros indicadores cujos resultados não foram aqui apresentados, como as horas semanais dedicadas à leitura, o gosto pelos diversos géneros, a quantidade de livros existentes em casa, as idas à biblioteca da escola ou municipal. Em muitos destes aspetos, a diversidade encontrada reflete, em traços gerais (embora apresentando uma tendência de reforço dos polos positivos), a diversidade que outros estudos, baseados em amostras representativas, encontraram para a população mais alargada, como o de Lages et al. (2007), para o contexto português. A abertura a essa população, ou seja, à sociedade, constitui um objetivo para os clubes de leitura. E constitui uma primeira implicação dos resultados.

A diversidade de perfis faz com que encontremos, de forma natural, entre os participantes nos clubes de leitura do *Lectibe*, os estudantes que já detêm uma relação favorável e satisfatória com a leitura. Mas também faz com que encontremos muitos participantes à procura, precisamente, de desenvolverem a sua relação com a leitura para níveis de maior frequência e satisfação. Como reflexo da relação com a leitura encontrada na sociedade, existe uma proporção mais elevada de participantes do sexo feminino, cuja relação mais favorável com a leitura tem sido descrita por variados estudos (OCDE, 2010; Lages et al., 2007). Contudo, mesmo em relação aos rapazes, não se encontra, entre os participantes, um perfil restrito de relação com a leitura. Poderemos dizer que o desafio, em relação aos rapazes, consistirá em obter a sua adesão, pois a diversidade de perfis pode constituir a base para a sua participação.

As implicações da diversidade para o funcionamento dos clubes de leitura são variadas. Desde logo, deverá alertar o responsável ou dinamizador do clube para a necessidade de conhecer os participantes e os seus perfis de relação com a leitura. Depois, para o funcionamento do clube de leitura, poderá implicar a adoção de estratégias que tenham em conta essa diversidade. O objetivo é que todos encontrem e façam o seu caminho de desenvolvimento da relação com a leitura, em partilha e interação, segundo os seus objetivos, sabendo-se que os pontos de partida poderão ser diferentes. Na leitura de um livro concreto e na sua partilha possibilitada pelo clube, todos poderão dar a sua perspetiva e enriquecer a diversidade de contributos, a partir da forma como cada um estabelece a relação com o livro que está a ser lido e a partir do que mobiliza da sua experiência, que é pessoal, para estabelecer essa relação.

Referências bibliográficas

- Freitas, E., Casanova, J., & Alves, N. (1997). *Hábitos de leitura: Um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Freitas, E., & Santos, M. L. L. (1991). Inquérito aos hábitos de leitura. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 10, 67-89.
- Lages, M., Liz, C., António, J. H. C., & Correia, T. S. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Lisboa: Ministério da Educação.
- Neves, J. S., & Lima, M. J. (2008). A leitura em Portugal: Perfis e tipos de leitores. *VI Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Acedido em 2 de Janeiro de 2014, em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/290.pdf>.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results*. Acedido em 2 de Janeiro de 2014, em <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/>.
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5).
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants - Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9 (6).

- Red de Bibliotecas Públicas Castilla-La Mancha (s.d.-a). *Estadística de Bibliotecas Públicas de Castilla-La Mancha – 2012*. Acedido em 2 de janeiro de 2014, em http://reddebibliotecas.jccm.es/portal/images/pdf/estadisticas_CLM_2012.pdf.
- Red de Bibliotecas Públicas Castilla-La Mancha (s.d.-b). *Clubes de Lectura*. Acedido em 30 de dezembro de 2013, em <http://reddebibliotecas.jccm.es/portal/index.php/clubes-de-lectura/clubes-lectura-funcionamiento>.

Educação Literária? Uma estética das emoções?

Cristina Nobre, ESECS¹, CIID², IPLeiria
cnobre@ipleiria.pt

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

Quais os instrumentos pedagógicos e didáticos da Educação Literária a ensaiar / utilizar na Educação Básica?

*Pretende-se dar os resultados das aplicações pedagógico-didáticas de textos literários pelos estudantes do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do ensino Básico, (ESECS), em 2012-13, na UC Teoria da Literatura, refletindo sobre as seleções de textos e relação com os programas de Português e as recomendações do Plano Nacional de Leitura. Reflete-se sobre as preferências da escolha de narrativas breves (Miguel Sousa Tavares: *O segredo do rio*; José Saramago: *A maior flor do mundo*; Rómulo de Carvalho: *As Origens de Portugal. História contada a uma criança*; José Jorge Letria: *O meu primeiro Portugal e Portugal para miúdos*; António Torrado: *Salta para o saco*; Mia Couto: *O beijo da palavrinha*) e percorrem-se os instrumentos pedagógicos utilizados na abertura para uma educação literária. Salientam-se as correntes da teoria da literatura utilizadas nestas apropriações didáticas da e para uma educação literária: desde a história literária, passando pela estilística e pelo close-reading, para mergulhar no estruturalismo e na semiótica com o manancial de instrumentalização da leitura literária, abrindo as janelas da estética da receção e das interrogações do papel do eu e das emoções na leitura.*

Síntese sobre a importância atual de elementos intertextuais e iconográficos nos contextos profissionalizantes da educação literária e abertura para uma estética das emoções.

Palavras-chave: Educação literária, narrativa breve, plano nacional de leitura, seleção de livros na educação, estética das emoções

Abstract

Which pedagogical and didactic instruments of Literary Education should be rehearsed / used in Basic Education?

The aims are to present the results of the pedagogic and didactic applications of literary texts by students of the Masters in Teaching of elementary education, in ESECS, in the academic year of 2012-13, in the course of Literature Theory, reflecting upon the selections of texts and their relationship with the Portuguese programs and recommendations of the National Reading Plan. It points to choice of brief narratives (Miguel Sousa Tavares: *O segredo do rio*; José Saramago: *A maior flor do mundo*; Rómulo de Carvalho: *As Origens de Portugal. História contada a uma criança*; José Jorge Letria: *O meu primeiro Portugal e Portugal para miúdos*; António Torrado: *Salta para o saco*; Mia Couto: *O beijo da palavrinha*) and also explores the mostly used pedagogical tools in the opening for a literary education. The most used literature theory currents in these didactic appropriations of and for a literary education are highlighted: from the literary history, crossing through stylistics and close-reading, to dive into structuralism and semiotics with the wealth of instrumentalization of literary reading, and opening the windows of aesthetics of reception and of questions of the role of the self and of emotions in reading.

Summary of the current importance of intertextual and iconographic elements in professional contexts of literary education and openness to an aesthetics of emotions.

Keywords: Literary education, brief narrative, national reading plan, selection of books in education, aesthetics of emotions

¹ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

² Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s)

Educação Literária? Uma estética das emoções?

[...] This article does not focus upon the aesthetic function of emotion in a literary or artistic work; rather, it addresses its absence in the meta-language that we use to analyse and discuss such cultural phenomena. For although emotion has been valued as an essential component of knowledge in some epistemological contexts, the overwhelming dominance of the scientific paradigm in the English-speaking world today means that scholarly texts produced across the disciplinary spectrum are expected to espouse a kind of prose that is, apparently, objective, neutral and entirely rational. That is to say, emotion seems to have no place in modern English academic prose, even in the humanities. [...]

Karen Bennett 2012: 271

Quais os instrumentos pedagógicos e didáticos da teoria da literatura / educação literária a ensaiar / utilizar na Educação Básica? Como operacionalizar, nos dias que correm, uma educação literária? E será essa educação ainda uma prioridade? Ou a neutralidade, objetividade e racionalidade são a norma na formação dos estudantes de Educação Básica, futuros Educadores e Professores do 1.º e 2.º CEB, e as emoções da educação literária não têm lugar entre nós?

Tomo como quadro de referência as aplicações feitas pelos estudantes do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico, na ESECS, no ano letivo de 2012-13, na unidade curricular opcional de Teoria da Literatura, e reflito sobre as seleções de textos em relação com os programas oficiais da disciplina de Português e as recomendações do Plano Nacional de Leitura [PNL]. Numa primeira observação, genérica, noto uma relação de simetria, quase espelho, com as recomendações programáticas e as sugestões do PNL, o que dá a inaugural auréola de objetividade e neutralidade face à subjetividade e às emoções dos estudantes. A educação literária dos futuros educadores e professores de 1.º e 2.º CEB abre, decididamente, no respeito pelos alicerces institucionais e pelas listas canónicas que o sistema educacional tem divulgado e implementado na apropriação pedagógica e didática nas escolas do nosso país e junto das famílias.

As preferências da escolha vão, quase exclusivamente, para narrativas breves (Miguel Sousa Tavares, 1996, com *O segredo do rio*; António Torrado, 1999, com *Salta para o saco*; José Saramago, 2001, com *A maior flor do mundo*; Mia Couto, 2008, com *O beijo da palavrinha*), ou mais complexas e extensas (Rómulo de Carvalho, 1999, com *As Origens de Portugal. História contada a uma criança*, em contrabalanço com a narrativa em prosa poética de síntese e a poesia de José Jorge Letria, 2008, *O meu primeiro Portugal* e 1997, *Portugal para miúdos*), embora a extensão esteja sobretudo em relação direta com o nível etário dos leitores a que se destinam, ficando as obras mais extensas para os alunos do 2.º ciclo, numa seleção naturalizada dos blocos para a infância e para a juventude.

Todos os mestrandos iniciam o percurso com informações oriundas da História da Literatura, com dados bio e bibliográficos e listas das obras publicadas pelo respetivo autor, numa clara manifestação da ligação ao universo literário em que o texto estudado evoluiu, numa consideração quase inócua de que a contextualização no sistema é a primeira vertente – inaugural e fundacional – da educação literária. A ligação maior aos autores canónicos, como José Saramago, António Torrado, José Jorge Letria (o único autor de que foram selecionadas duas obras), sobressai em relação aos recém-chegados ao sistema literário, e ainda com um menor número de estudos consistentes disponíveis na aplicação didática das suas parcas criações infanto-juvenis, como é o caso de Miguel Sousa Tavares e Rómulo de Carvalho. O alargamento do PNL a todas as literaturas de expressão em língua portuguesa permitiu que Mia Couto fosse um dos escolhidos, sendo evidente que as outras culturas e o diferente começam a ser uma das emoções visadas pela educação literária.

A educação literária continua, assim, a apontar para uma memória cronologicamente estabilizada – e que se acredita mais objetiva e cientificamente válida, porque distanciada dos reflexos judicativos – embora os percursos dos mais próximos e recentes cronologicamente comecem a ganhar presença, dentro do próprio sistema.

Quanto aos instrumentos pedagógicos mais utilizados na abertura para uma educação literária, as categorias da narrativa - sobretudo a questão do narrador, as personagens e sua caracterização física e psicológica, bem como as categorias temporal e espacial - são das mais aplicadas. Algumas correntes da teoria da literatura salientam-se nestas apropriações didáticas da e para uma educação literária: iniciando sempre pela história literária, passando pela estilística e pelo *close-reading* - duma forma muito breve e quase unicamente demonstrativa - para mergulhar no estruturalismo e na semiótica com o manancial de instrumentalização da leitura literária (sobretudo as categorias da narrativa, com destaque para a personagem e as sequências textuais), e abrindo, com brevidade e sem demora, as janelas da estética da receção, psicanálise e sociologia aplicadas à análise literária em contexto educativo, com um aceno de pormenor delicado às interrogações do eu e das emoções e dificuldade em penetrar com as ambiguidades semânticas inerentes na educação literária nos 1.º e 2.º CEB.

Elementos paratextuais e intertextualidade

No entanto, alguns elementos criteriosos, em princípio excluídos das propostas didáticas, ganham, neste quadro, uma importância de proeminência, o que me faz registar que o caminho da educação literária tem registado pequenas alterações nos últimos anos, que consistem em atribuir um peso cada vez maior aos elementos para-textuais, o que coincide com a complexidade crescente do fenómeno artístico coetâneo. Em destaque, encontram-se as componentes pictóricas do objeto livro, pois a ilustração ganhou um estatuto de imprescindibilidade tal que funciona como um dos elementos estéticos fundamentais, ao mesmo nível hierárquico do que a língua escrita.

Veja-se, por exemplo, as sínteses feitas pelo grupo de estudantes que estudou *A maior flor do mundo*, de José Saramago:

Na literatura infantil a união entre os planos visual e verbal tem vindo a aumentar progressivamente ao longo dos anos. Alguns autores, como Duborgel (1995), defendem que a linguagem plástica induz ao empobrecimento do texto porque restringe a imaginação. Contudo, existem ideias contrárias que defendem a utilização da ilustração em livros infantis, uma vez que promovem a formação visual das crianças de forma visual e lúdica proporcionando o auxílio na compreensão da história. [...] Assim, podemos considerar o ilustrador como um autor e um leitor privilegiado porque é através da sua interpretação que o texto chega aos destinatários.

O ilustrador João Caetano foi o responsável pelas imagens do livro *A Maior Flor do Mundo* (2001), de José Saramago e esta obra recebeu o Prémio Nacional de Ilustração no ano de dois mil e um.

No livro *A maior flor do mundo* a ilustração permite-nos perceber que existem dois níveis narrativos nos quais se estrutura a ação e o seu cariz ficcional, originado pelas memórias ou imaginação do narrador, o qual através da ilustração verificamos que apresenta semelhanças físicas com José Saramago. [...] A ilustração do livro inicia-se com três quadros que vão aumentando sucessivamente de tamanho. O primeiro quadro, pequeno, só apresenta um conteúdo perceptível quando olhamos para os quadros seguintes porque existe nestes uma aproximação ritmada da imagem (de Saramago). Do segundo para o terceiro quadro ocorre a mudança da expressão fisionómica e da posição da mão de apoio o que pode induzir, os leitores, a perceberem uma expressão cansada, sendo no texto referida a falta de paciência. A seleção de cores valoriza os tons terra e azuis e sugere texturas e relevos através da técnica do recorte e da colagem de papéis com diferentes texturas, o que permite destacar as personagens do fundo e também induz à existência de volume e tridimensionalidade nos objetos e em seres complementares.

Nas ilustrações é possível verificar a articulação de uma dimensão próxima do real empírico com outra mais abstrata (por exemplo: a existência de uma fada). Toda a ilustração indicia leituras metafóricas e simbólicas que confluem em ideias transversais de liberdade, de dignidade e de humanismo. [...]

Assim, como uma consequência natural, a imersão na interpretação de cariz pictórico parece tornar-se uma abertura para os alunos, aliás como é visível nas reflexões sobre a ilustradora Danuta Wojciechowska e à obra *O beijo da palavrinha*, de Mía Couto:

As ilustrações, que acompanham o texto escrito desta obra, ficaram sob a responsabilidade de Danuta Wojciechowska e possuem vários elementos suscetíveis de interpretação e com uma carga simbólica muito grande. Posto isto, a cor, as formas, a expressividade das personagens representadas, a comunicabilidade entre imagem e o leitor e a relação com o texto escrito, serão, seguidamente, objeto de interpretação e reflexão.

Um aspeto imediatamente evidente, à medida que se vai folheando o livro, consiste na escolha de cores feita pela ilustradora. As imagens representadas possuem como cores predominantes o azul e o castanho, em várias tonalidades. Presentes de forma equilibrada, esta paleta de cores representa, por um lado, as cores quentes características do território africano e, por outro a diversidade de tons da água, não fosse o mar uma das temáticas presentes na obra. [...] As manchas de cor apresentadas, preenchem espaços/traços paralelos e enxadrezados, que tanto ocupam alguns planos de fundo das imagens, como representam determinadas funções comunicativas. [...] Nesta história, todos os aspetos referidos e todas as ilustrações, no geral, são fundamentais para se compreender a história de uma forma mais aprofundada. Pode-se verificar que, página a página, existe uma relação direta entre texto escrito e ilustração. Esse aspeto é muito importante quando a leitura é feita por uma criança, pois esta, mais do que um adulto, retira muita informação da ilustração.

O mesmo se passa com as atividades que conduzem, motivando a leitura do texto literário, à expressão escrita dos próprios alunos, seja autobiográfica e explorando as possibilidades e diferenças idiossincráticas de cada sujeito de escrita (em relação a **1. *O beijo da palavrinha***) ou abarcando as tecnologias informáticas de comunicação (**2. *O segredo do rio***), indo até às recolhas de memórias coletivas, históricas e idiossincráticas (adivinhas, provérbios e expressões populares, cartas com revelações de experiências do sujeito, no caso de **3. *A maior flor do mundo***) ou a casos insólitos e abertos à ficcionalidade pura ou, eventualmente, à teatralidade contida nas hipóteses de dramatização (no caso de **4. *Salta para o saco***):

1. Considerando que a obra analisada se insere nas recomendações literárias do Plano Nacional de Leitura para o 4.º ano de escolaridade, a sequência de atividades que a seguir apresentamos está de acordo com essas mesmas recomendações.

Áreas envolvidas: Língua Portuguesa e Expressão Plástica.

1.ª atividade: leitura da história pela professora, sem a apresentação da capa e ilustrações. A professora irá ler a história *O beijo da palavrinha* para a turma, ocultando as suas ilustrações, informações sobre o autor e o ambiente em esta decorre (África), para que os alunos possam imaginá-la de uma forma pessoal, apenas com base nas informações do texto escrito.

2.ª atividade: ilustração da história pelos alunos.

Pretende-se que os alunos representem as personagens, espaço, entre outros aspetos da história, tal como os imaginaram (sem a influência das ilustrações originais).

3.ª atividade: breve interpretação oral da história pelos alunos, intercalada com a apresentação das ilustrações pela professora. Comparação entre as ilustrações e os desenhos dos alunos.

A professora irá aproveitar a ocasião para falar da importância das ilustrações numa obra literária.

4.ª atividade: elaboração de um texto de forma individual pelos alunos, com a sugestão de um outro final para a história ou continuação da história referindo o

destino de Maria Poeirinha. Os alunos terão oportunidade para escolher uma opção entre as apresentadas.

2. A prancha poderá ser concebida em PowerPoint, correspondendo cada quadrado a um diapositivo, e apresentada com suporte informático. Para tal, levar os alunos a procurar na Internet imagens (Idosa, galo, aldeia....) para construir os vários cenários da ação. As imagens podem também ser desenhadas pelos alunos, com um programa informático de desenho.

Pode ser realizado um poster e cada grupo elabora uma parte.

3. Em turma, os alunos decidem como poderão responder ao desafio do narrador “quem sabe se um dia virei a ler outra vez esta história, escrita por ti que me lês, mas muito mais bonita?...” (p. 31). Tendo em conta as várias formas de expressão (escrita, plástica, dramática), os alunos decidem outra forma de apresentar esta história.

A escrita criativa, de acordo com Santos & Santos (2009), procura recorrer à criatividade da produção linguística oral e escrita através da intenção comunicativa, na construção de frases, na seleção de sequências semânticas e na própria escolha das palavras. Margarida Santos citada por Santos & Santos (2009), considera a escrita criativa como uma possibilidade de aceder a um novo mundo, para além dos caminhos percorridos. Assim, as crianças podem e devem dar uso à sua imaginação e a despertar novas ideias.

O recurso a estratégias diversificadas, como indica Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), como pistas visuais permitem captar a atenção das crianças. As mesmas autoras reforçam que as pequenas dramatizações e a conversa sobre as histórias ouvidas auxiliam as crianças a concentrarem-se, a recorrerem ao diálogo e à conversa para se expressarem.

Os alunos decidem uma forma de recontar esta história, podendo recorrer a diferentes técnicas e expressões. Caso assim o entendam, também podem convidar os pais e os restantes elementos da comunidade educativa para uma exposição sobre o trabalho realizado.

Leite & Fernandes (2003) salientam que a avaliação deve funcionar como processo de autorregulação para o aluno, apoiando-o em procedimentos e instrumentos diversificados que regulam o processo de ensino e aprendizagem e que possa dar conta do estado da situação dos alunos face a referentes e critérios definidos. Para tal, adotou-se a elaboração de grelhas de observação, o registo, o completamento de espaços, o diálogo, o desenho ou outras expressões que os alunos tenham selecionado.

4. [...] é proposto aos alunos que realizem uma dramatização da história. Mas, para isso, terão de adaptar a história aos dias de hoje, ou seja, substituir as problemáticas daquele tempo pelas de hoje, por exemplo em vez da guerra, hoje um dos maiores distanciamentos a que assistimos é a emigração, onde várias famílias são separadas pelos problemas económicos. Para além disso, os alunos deverão também substituir a linguagem utilizada, pois muitas das vezes a linguagem reportava-se à época em questão. Relativamente à dramatização: para a construção da mesma existiria uma multidisciplinaridade com áreas como Expressão Musical, Expressão Plástica e Expressão Dramática.

A intertextualidade é outra das grandes áreas a alcançar um enorme desenvolvimento, seja com a inter-relação semiótica ao cinema e a adaptações dramáticas e teatrais de vários tipos, seja com o conhecimento objetivo da história, da geografia, apoiando-se as atividades nas possibilidades técnicas abertas pelas redes virtuais de globalização, como os mapas do mundo e a projeção de viagens do passado | presente | futuro. Leia-se a proposta do grupo que escolheu **5. As Origens de Portugal**:

5. Leitura intertextual dos textos dos livros “As origens de Portugal”, “Portugal para miúdos” e “O meu primeiro Portugal”.

2.1. Os alunos pesquisam sobre os autores dos livros apresentados (breves notas biográficas e bibliográficas).

2.2. Solicita-se aos alunos que leiam os excertos dos livros (selecionados pelo professor) em que se refere Afonso Henriques e encontrem os pontos comuns e os diferentes, usando para esse efeito um diagrama de Venn. Esta tarefa é para ser desenvolvida a pares e culminará com a discussão em grande grupo e elaboração de uma proposta colaborativa de preenchimento do diagrama no quadro.

2.3. Os alunos assinalam os vocábulos desconhecidos e procuram os seus significados, recorrendo a dicionário ou enciclopédia.

2.4. Através dos textos, de pesquisa bibliográfica e na internet, os alunos elaboram uma breve biografia de D. Afonso Henriques.

2.5. Os alunos pesquisam na net informações sobre a conquista de Lisboa ou de outra localidade e imaginam uma recriação de um episódio desse acontecimento (jogo dramático e dramatização). Esta atividade será desenvolvida em grupos de 4/5 elementos e é fornecida uma ficha para organização/planificação das ideias.

Dramatização das situações imaginadas. Redação do texto dramático de acordo com as improvisações feitas, contendo algumas indicações cénicas, narrador, didascálias.

Partilha das dramatizações com a turma e eventual fusão de histórias (alargamento dos grupos).

Nova dramatização das histórias fundidas ou expandidas em grande grupo.

2.6. Os alunos declamam os poemas (conciliando com a dramatização anterior). Elaboração de um pequeno espetáculo com todos os episódios dos alunos, com a fusão ou sucessão dos jogos dramáticos.

Planificação dos cenários e dos outros elementos cénicos (vestuário, acessórios, luz e efeitos sonoros).

2.7. Elaboração de convites para a família (para assistirem ao jogo dramático).

As ambiguidades interpretativas e a estética das emoções

No entanto, alguns textos – o caso de *As Origens de Portugal*, de Rómulo de Carvalho – prestam-se pouco à sua mobilização para o EB, pois a ambiguidades das suas interpretações pode criar desconforto nesta faixa de escolaridade, bem como a questão mais pragmática de adquirir o objeto livro. É neste ponto que a educação literária retoma o diálogo nunca interrompido, percebendo que a *estética das emoções* ainda não é, neste momento, unanimemente aceite nos sistemas normalizadores e estabilizadores do ensino e da formação.

A educação literária tem uma perspetiva sobre este tipo de textos, onde se tenta demonstrar as dificuldades/impossibilidades de qualquer teoria que procure definir o sentido de modo unívoco, ou seja, onde se guardem informações diacrónicas, históricas e geográficas, com fechadura, e onde atualmente se procuram espaços físicos e concretos, sincrónicos.

Talvez se compreenda a importância fulcral das listas canónicas e canonizadas do PNL, já que as aberturas para novas dimensões, não sendo fechadas, são sempre regularizadas pelo professor-educador-responsável e as exceções podem ser alcançadas, com a delicadeza de cada situação circunstanciada. E ainda não se pensa construir o “manual das exceções”...

A abordagem interdisciplinar que se começa a constituir nos nossos dias – e refiro-me à importância atual de elementos intertextuais e iconográficos nos contextos profissionalizantes da educação literária – está diretamente relacionada com o estudo das emoções. E, seguindo Peter Goldie (2012), se é verdade que a nossa relação de leitores educados com as narrativas literárias (e nem estou a falar da poesia...), pode ajudar a desenvolver e redefinir o pensamento narrativo sobre as nossas próprias vidas, a subjetividade de todo o processo, na maior parte emocional e individual, transforma-o num ponto misterioso – tocado, mas por explorar. Como ele, também eu concluí, a partir deste quadro de propostas de futuras educadoras e professoras, como a literatura está tão próxima da vida que a educação literária enfrentará as dificuldades do ponto negro que ainda são as emoções – e assim escreveremos emotivamente a nossa vida, com a paixão de leitura que a escola tem receio de assumir como um desvio à objetividade e à racionalidade veneradas:

[...] to a position [...] that exaggerates the role of narrative as being somehow definitive of our lives and that draws too close an analogy of narrative thinking about non-actual events in our lives can indeed draw from literature, not only from fiction, but also from biography and autobiography. For literature, like life, is peopled with characters who remember their past, who make and remember their mistakes, who plan, who resolve in all kinds of ways to change, and so on. And in these respects they are, to say the least, recognizably like us. (Goldie 2012: 30)

Se a literatura pode ser vista como espelho da vida e a vida como espelho da literatura, então a educação literária deverá envolver-se no estudo estético da emoção que, pelo menos neste *hic et nunc* em que habitamos, é visto como um campo fronteiriço e intrincado em vários percursos humanos e científicos, mas ainda pouco acarinhado numa aplicação à pedagogia e didática canónicas e institucionais. É provável que um dos caminhos a prosseguir pelas instituições de formação de formadores do ensino básico, em especial as direcionadas para a educação literária, seja o peregrinar sem preconceitos e arrojado da paixão pela *estética das emoções* e por uma emoção esteticamente assumida. Decididamente, esta é uma peregrinação pela interdisciplinaridade e o relacionamento das várias artes e redes culturais, que todo o texto literário - em especial os concebidos para a infância e juventude - implícita ou explicitamente convocam na sua produção. Nos tempos atuais isso passa, como se viu nos textos e nas propostas e aplicações pedagógicas dos estudantes-futuros educadores, por uma imersão nas artes e na utilização instrumentalizada das hipóteses colocadas ao dispor da educação pelas tecnologias da informação.

A Educação Literária pretende que a leitura da arte literária torne os educandos recetores (e eventuais futuros criadores / produtores) da amálgama de sentidos que, em última análise, constitui a cultura que nos identifica e modela como uma nação, um povo, um grupo, um ser em mutação. Talvez um dia a educação literária seja apenas uma das componentes de uma estética das emoções. Onde há ser humano, há emoção - logo a arte é o núcleo distintivo da humanidade.

Referências bibliográficas

- Bennett, K. (2012). *Emotion in scholarly discourse: denial, deconstruction, reinstatement* in Costa, F. Gil & Furão, Igor (org) *Estética das emoções*, Lisboa: Húmus ed, (pp. 271-282).
Goldie, P. (2012). *Narrative thinking, emotion, and planning* in Costa, F. Gil & Furão, Igor (org) *Estética das emoções*, Lisboa: Húmus ed. (pp. 15-31).

Bibliografia ativa

- Carvalho, Rómulo de. (1999). *As origens de Portugal. História contada a uma criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
Couto, Mia. (2008). *O beijo da palavrinha*. Ilustração: Danuta Wojciechowska. Lisboa: Caminho ed.
Letria, José Jorge. (2008). *O meu primeiro Portugal*. Ilustração: Henrique Cayatte. Lisboa: Dom Quixote ed.
Letria, José Jorge. (1997). *Portugal para miúdos*. Ilustração: José Miguel Ribeiro. Porto: Âmbar ed.
Tavares, Miguel Sousa. (1996). *O segredo do rio*. Ilustração: Fernanda Fragateiro, Lisboa: Relógio d'Água.
Saramago, José. (2001). *A maior flor do mundo*. Ilustração: João Caetano. Lisboa: Caminho ed.
Torrado, António. (2006). *Salta para o saco*. Ilustração: Cristina Malaquias. Lisboa: Livraria Civilização ed.

Maternalês ou Eduquê!?! Quando a linguagem das mães influencia o discurso dos educadores

Catarina Mangas
Paula Cristina Ferreira
NIDE¹, IPLeiria

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

¹ Núcleo de Investigação
e Desenvolvimento
em Educação

Resumo

O presente artigo pretende sintetizar um estudo que permitiu caracterizar a linguagem dos educadores de infância e dos assistentes operacionais para com as crianças da Creche e do Jardim de Infância.

Para a recolha de dados, elaborou-se um questionário que foi preenchido online.

Verificou-se que as características associadas ao maternalês, enquanto linguagem infantilizada dos adultos, são frequentemente descritas como caracterizadoras do discurso dos profissionais de educação no contacto direto com as crianças. Esta realidade é mais frequente nas práticas dos assistentes operacionais, que não evidenciam tantos conhecimentos acerca das implicações do seu uso quotidiano.

Sabe-se, no entanto, que este tipo de discurso, para além de não ser essencial ao processo de aquisição da linguagem pode manter por mais tempo eventuais desvios linguísticos ou inibir o desenvolvimento linguístico próprio de cada faixa etária.

Palavras-chave: linguagem oral; aquisição; maternalês; educação de infância

Abstract

This article aims to summarize a study that allowed us to characterize the language used by childhood educators and operational assistants among children of Nursery and Kindergarten. For data collection we prepared a questionnaire that was filled out online.

It was found that characteristics associated to “motherese”, as a way of infantilizing language from adults, are often described as characterizing the discourse of education professionals in contact with children. This situation is more common in operational assistants, who do not show as much knowledge about the implications of their daily use.

However, it is known that this type of discourse is not essential to the process of language acquisition and that some of these features could even keep linguistic deviations for longer periods of time or delay the linguistic development expectable for the age.

Keywords: oral language; acquisition; “motherese”; childhood education

Introdução

A linguagem humana é um conjunto complexo de múltiplas componentes interligadas que garante, de uma forma geral, a comunicação com os outros e a representação da realidade que nos rodeia (Kail, 2012). Sabe-se que esta habilidade depende de um conjunto de *inputs linguísticos* que, segundo Hubner & Ardenghi (2010), terão de ser percecionados, servindo de estímulo a um comportamento imitativo que gera as primeiras produções linguísticas infantis ou *output* linguístico, que vai progredindo e se vai afastando da mera memorização e repetição dos modelos ouvidos, dando lugar a uma infinidade de possibilidades na construção de novos enunciados (Borges & Salomão, 2003).

Independentemente do enfoque e da época das diferentes correntes interpretativas do processo de aquisição da linguagem, reconhece-se, portanto, que a interação entre o adulto e a criança é a chave para a comunicação ampla e eficaz. O desvio linguístico, enquanto dificuldade natural no processo de aquisição da linguagem, é minorado consoante o *input* a que a criança está sujeita.

É sobre esta interação que nos debruçaremos, em especial no child-directed speech (CDS) ou infant-directed speech (IDS) que se tem apelidado de forma mais informal de motherese ou ma-

ternalês e tem sido o foco de vários estudos, especialmente desde a década de 70, “(...) quando muitas pesquisas buscavam encontrar correlação entre o uso desta maneira de falar das mães e o desenvolvimento da aquisição da linguagem de seus filhos.” (Hubner & Ardenghi, 2010, p. 33).

Na sequência desta reflexão impõem-se as questões: o maternalês é usado exclusivamente no seio familiar ou é também adotado pelos profissionais de educação? Considerando que esta característica linguística é usada em contexto educativo, será uma prática comum a todos os intervenientes?

Com o objetivo de responder a estas questões, importa sintetizar as características do maternalês, sendo possível identificar alguns traços comuns deste tipo de linguagem (Cristia, 2013; Rathus, 2013; Brooks & Meltzoff, 2008; Braarud & Stormark, 2008; Fonsêca & Salomão, 2006; Aquino & Salomão, 2005; Tomasello, 2003; Bishop & Mogford, 2002), nomeadamente:

- i) traços prosódicos específicos: discurso mais intenso, tom alto, entoação exagerada e com um ritmo mais lento do que o discurso dirigido a adultos, contemplando várias pausas. Inclui frequentemente traços emocionais e manifestações da intenção comunicativa do locutor;
- ii) utilização de onomatopeias e de palavras infantilizadas (ex: popó; chichi);
- iii) reduplicação de sílabas ou de palavras (ex: “Não, não, a Ana já disse para não fazeres isso”);
- iv) utilização de vocabulário concreto, que se centra no conteúdo, grande parte das vezes através da descrição de objetos circundantes ou de assuntos referentes ao momento; redução das palavras funcionais;
- v) utilização frequente de diminutivos (ex: papinha; florzinha);
- vi) frases simples e curtas, com reduzido número de formas e modificadores verbais. As palavras-chave encontram-se no final da frase com um timbre exagerado;
- vii) repetição frequente de frases ou expressões ditas pelas crianças, nalguns casos procurando reformular o discurso infantil;
- viii) utilização primordial de frases imperativas e interrogativas, muitas vezes questões retóricas que procuram estabelecer ligação com a criança (ex: Vamos vestir o casquinho?).

Metodologia

O objetivo geral do estudo é nitidamente transversal a muitas outras pesquisas na área da aquisição da linguagem, já que procura melhorar a compreensão deste processo e refletir sobre a implicação das práticas pedagógicas na aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil.

Neste sentido, os objetivos do estudo podem formular-se nos seguintes moldes:

- i) caracterizar a linguagem que Educadores de Infância (EI) e Assistentes Operacionais (AO) dirigem às crianças em idade de creche e de educação pré-escolar;
- ii) identificar, na linguagem de profissionais de educação, características associadas ao *maternalês* e razões para a sua utilização;
- iii) comparar a linguagem usada pelos Educadores de Infância com a linguagem dos Assistentes Operacionais.

Para dar resposta aos objetivos enunciados, construiu-se um questionário tendo por base a revisão da literatura efetuada. O instrumento foi depois validado por um especialista da área das Ciências da Linguagem e por uma especialista da área das Ciências da Educação, particularmente associada à formação de Educadores de Infância, que sugeriram algumas modificações que orientaram a reformulação do questionário.

Recolha e Análise dos Dados

A versão final do instrumento foi enviada por correio eletrónico a todos os agrupamentos de escolas com creche e/ou jardim-de-infância do distrito de Leiria, tendo sido dado o prazo de quinze dias para a obtenção de respostas por parte dos EI e AO que exerciam função nesses estabelecimentos de educação. Findo o tempo inicialmente previsto, a amostra era reduzida (sete) tendo-se, por essa razão, alargado o prazo por mais quinze dias. Simultaneamente, optou-se também por contactar estabelecimentos privados da mesma zona, com o intuito de se alargar a

amostra, tendo sido igualmente solicitado que respondessem ao questionário *online*. O total de respostas foi de vinte e cinco, sendo que dezoito são EI e sete exercem funções como AO.

Resultados e Discussão

Os 18 EI têm idades compreendidas entre os 22 e os 60 anos, sendo que apenas um é do sexo masculino, discrepância que não cria qualquer estranheza uma vez que é comum na área da educação. Esta situação repete-se, aliás, no que diz respeito aos AO, sendo que, também neste grupo, apenas um, num total de sete, é do sexo masculino. Neste último grupo as idades são, no entanto, inferiores, concentrando-se entre os 22 e os 40 anos, o que contribui inequivocamente para uma experiência profissional também inferior à dos EI.

Sendo a habilitação profissional dos educadores conferida pelo grau de licenciatura ou, mais recentemente, pelos mestrados profissionalizantes, não será de estranhar que 83% dos inquiridos tenham, como habilitação literária mais elevada, um destes níveis, sendo os restantes 17% divididos entre o mestrado não profissionalizante e outras habilitações não especificadas, elegendo como áreas a Educação de Infância, a Educação Especial, a Comunicação Educacional e as Humanidades.

Os AO têm, por outro lado, áreas de estudo mais generalistas que nem sempre estão relacionados com a área da educação, sendo as habilitações académicas de 86% dos participantes equivalentes ao ensino secundário.

Do cruzamento destes vetores de análise em torno da identificação dos participantes no estudo, é possível apresentar a seguinte tabela-síntese:

Idade			Sexo			Habilitação Literária			Tempo de Serviço		
Anos	AO	EI		AO	EI		AO	EI	Anos	AO	EI
22-30	57%	28%	♀	86%	94%	12.º ano de escolaridade	29%	x	0–5	43%	17%
31-40	43%	6%				Curso Profissional (equivalente ao 12.º ano)	57%	x	6–10	29%	11%
41-50	x	44%	♂	14%	6%	Licenciatura	x	50%	11–15	14%	6%
51-60	x	22%				Licenciatura + Mestrado Profissionalizante	14%	33%	16–20	x	6%
61-65	x	x				Mestrado	x	11%	21–25	x	28%
									26–30	x	17%
									31 ou +	x	17%

Tabela 1 - Síntese dos elementos identificadores dos participantes no estudo (AO – Assistentes Operacionais; EI – Educadores de Infância)

Outro apontamento a ser realizado, refere-se à situação profissional atual dos inquiridos (Grupo II do questionário), que se encontram a exercer funções no distrito de Leiria, tanto na rede pública como na rede privada da qual fazem parte as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Os educadores encontram-se maioritariamente nas instituições públicas (72%), enquanto, pelo contrário, os auxiliares que participaram no estudo estão integrados maioritariamente na rede privada (71%).

Apesar de ter sido colocada aos participantes uma questão que pretendia recolher a média de idades dos grupos de crianças com quem trabalhavam, não é possível encontrar uma faixa de idades predominante, já que o total de 25 respostas nos remete para um vasto leque, entre os zero e os 6 anos de idade, não tendo sido, no fundo, respeitado o objetivo inicial da questão.

O terceiro e quarto grupos do questionário pretendiam recolher as características da linguagem usadas pelos Educadores de Infância e pelos Assistentes Operacionais quando se dirigem às crianças e as razões dessa utilização. Para tal foi disponibilizada uma lista de treze particularidades associadas tipicamente ao *maternalês* (enunciadas na introdução deste artigo) e de oito razões possíveis que justificassem a aplicabilidade desse tipo de linguagem. Perante as listas apresentadas, os inquiridos deveriam atribuir um valor que descrevesse convenientemente o grau de utilização de cada item e a importância de cada uma das razões apresentadas para a utilização das características linguísticas anteriormente enunciadas, correspondendo o 1 – Não utilizo/Não uso por essa razão; 2 – Utilizo raramente/Use raramente por essa razão; 3 – Utilizo

algumas vezes/Use algumas vezes por essa razão; 4 – Utilizo com frequência/Use com frequência por essa razão; 5 – Utilizo sempre/Use sempre por essa razão.

No que concerne à caracterização da linguagem utilizada pelos participantes no estudo quando se dirigem às crianças e, tendo em conta a percentagem de respostas, foi possível sintetizar os resultados através de uma tabela que permite, por um lado, analisar a porção atribuída a cada item e, por outro, efetuar uma comparação relativamente às respostas dos dois grupos de participantes (Assistentes Operacionais *vs.* Educadores de Infância):

	1	2	3	4	5
Entoação mais expressiva do que a dirigida a adultos					
Um tom de voz intenso/alto					
Ritmo mais lento do que o discurso dirigido a adultos					
Onomatopeias					
Palavras próprias do registo da criança					
Vocabulário concreto para descrição de objetos circundantes ou de assuntos					
Diminutivos					
Frases simples e curtas					
Reformulação de frases ou expressões ditas pelas crianças					
Repetição frequente de frases ou expressões ditas pelas crianças sem corrigir os desvios					
Frases imperativas					
Frases interrogativas					
Questões retóricas					

Tabela 2 – Características linguísticas usadas pelos Assistentes Operacionais (cor amarela) e pelos Educadores de Infância (cor azul) quando se dirigem às crianças

A partir da análise dos dados, é possível verificar que a expressividade, enquanto veículo de intencionalidade comunicativa, não é utilizada com frequência pelos AO, uma vez que apenas 14% a utiliza sempre, sendo que os restantes elementos o faz esporadicamente, conduzindo a uma menor riqueza prosódica. O mesmo não acontece relativamente aos EI, que usam frequentemente uma entoação mais expressiva com as crianças do que a que é dirigida a adultos – 44% utiliza com frequência e 28% sempre.

Quanto ao tom de voz alto ou intenso, não há uma discrepância tão grande entre os grupos, já que ambos parecem fazê-lo algumas vezes no seu discurso, sendo, por isso, a maior mancha gráfica a que se encontra no ponto central (3) – 71% dos AO; 61% dos EI.

Ainda sobre a enunciação, os participantes foram questionados sobre o ritmo do discurso, sendo notório que os educadores demoram mais tempo a produzir os fonemas do que os AO. Neste sentido, todos os EI afirmam utilizar um discurso mais lento, relativamente ao dirigido a adultos, havendo mesmo 28% que considera que o faz com frequência e 17% parece expressar-se oralmente de uma forma mais pausada, em todos os momentos do dia-a-dia.

Quanto ao uso das onomatopeias, constata-se que nem todos os participantes as utilizam (14% - AO; 22% - EI) e que muitos o fazem raramente (29% - AO; 17% - EI), embora a maioria forme este tipo de palavras ou fonemas para imitar os sons de objetos, animais ou pessoas que os rodeiam. Os níveis 3 e 4 são, neste sentido, os que apresentam o maior número de respostas (nível 3: 29% - AO; 28% - EI; nível 4: 14% - AO; 33% - EI). Embora se tenham obtido estes valores significativos, quando questionados a propósito do tipo de onomatopeias utilizadas, os participantes não manifestaram o seu parecer.

No que diz respeito à recorrência de palavras próprias do registo da criança e ao uso de diminutivos, fica claro que estas não são práticas usuais dos profissionais de educação, concentrando-se as respostas nos três primeiros níveis. Embora com uma utilização pouco expressiva, denota-se, todavia, uma maior utilização destas características pelos AO. Há, no entanto, um educador, que afirma utilizar estas palavras com as crianças mais novas, que vai substituindo pelo emprego da terminologia correta à medida que estas vão crescendo.

A simplificação do discurso, através de vocabulário concreto na descrição de objetos circundantes ou de assuntos referentes ao momento e a enunciação de frases simples e curtas provou-se ser, pelo contrário, muito comum, com uma grande expressividade nas categorias 3 (algumas vezes), 4 (com frequência) e 5 (sempre). Nestes itens, importa salientar a utilização permanente do tipo de vocabulário descrito anteriormente por 67% dos EI.

Nesta linha de raciocínio, a preocupação com a forma do discurso dirigido às crianças parece ser uma realidade em contexto de creche e jardim-de-infância, embora nem sempre este tenha em conta a reformulação dos enunciados desviantes das crianças, especialmente pela parte dos AO, visto 29% o fazer raramente e 43% apenas algumas vezes. Infere-se, portanto, que as crianças produzem os seus enunciados e nem sempre são confrontadas com o modelo correto, embora os EI o façam com muito mais regularidade – 50% com frequência e 39% sempre.

Quanto às frases ou expressões ditas com desvios por parte do adulto, um EI e um AO afirmam que o fazem com frequência e o mesmo número e tipo de profissionais admite fazê-lo sempre, ou seja repetem as frases/expressões incorretas. Este número, em termos percentuais, é mais significativo nos AO dado que a amostra destes profissionais contempla menos sujeitos, embora a grande maioria aja de forma correta, não articulando ou produzindo frases incorretamente como modelo perante as crianças – EI: 78% - nunca; 11% - raramente / AO: 43% nunca; 29% raramente.

As respostas relativas à utilização das frases imperativas são muito dispersas, estando todos os níveis preenchidos por ambos os grupos, com exceção do nível 5 (sempre) dos EI. A maior percentagem de resposta encontra-se, no entanto, nos níveis dois e três. A recorrência ao imperativo está diretamente associada à capacidade de interagir e agir verbalmente sobre o interlocutor, sendo um modo verbal que surge intersujeitos, ou seja, conduz o outro à ação.

A frase interrogativa, à semelhança da imperativa, age sobre o interlocutor, procurando obter uma resposta por parte deste. Esta é, nitidamente, uma característica muito utilizada por EI e AO, uma vez que apenas um assistente refere não utilizar este tipo de frases. Denota-se, apesar disso, uma maior utilização por parte dos educadores; 67% utiliza frases interrogativas com frequência e 17% utiliza-as sempre.

A última questão relativa à caracterização da linguagem dos adultos perante a criança prende-se com a recorrência às questões retóricas, ex. “Vamos vestir o casquinho?”. Verifica-se que a maior parte dos participantes utiliza estas questões sendo a maior mancha gráfica da *Tabela 2* relativa ao nível intermédio – algumas vezes (EI - 39%; AO – 57%).

Apesar do questionário incluir, após esta listagem de características, um espaço para que os participantes pudessem escrever outras propriedades específicas da linguagem que dirigem ao grupo de crianças com quem trabalham, nenhum EI ou AO enunciou elementos que nos permitam descrever com maior exatidão o discurso usado em contexto de prática pedagógica por estes profissionais.

O mesmo tipo de tabela construído para sintetizar as características linguísticas, foi traçado para retratar as razões da utilização desses elementos discursivos, tendo sido obtida a seguinte estrutura:

	1	2	3	4	5
Facilitar a compreensão do discurso pela criança					
Criar modelos que as crianças consigam reproduzir mais facilmente					
Manifestar a minha intenção comunicativa					
Reproduzir a forma como as crianças falam					
Chamar ou manter a atenção da criança					
Reformular posteriormente o discurso da criança					
Alargar o discurso da criança					
Promover proximidade/afetividade com a criança					

Tabela 3 – Razões da utilização das características linguísticas usadas pelos Assistentes Operacionais (cor amarela) e pelos Educadores de Infância (cor azul)

Pela análise da tabela, é possível verificar que as oito razões expressas no questionário são consideradas pelos AO e EI como descritoras dos argumentos que estão na base da utilização

do *maternalês*. Cinco das quais (facilitar a compreensão do discurso pela criança, manifestar a intencionalidade comunicativa, chamar ou manter a atenção da criança e reformular ou alargar o discurso infantil) não apresentam diferenças significativas entre os grupos de participantes nem evidenciam um posicionamento mais ou menos relevante nalgum ponto da escala de cinco valores. Há, portanto, profissionais que não conduzem o discurso dirigido às crianças pelas razões enunciadas, havendo, por outro lado, outros elementos que admitem ter em conta essas razões, até mesmo de forma frequente.

Relativamente à simplificação do discurso, com vista à criação de modelos que as crianças consigam reproduzir, constatou-se que os educadores maioritariamente não o fazem: 72% - não utilizam por essa razão (valor 1) e 11% - utiliza raramente por essa razão (valor 2). A reprodução da fala das crianças também não parece ser um propósito destes profissionais aquando da produção do discurso que dirigem ao grupo com quem trabalham (72% - não utilizam por essa razão e 17% - utiliza raramente por essa razão), percebendo que se tal acontecer a linguagem infantil acaba por não ser incrementada, podendo ainda haver um reforço dos desvios linguísticos e não a sua redução.

Já os AO parecem ter mais em conta estes dois aspetos no momento de se dirigirem às crianças, sendo que, em ambos os casos, apenas 29% dos participantes admite não usar as características do *maternalês* por essas razões. Demonstra-se, assim, que a utilização de linguagem infantilizada por parte destes profissionais é, efetivamente, uma realidade que, para além de simplificar demasiado o discurso pode, em última instância, fornecer modelos incorretos que são, desta forma, legitimados junto das crianças que se encontram ainda na fase de aquisição linguística.

Por último, é possível verificar que ambos os grupos de participantes utilizam o *maternalês* como forma de promoção de afetividade e de criação de relações de bem-estar e proximidade entre adulto e criança, embora os AO o façam em maior número relativamente aos EI: 86% dos AO admite fazê-lo algumas vezes ou sempre por essas razões, contrastando com 66% de EI que tem por base esse objetivo.

Neste último grupo de questões foi dada oportunidade aos participantes para, através de uma questão aberta, apresentarem outras razões que justificassem o propósito inerente ao tipo de linguagem usada no contexto de prática pedagógica, não tendo sido manifestada qualquer explicação adicional.

Considerações Finais

Ficou claro que o conceito de *maternalês* é, tal como defende Rathus (2013), demasiado redutor, uma vez que também os profissionais de educação usam muitas das características desta linguagem infantilizada. Será que este *maternalês* (ou *eduquês*) auxilia o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem?

Embora não “(...) seja o único responsável pelo desenvolvimento da linguagem, pois fatores biológicos também podem interferir nesse processo” (Hubner & Ardenghi, 2010, p. 34), algumas investigações sustentam a importância da sua utilização (Cristia, 2013; Dadalto & Goldfeld, 2006) reconhecendo que as alterações ao discurso reforçam a relação de afeto entre o adulto e a criança e, consequentemente, a produção de imitações e respostas por parte das mesmas já que “Infants seem to form positive associations with individuals who address them in IDS [infant-directed speech], and negative ones with those that address them in ADS [adult-directed speech].” (Cristia, 2013, p. 161). O reforço da proximidade e afetividade com as crianças através do *maternalês* é, aliás, uma das razões apresentadas pelos participantes do estudo de forma mais unânime.

Outros investigadores, porém, contestam a sua importância, demonstrando que “It is certainly not essential to adopt this speech style in order to help children acquire language.” (Rowland, 2014, p. 17), o que é demonstrado por estudos em que as crianças conviviam essencialmente com irmãos e pares cuja linguagem não apresentava ajustes significativos (Tomasello, 2003) ou por investigações que comprovam que alguns destes fatores ambientais podem mesmo provocar consequências nocivas à linguagem da criança (Hubner & Ardenghi, 2010).

Portanto parece primordial que os profissionais de educação reconheçam as implicações decorrentes do uso de variantes da língua (Dadalto & Goldfeld, 2006), já que estas tanto podem acelerar e melhorar o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem como podem dificultá-lo (Rowland, 2014; Tomasello, 2003). O não reconhecimento das implicações desse

uso, mais evidentes nos Assistentes Operacionais, pode gerar um discurso incorreto e uma linguagem infantilizada por um período demasiado prolongado o que, no lugar de facilitar a comunicação pode ser considerado um obstáculo ao desenvolvimento da expressão e compreensão orais e contribuir para o aumento de dificuldades futuras na expressão escrita.

Neste sentido, é essencial que os EI e AO mobilizem um conjunto de estímulos linguísticos que, para além de serem prosodicamente ricos, respeitem o português padrão, reformulando sempre que possível o discurso incorretamente produzido pelas crianças. A linguagem a adotar deve ser, portanto, o mais correta possível, adaptando-se progressivamente o nível de complexidade linguística à faixa etária da criança, o que não significa que os profissionais de educação infantilizem o discurso mas, pelo contrário, que adotem uma linguagem mais estruturada e complexa do que a produzida pela criança de forma a potenciar o seu desenvolvimento linguístico (Fonsêca & Salomão, 2006; Borges & Salomão, 2003).

A partir do estudo realizado, surgem outras questões de interesse, que podem motivar próximas investigações, como a possibilidade das respostas dos profissionais de educação nem sempre serem representativas da realidade em contexto de prática pedagógica, que só seria possível caracterizar através da realização de gravações *in loco* que teriam, necessariamente, de ser analisadas de forma particular em função de cada domínio linguístico. É importante destacar, para este efeito, dois *softwares* recentes cujos dados de aplicação não foram encontrados em Portugal (LENA e AVA) – “LENA is a recording device that allows full-day recordings of children’s input and output, and AVA classifies the recorded sounds in terms of their sources, quantifying amount and diversity of vocalizations uttered by the child and those around them” (Cristia, 2013, p. 165).

Tal como a Fonsêca & Salomão (2006) e Aquino & Salomão (2005) também nos parece de interesse categorizar a linguagem dos adultos em função das diferenças individuais das crianças a quem dirigem o discurso: idade, sexo, desenvolvimento cognitivo e linguístico, etc. - “Children learn what they hear, and different children hear different things and different quantities” (Tommasello, 2003, p. 110).

Perspetivando um estudo mais longitudinal, seria ainda profícuo relacionar as aquisições linguísticas infantis com a linguagem que lhes é dirigida pelos adultos, procurando relações entre a forma como as crianças produzem as pseudopalavras ou as frases e o uso dessas mesmas categorias pelos adultos que com elas convivem.

Referências bibliográficas

- Aquino, F. & Salomão, N. (2005). Estilos diretivos maternos apresentados a meninos e meninas. *Estudos de Psicologia*, 10 (2), 223-230.
- Bishop, D. & Mogford, K. (2002). *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Borges, L. & Salomão, N. (2003). Aquisição da linguagem, considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (2), 327-336.
- Braarud, H. & Stormark, K. (2008). Prosodic Modification and Vocal Adjustments in Mothers’ Speech During Face-to-face Interaction with Their Two- to Four-month-old Infants: A Double Video Study. *Social Development*, 17(4), 1074-1084.
- Brooks, R. & Meltzoff, A. (2008). Infant gaze following and pointing predict accelerated vocabulary growth through two years of age: a longitudinal, growth curve modeling study. *Journal of Child Language*, 35(01), 207-220.
- Cristia, A. (2013). Input to Language: The Phonetics and reception of Infant-Directed Speech. *Language and Linguistics Compass*, 7(3), 157-170.
- Dadalto, E. & Goldfeld, M. (2006). Características do maternalês em duas crianças de idades distintas. *Distúrbios da Comunicação*, 18 (2), 201-208.
- Fonsêca, P. & Salomão, N. (2006). Contingências semânticas das falas maternas e paternas: Uma análise comparativa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 91-97.
- Hubner, E. & Ardenghi, L. (2010). Input Materno e Aquisição da Linguagem: Análise das Díades Comunicativas entre Mães e Filhos. *Boletim de Psicologia*, LX (132), 29-43
- Kail, M. (2012). *L’Acquisition du Langage*. Paris: Presses Universitaires de France
- Rathus, S. (2013). *Childhood: Voyages in Development*. Belmont: Cengage Learning

- Rowland, C. (2014). *Understanding Child Language Acquisition*. New York: Routledge
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press

A argumentação: um percurso didático da oralidade à escrita

Joana Fonseca Silva
Paula Cristina Ferreira
ESECS¹, IPLeiria

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

Nas últimas décadas, a existência crescente de sujeitos pouco críticos e reflexivos tem sido alvo de preocupações para muitos investigadores e a Escola em nada tem contribuído para tal, uma vez que se preocupa maioritariamente em ensinar e transmitir conteúdos. Perante a era em que vivemos, exige-se cada vez mais dos indivíduos e torna-se urgente a formação de sujeitos pensantes, críticos e reflexivos acerca do mundo que os rodeia. Para tal, a Escola deve redefinir o ensino, privilegiando situações de aprendizagem que estimulem os alunos a pensar reflexiva e criticamente, capazes de argumentar e agir, conscientemente. O presente estudo teve como objetivo investigar a influência que o ensino da oralidade refletida pode ter na estruturação do pensamento dos alunos, bem como no desenvolvimento do poder argumentativo dos mesmos.

Palavras-chave: argumentação, oralidade, escrita, pensamento crítico-reflexivo, debate pedagógico.

Abstract

In recent decades, the uncritical and reflexive growing existence of subjects has been the subject of concern for many researchers in the School have contributed nothing to this, since it is concerned mainly in teaching and transmitting content. Given the age we live in, it requires more and more individuals and becomes urgent formation of thoughtful, critical and reflective subjects about the world around them. To this end, the School must redefine education, emphasizing learning situations that encourage students to think critically reflective and able to argue and act consciously. The present study aimed to investigate the influence that the teaching of oral diction may have reflected the structure of students' thinking, as well as developing the argumentative power thereof.

Keywords: speech, argumentation, writing, critical-reflexive thought, educational debate.

Introdução

Vivemos numa era em que o mundo sofre constantes alterações, exigindo-se às sociedades contemporâneas a formação de sujeitos pensantes, críticos, questionadores, capazes de refletir sobre a realidade (educacional, social, política, económica, cultural). Exige-se a capacidade de atuar em diversos contextos.

A educação tem, por isso, o papel fundamental de construir uma escola voltada para a formação de cidadãos ativos e críticos. Contudo, a realidade é outra: a escola de hoje preocupa-se maioritariamente em ensinar e transmitir conteúdos. Cada vez mais nos deparamos com indivíduos dependentes, não críticos, acomodados às informações recebidas, sem criatividade e sem capacidade de refletir sobre o mundo em que vivem (Salema, 2005).

Deste modo, torna-se urgente que as escolas se voltem para uma educação que privilegie situações de aprendizagem que estimulem o pensamento crítico e reflexivo dos seus alunos (Lúcio, 2009).

Neste sentido, para que o aluno se torne um cidadão capaz de atuar em pleno na sociedade, defende-se que não é suficiente pensar, é necessário que saiba comunicar o que pensa, que verbalize argumentativa e gradualmente com eficiência. (Costa, 2008).

Foi a partir desta linha de pensamento que surgiu o interesse em investigar e implementar estratégias que ajudassem os alunos a desenvolver o seu pensamento crítico-reflexivo e o seu poder argumentativo. Para desenvolver esta investigação-ação, foi considerado o pressuposto que consta dos Programas de Português para o Ensino Básico (2009, p. 74) – “a comunicação

¹ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

oral adquire uma função relevante na organização do trabalho na sala de aula” – e elaborou-se, para a investigação, a seguinte questão: “*As estratégias de expressão oral estruturam o pensamento e permitem o desenvolvimento da argumentação escrita dos alunos?*”

Enquadramento Teórico

Práticas Pedagógicas da Oralidade

A primeira competência que um indivíduo adquire e utiliza é a da oralidade. Enquanto criança, antes de descobrir o mundo da escrita, inicia um processo de repetição e de imitação, explorando e usufruindo da fonologia de modo gradual.

Em meio escolar, o desenvolvimento desta competência torna-se ainda mais pertinente, pois de acordo com Alves (2012, p. 2), “a oralidade é um domínio de suma importância, em qualquer momento do percurso escolar do aluno e ao longo de toda a sua vida para além da escola”, pois a oralidade “assume um papel de indiscutível no processo de ensino-aprendizagem da língua materna” e torna-se fundamental “para o exercício da cidadania”.

Neste sentido, saber expressar-se oralmente e em público – argumentando para convencer e persuadir todos à sua volta –, de forma adequada aos diferentes contextos, tornou-se uma necessidade social, que se assume como uma condição de integração e de acesso a diferentes planos da sociedade que, nos dias de hoje, a escola deve privilegiar.

Contudo, a oralidade, importante para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, continua a ser vista e utilizada como uma mera ferramenta para aprender, garantindo apenas a comunicação entre professor e alunos e como meio para “transmitir conteúdos diversificados”, em vez de ser “um objeto de estudo por si só, alvo de uma planificação e de uma avaliação específicas” (Alves, 2012, p. 5).

Desta forma, fruto do escasso trabalho desenvolvido no domínio oral, muitos alunos manifestam inúmeras dificuldades, principalmente, em discursos mais formais, que se refletem em sala de aula. Exemplos dessas dificuldades são o excesso de timidez e insegurança, a dificuldade em produzir argumentos e contra-argumentos, em manter a orientação da argumentação, em apresentar e justificar de modo coeso exemplos que sustentem a argumentação e a dificuldade em formular conclusões (Rodrigues, 2008, Catalão, Cros e Vilá, 2003, citado por Alves, 2012).

Para além das dificuldades enumeradas, os mesmos autores defendem também que existem alguns aspetos característicos dos discursos orais dos alunos que se devem ter em conta e ajudar a corrigir e a saber: imprecisões, confusões lexicais e uso excessivo de bordões; falta de concordância, sintaxe truncada e frases incompletas; tendência para não utilizar exemplos ilustrativos do que se argumenta; dificuldade ao nível da dicção, expressividade e fluidez.

Para atenuar estas dificuldades, o trabalho com os alunos em torno da oralidade deve concretizar-se em três tipologias: narrativa, argumentativa e expositiva. Ao explorar o domínio de referência – oralidade – com base nestas tipologias, a escola conseguirá trabalhar de forma integrada a oralidade, recorrendo ao relato, ao reconto, ao texto de opinião, ao debate e à exposição de ideias Alves (2012).

Uma vez que a presente investigação tem como pilar a argumentação, justifica-se desenvolver situações de debate, em contexto escolar, fundamentais para a formação pessoal e social do aluno.

O impacto da Oralidade na Escrita

A escrita evoluiu enquanto “ferramenta alternativa à memória humana”, modificou a forma como o Homem armazenava e geria a informação, que até então era produzida oralmente e armazenada na mente (Marcuschi, 1997).

Enquanto a oralidade é adquirida naturalmente e em contextos formais do quotidiano, a escrita, por sua vez, adquire-se em contextos formais, daí o seu “caráter mais prestigioso como bem cultural desejável” (Marcuschi, 1997, p. 120).

Em conjunto, escola e professores têm a responsabilidade de ensinar esse “bem cultural desejável” aos seus alunos e ajudá-los a saber escrever, elucidando-os quanto ao fim da mesma, pois tal como argumenta Smolka (1989, citado por Marcuschi, 1997) a criança necessita de perceber o que escreve e para quem escreve.

Tal como atestam Barbeiro (1999) e Ferreira (2002) escrever é um processo moroso e complexo. Ferreira (2002, p. 41) afirma que “a escrita exige rotinização de determinados aspetos (...) para atingir a sua automatização”. De forma oposta, alunos que não se sintam familiarizados

com este tipo de construção do saber-escrever revelam enormes dificuldades em produzir textos de qualquer gênero, tal como Bessa, Oliveira e Bezerra (2012) referem.

Há investigação que considera que o trabalho sobre o oral formal, enquanto objeto de ensino explícito e sistemático, tem reflexos positivos a nível da produção escrita, o que faz todo o sentido, uma vez que a produção do discurso oral formal tem como suporte a escrita.

Auriac-Peyronnet (2001) foi um desses defensores, pois demonstrou que a produção sistemática de discursos argumentativos orais por crianças contribui para melhorar a sua escrita de textos argumentativos. Perante a contextualização, relativamente ao que é falado, a produção escrita da criança melhorará significativamente, no que se refere à coerência e à coesão textual, pois antecipadamente o seu pensamento foi estruturado pela interação oral, com colegas ou professor.

Sendo assim, o professor tem a função de ajudar os alunos a retirar da oralidade contributos para uma escrita pensada e articulada, tendo sempre em conta que o oral e a escrita têm regras de construção a cumprir, tal como frisa Marcuschi (2007, citado por Santos, 2010, p. 5), “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”.

Práticas Pedagógicas de Argumentação

A argumentação faz parte do nosso quotidiano. Recorremos à argumentação sempre que pretendemos expor um conjunto de razões, fundamentos ou argumentos para provar uma tese; defender uma opinião ou fundamentar uma crítica para chegar a uma conclusão ou justificação.

Chiaro e Leitão (2005, p. 350) classificam a argumentação como “atividade social e discursiva que se realiza pela defesa de pontos de vista e considerações de perspetivas contrárias, com o objetivo último de promover mudanças nas representações dos participantes sobre o tema discutido”.

Entende-se que, para além de ser um processo interativo que se desenvolve através de formas de pensamento e raciocínio, a argumentação tem o potencial de provocar mudanças nas conceções dos indivíduos acerca do meio que os rodeia, pois “o que a distingue de outros tipos de discurso é a forma como esta desencadeia, nos participantes, um processo de revisão de suas perspetivas a respeito do mundo físico ou social” (Chiaro e Leitão, 2005, p. 350).

De acordo com Leitão e Damianovic (2011), mais recentemente, tem-se registado um crescente interesse – por parte de professores, investigadores e outros agentes educativos – no papel que a argumentação pode e deve desempenhar em situações de ensino-aprendizagem.

Este crescente interesse e valorização da argumentação em contexto de ensino deve-se, sobretudo, ao reconhecimento de que “a argumentação desencadeia nos indivíduos processos cognitivo-discursivos vistos como essenciais à construção do conhecimento e ao exercício da reflexão” (Leitão e Damianovic, 2011, p. 14), o que significa que são processos essenciais para que o aluno desenvolva o seu pensamento crítico-reflexivo.

Segundo Luca e Kubo (2011), a abordagem da argumentação, em contexto escolar, vai ajudar o indivíduo a ser capaz de tomar decisões mais racionais, de avaliar fenómenos sociais, para se tornar um cidadão mais consciente e participativo, em situações diversas, nomeadamente, as que envolvem resolução de problemas.

Para além disso, constata-se que, para vários autores, a argumentação contribui não só para a formação de uma atitude mais crítica do aluno mas também para o seu desenvolvimento intelectual, ou seja, potencia a construção ou consolidação de conhecimento e que o conhecimento, por sua vez, proporciona uma maior capacidade argumentativa (Leitão e Damianovic, 2011, Marques, 2011).

Trabalhar a argumentação com os alunos pode possibilitar ao professor desenvolver, em sala de aula, um trabalho associado a atitudes que conduzam ao respeito e à tolerância, pois através da argumentação, a criança desenvolverá um pensamento mais reflexivo e aprenderá também a saber ouvir e a aceitar opiniões dos outros, o que favorecerá a convivência social (Lima, 2004). Por isso, Leitão (2012) defende que argumentar é uma ferramenta poderosa para professores que pretendem uma educação mais digna, a qual leva os alunos a serem mais críticos e reflexivos.

Neste sentido, a escola deve proporcionar aos alunos as condições necessárias para desenvolverem a capacidade de argumentar e contra-argumentar nas diversas situações, principalmente na modalidade oral, pois um ambiente que privilegie estratégias em que os alunos sejam estimu-

² Filósofo e professor norte-americano (1923-2010), conhecido por ser o criador do projeto educativo “Filosofia para Crianças”, conhecido e aplicado em mais de trinta países. Foi fundador e diretor do *Institut for the Advancement of Philosophy for Children*, na Nova Jérsei, que tinha como objeto de estudo o pensamento e raciocínio de crianças do pré-escolar até ao secundário.

³ Doutorado em filosofia e responsável por projetos relacionados com filosofia para crianças. Toda a sua atividade realizada na área da filosofia para crianças pode ser acompanhada no *Institut de Pratiques Philosophiques* (<http://www.brenifier.com>).

lados a argumentar e discutir sobre temas sociais relevantes pode proporcionar o aparecimento de vivências mais democráticas dentro da escola e em outros contextos (Massman, 2011).

O debate: ferramenta pedagógica da argumentação oral

De acordo com Leitão (2012, p. 28), nos últimos tempos a procura de estratégias de trabalho relacionadas com a argumentação (nomeadamente relacionadas com o oral) em sala de aula tem aumentado e o debate tem sido visto por muitos como “uma perspetiva particularmente atraente”, com vista a “contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem de conteúdos específicos” e para o “desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo” dos alunos.

O surgimento do debate em contexto educativo deu-se com Matthew Lipman² (1996, citado por Lima, 2004), na década de 70, com o seu projeto *Filosofia para Crianças*, baseado no construtivismo de Piaget. Este projeto educativo visava a socialização da criança através do desenvolvimento do seu raciocínio e pensamento crítico e reflexivo, por meio de discussões, com base em novelas ou histórias filosóficas, em sala de aula.

Seguidor de Lipman, Oscar Brenifier³ (2002, citado por Lima, 2004) pretendeu dar continuidade ao seu trabalho e adaptar o projeto aos dias de hoje, demonstrando-se defensor acérrimo da introdução do debate no ensino, uma vez que o caracteriza como “ferramenta” fundamental de ensino para todas as idades, pois ajuda a desenvolver ideias, a expandir e a treinar o pensamento.

Contudo, Brenifier (2002) salienta que o professor é um elemento chave para a existência e bom funcionamento do debate pedagógico: deve ter o cuidado de envolver toda a turma neste tipo de exercício, de forma a garantir a ligação entre um discurso de um aluno e o de outro. Todos os alunos devem participar, fazer perguntas, mas também é importante que saibam ouvir-se e respeitar-se mutuamente.

Brenifier (2002) frisa que é importante debater ideias, em qualquer contexto, porque ao debatê-las o aluno é “obrigado” a exteriorizar e justificar o que pensa. Ao fazê-lo, o seu pensamento vai-se estruturando, daí a sua elevada utilidade pedagógica.

O debate pedagógico por questionamento, desenvolvido por Brenifier (2002, citado por Santos, 2010), revela-se útil por ajudar os alunos a aprender a dialogar, distinguindo os diversos “pontos” da palavra e estabelecendo elementos de comparação para se compreenderem as questões e esclarecê-las, tendo sempre presente que o debate é uma oposição de ideias, não de pessoas.

Na sua obra *Enseigner par le débat*, Brenifier (2002) corrobora que os debates pedagógicos devem ser implementados desde cedo, uma vez que os alunos são desde logo incentivados a comunicar oralmente, de forma adequada, espontânea e sincera, ajudando-os a desenvolver a capacidade de formular e apresentar ideias e argumentos de forma clara, bem como analisá-los de forma crítica, a desenvolver a capacidade de encontrar exemplos e contraexemplos que sustentem os seus pontos de vista, a desenvolver a capacidade de aceitar a crítica e de ouvir, a compreender e respeitar opiniões dos colegas e a desenvolver a capacidade de saber expressar e comunicar o seu pensamento através do diálogo.

Concluindo, o que se pretende com o debate pedagógico adaptado por Brenifier (2002) não é encontrar respostas para questões colocadas nem obter o consenso dentro de um grupo específico, mas sim guiar o pensamento do aluno com questões que o incitem a reformular e realinhar os conceitos que detém, tendo aqui o professor o papel fulcral de ajudar os seus alunos a exteriorizar e a desenvolver as suas próprias ideias, a expandir e treinar o pensamento reflexivo, lógico e crítico.

Implementação do Estudo

Este estudo surgiu por dois motivos: a dificuldade que os alunos evidenciavam em expressar oralmente o seu pensamento e as poucas opções que manual adotado tinha para exercitar e desenvolver a competência da oralidade.

Desta forma, para a realização deste estudo foi elaborada uma sequência didática, seguindo a linha pensamento de Brenifier composta por três atividades que envolveram doze alunos de uma turma de 5.º ano de escolaridade, numa escola de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, em Leiria.

A investigação, realizada em três aulas de Português, estruturou-se em três atividades referentes a um conjunto de temas atuais e polémicos e, tal como é demonstrado na tabela 1, desenrolaram-se diferentes fases que se complementavam entre si, visando a progressão das

aprendizagens e o desenvolvimento das capacidades relacionadas com o pensamento crítico-reflexivo, a argumentação, a oralidade e a escrita.

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

ATIVIDADE 1	ATIVIDADE 2	ATIVIDADE 3
Tema: “Tens o direito de roubar para comer?”	Tema: “Deves dizer tudo o que pensas?”	Tema: “Deves sempre ajudar os outros?”
1.º- Fase da Pré-escrita 2.º- Fase da Contextualização do Tema 3.º- Fase do Debate de Opinião 4.º- Fase da Escrita	1.º- Fase da Pré-escrita 2.º- Fase da Contextualização do Tema 3.º- Fase do Registo de Ideias 4.º- Fase do Debate de Opinião 5.º- Fase da Escrita	1.º- Fase da Pré-escrita 2.º- Fase da Contextualização do Tema 3.º- Fase da Distinção de Facto e Opinião 4.º- Fase do Debate de Opinião 5.º- Fase da Escrita

Tabela 1 – Fases realizadas nas três atividades da investigação.

Tal como se pode observar na tabela acima, a fase da Pré-escrita foi comum às três atividades. Esta fase centrou-se em averiguar as opiniões que os alunos detinham acerca do tema de cada atividade (registando-as por escrito), a partir dos conhecimentos que possuíam, sem qualquer contextualização e funcionou, neste momento, como ativação de conteúdo (Carvalho, 2003).

A fase da Contextualização do Tema consistiu em colocar os alunos perante situações-problema que ilustrassem os temas das atividades (através da leitura de textos e colocação de questões acerca dos mesmos), de modo a fornecerem-lhes informações para que pudessem realizar, de forma mais fundamentada e consciente, a fase do debate. Esta fase foi baseada nos planos de discussão de Lipman (1996, citado por Lima, 2004) e Brenifier (2002), pois para os mesmos a fase da contextualização funciona apenas como impulso para a realização das fases seguintes, não sendo por isso alvo de análise.

A fase do Registo de Ideias teve o intuito de averiguar ideias, sensações e emoções dos alunos (registando-as por escrito), respeitantes ao texto apresentado na fase da contextualização (2.ª atividade).

Na fase da Distinção de Facto e Opinião, os alunos tiveram a tarefa de localizar no texto (3.ª atividade) factos e opiniões para serem capazes de reconhecer a interpretação dos outros acerca do que os rodeia e formarem, por si mesmos, as suas opiniões.

A fase do Debate de Opinião consistiu em desenvolver nos alunos a competência de expor as suas ideias, relativamente aos diferentes temas e a desenvolverem argumentação que sustentasse as suas opiniões, de forma a estruturarem o seu pensamento e a reformulem e realinhem conceitos que detêm acerca do que os rodeia.

Por último, a fase da Escrita foi igualmente comum em todas as atividades e nesta foi solicitado aos alunos, exatamente, o que foi pedido na fase da Pré-escrita, mas (esperando-se) que aplicassem os conhecimentos ou ideias expressas no debate.

Análise de Dados e Conclusão

Considerando os dados obtidos na investigação, comprovou-se que a maioria dos alunos participantes registou evoluções a vários níveis, durante toda a sequência didática.

Tal como demonstra o gráfico 1, a maioria do grupo **mudou de opinião** ou **reformulou as suas ideias** relativamente aos temas em discussão, ao longo das atividades da investigação, tal como foi possível comprovar pela análise aos registos escritos dos alunos (nas fases da Pré-escrita e da Escrita).

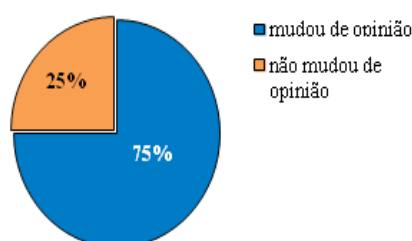


Gráfico 1 – Opinião dos Alunos (registos escritos).

Posteriormente, com base nesses registos, foi possível comprovar que os alunos revelaram **maior facilidade em expressar o seu pensamento por escrito**, assim como oralmente, tal como se pôde comprovar durante os debates, ao longo da investigação.

De uma forma geral, conseguiu-se verificar que a **oralidade** (por meio do debate) contribuiu para **reestruturar, reformular ou consolidar o pensamento** dos alunos.

No gráfico 2, está representado o número de palavras utilizadas pelos alunos (nas fases da Pré-escrita e da Escrita) nas justificações das suas opiniões relativamente aos temas das atividades. Como se pode constatar, o número de palavras utilizadas pelos alunos vai diminuindo ao longo das três atividades, tanto na fase da Pré-escrita como na fase da Escrita.

De acordo com a análise dos dados, foi igualmente observável que os alunos tenderam a escrever melhor, com maior coesão e coerência textual, na fase da Escrita, sendo por isso conclusivo que **o número de palavras** utilizadas pelos alunos para construírem as justificações **não está relacionado com a qualidade das mesmas**.

	ATIVIDADE 1	ATIVIDADE 2	ATIVIDADE 3
N.º total de palavras utilizadas na pré-escrita	362	231	201
N.º total de palavras utilizadas na escrita	313	309	193

Gráfico 2 – Dimensão do Registo (n.º de palavras utilizadas nos registos escritos).

Observando gráfico 3, respeitante ao número de intervenções do grupo participante no estudo, ao longo dos três debates de opinião realizados, observa-se que os alunos tiveram diferentes desempenhos. Comparando as intervenções registadas nos debates, conclui-se que, de uma forma geral, os alunos intervieram menos vezes no debate da segunda atividade.

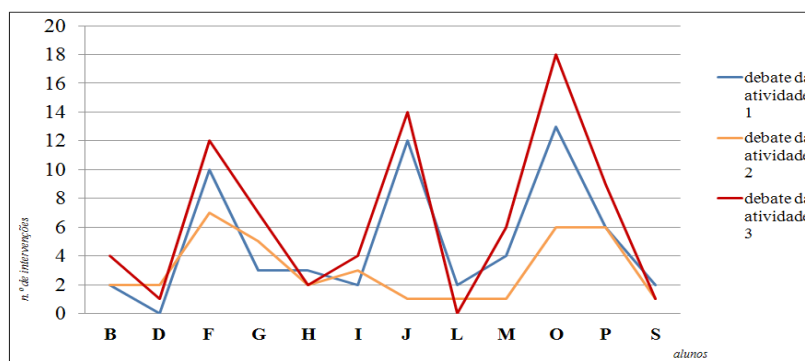


Gráfico 3 – Número de intervenções dos alunos nos três debates.

O debate em que se registou um maior número de intervenções foi o da terceira atividade. Este debate foi o único em que a professora-investigadora recorreu com mais frequência ao guião de discussão (guião de apoio às intervenções dos alunos, estruturado por Brenifier).

Desta forma, conclui-se que o **professor revelou-se essencial ao desenvolvimento do debate de opinião** pois registou-se um **maior número de intervenções**, por parte dos alunos, no debate de opinião que foi **melhor guiado** pela professora-investigadora.

De acordo com os dados analisados comprovou-se também que o acompanhamento/orientação por parte da professora-investigadora influenciou o desenvolvimento dos debates, pois a grande parte dos alunos participantes foi modificando o propósito das suas intervenções (deixando a oralidade de ser meramente expositiva, para passar a ser de tipologia argumentativa). Demonstraram entender, progressivamente, o seu papel no debate e o objetivo deste, uma vez que deixaram de intervir apenas para partilhar episódios (principalmente, descontextualizados e pouco pertinentes para atividade), para partilhar opiniões e respetivas justificações, sem lhes ser solicitado.

Ainda no domínio da oralidade, verificou-se, através dos registos escritos dos alunos, que estes **utilizaram vocabulário** (palavras ou expressões) **referido nos debates** para as suas **justificações escritas**.

Por último, constatou-se que **a oralidade teve reflexos positivos na escrita**, uma vez que a maioria dos alunos passou a escrever com **maior coesão e coerência textual**.

Referências Bibliográficas

- Alves, P. (2012). *Argumentação oral em contexto de debate: uma proposta de intervenção didática no ensino secundário*. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Auriac-Peyronnet, E. (2001). The impact of oral training on argumentative texts produced by ten-and eleven-year-old children: exploring the relation between narration and argumentation. In *European Journal of Psychology of Education*, 16 (2), 299-317.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita – consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bessa, M., Oliveira, M., Bezerra, L. (2012). A influência da oralidade na aquisição da escrita de alunos do ensino fundamental de nove anos. *Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste*. 14 (2), 199-214.
- Brenifier, O. (2002). *Enseigner par le débat*. CRDP de Bretagne.
- Carvalho, J.. (2003). *Escrita – Percursos de Investigação*. Braga: IEP.
- Chiaro, S., Leitão, S. (2005). O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica/ Psychology*. 18 (3), 350-357.
- Costa, A. (2008). Desenvolver a capacidade de argumentação dos estudantes: um objetivo pedagógico fundamental. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46 (5), 1-8.
- Ferreira, P. (2002). *A reformulação do texto: autocorreção, correção ortográfica e replaneificação*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Leiria. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Leitão, S., Damianovic, M. (2011) *A Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores.
- Leitão, S. (2012). O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. *Uni-pluri/versidad. Universidad de Antioquia*. Facultad de Educación. 12 (3), 24-37.
- Lima, D. (2004). *Filosofia para crianças: uma abordagem crítica dentro da filosofia da educação*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Luca, G., Kubo, O. (2011). O argumentar como objetivo de ensino a ser desenvolvido em diferentes disciplinas e desde níveis básicos do ensino formal. *Psicologia da Educação*. 33. 153-160.
- Lúcio, L. (2009, março). Pelos caminhos da criatividade – entre a razão e a emoção. In *Sessão Ano Europeu da Criatividade e Inovação*, Faro.
- Marcuschi, L. (1997). Oralidade e escrita. *Signótica*. 9, 119-145.
- Marques, C. (2011). *A argumentação oral formal em contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Massmann, D. (2011). A arte de argumentar na sala de aula. *Letras, Santa Maria*. 21 (42), 368-385.
- Rodrigues, S. (2008). *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Santos, A. (2010). *O ensino da filosofia através do debate*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Porque causal e porque explicativo: reavaliação da classificação das orações coordenadas explicativas nos manuais escolares

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Sandra Duarte Tavares, Instituto Superior de Educação e Ciências

Resumo

Pretende-se, com este estudo, contribuir para uma reavaliação da classificação das orações coordenadas explicativas que tem sido proposta pela maioria dos manuais de língua portuguesa. Apesar de estas construções sintáticas poderem ser introduzidas por diferentes conectores, é dada especial ênfase ao articulador “porque”, uma vez que este é um dos que apresentam maior ambiguidade entre o valor causal e o valor explicativo. Caracterizar o estatuto linguístico deste articulador é, a meu ver, o ponto de partida para uma adequada caracterização das orações explicativas em português europeu (PE).

Feita a caracterização das propriedades sintáticas e semânticas das orações explicativas em PE, com base em critérios linguísticos que as excluem das estruturas de coordenação, procura-se mostrar que as orações explicativas constituem um subtipo de subordinação adverbial causal em português europeu.

Este resultado indicia, assim, a necessidade de uma reavaliação da classificação que tem sido proposta nos manuais escolares para esse tipo de construções.

Palavras-chave: coordenação, subordinação, orações causais, orações explicativas

Abstract

This study aims to contribute to a reassessment of the standard classification of the coordinate explanatory clauses proposed by most Portuguese language manuals. Despite the fact that these syntactic structures can be introduced by different connectors, it is given special emphasis to the articulator “porque” (because), since this is the one that presents greater ambiguity between the causal and the explanatory value. Characterizing the linguistic status of this articulator is, in my view, the starting point for a proper characterization of explanatory clauses in European Portuguese (EP).

After characterizing the syntactic and semantic properties of explanatory clauses in PE, based on linguistic criteria that exclude them from coordination structures, this analysis indicates that the coordinate explanatory clauses are a subtype of causal adverbial subordination in European Portuguese.

This result suggests a reassessment of the classification adopted in Portuguese language manuals for this type of constructions.

Keywords: coordination, subordination, explanatory clauses, causal clauses

1. Introdução

O presente estudo tem como objetivo central a reavaliação da classificação das orações coordenadas explicativas que tem sido proposta pela maioria dos manuais de língua portuguesa. Essas orações podem, a par das orações subordinadas adverbiais causais, ser introduzidas por diferentes conectores, contudo, dar-se-á especial ênfase ao articulador *porque*, uma vez que este é um dos que apresentam maior ambiguidade entre o valor causal e o valor explicativo. Caracterizar o estatuto linguístico deste conector será, a meu ver, o ponto de partida para uma adequada caracterização das orações explicativas em Português Europeu (doravante, PE).

A tradição gramatical considera que o conector *porque* pode introduzir quer orações causais, quer orações explicativas, incluindo-o simultaneamente na classe das conjunções coordenativas explicativas e na das conjunções subordinativas causais. Ao estatuto sintático de coordenação corresponde o valor explicativo e ao estatuto sintático de subordinação corresponde o valor causal.

São, assim, objetivos deste trabalho: (i) discutir as propriedades estruturais distintivas das orações causais e das orações explicativas, bem como os critérios propostos pela Gramática Tradicional; (ii) caracterizar as orações explicativas em PE, com base em critérios morfossintáticos que as excluem das estruturas de coordenação.

2. O problema

A tradição greco-latina considera que, paralelamente às orações de subordinação que expressam causa, coexistem orações de coordenação que exprimem um valor explicativo, comumente designadas por orações explicativas.

O estudo dessas estruturas não encontra, de resto, consenso entre os autores. Bechara (1999), por exemplo, classifica as orações explicativas como subordinadas, ao passo que Cunha & Cintra (1984) incluem-nas na classe das coordenadas. Estes autores apresentam uma distinção entre orações subordinadas causais e orações coordenadas explicativas com base em critérios semânticos, referindo que as subordinadas causais exprimem a causa que origina a situação expressa pela oração subordinante, e as coordenadas explicativas expressam o motivo que justifica o que é enunciado na primeira oração. Não apresentam, contudo, quaisquer critérios sintáticos que permitam distinguir umas de outras.

Várias são, do meu ponto de vista, as questões que se levantam quando se pretende estudar a expressão de causa:

- (i) Quais os critérios linguísticos que estão na base da classificação das orações causais como subordinadas e das explicativas como coordenadas?
- (ii) Havendo distinção entre esses dois tipos de orações, que propriedades sintáticas e semântico-discursivas as distinguem?
- (iii) As orações que não exprimem uma causa, mas antes um juízo de valor por parte do locutor, ou uma explicação propriamente dita, serão estruturas autónomas ou, pelo contrário, serão um subtipo de orações adverbiais causais?
- (iv) Haverá uma verdadeira oposição semântica entre orações causais e explicativas ou, antes, uma escala gradual, em que diversos fatores, linguísticos e extralinguísticos, podem, em diferentes contextos, determinar uma leitura em vez de outra?

Tentar-se-á dar resposta a algumas destas questões nas secções subsequentes.

3. Caracterização das orações causais e das orações explicativas na literatura

Galán Rodriguez (1999) apresenta, para o espanhol, uma caracterização sintática e semântica das orações causais, a qual passo a descrever sumariamente:

1. Orações causais puras e integradas (A porque B)

Nas orações causais puras, estabelece-se uma ligação não familiar entre as orações A e B, que se manifesta quer como relação de causa-efeito, quer como relação de motivação-resultado.

Se a relação é de causa-efeito, não se impõem restrições semânticas ao sujeito da oração subordinante, mas se a relação é de motivação-resultado, o sujeito deverá ser obrigatoriamente animado, dado que a motivação implica um ato de vontade.

1.1. Relação de causa-efeito

- (a) As flores murcharam porque não tinham água suficiente.

1.2. Relação de motivação-resultado

- (b) Comprei-te um presente porque era o teu aniversário.

As orações causais puras são, segundo a autora, orações integradas, uma vez que não são separadas por pausa gráfica nem fónica, introduzem informação nova, estabelecem um ato de fala único e exibem um maior vínculo com o verbo principal, logo, são complementos verbais.

2. Orações causais explicativas e periféricas (A, porque B)

As orações causais explicativas apresentam um facto (B) que, no juízo do falante, pode ser uma

explicação razoável ou apropriada do facto A, quer porque se conhece de antemão a relação A-B, quer porque o facto B seja tal que favorece o facto A.

Neste grupo, a autora distingue duas subclasses: as causais explicativas próprias, que exprimem circunstâncias favoráveis ou habituais de uma ação – conhecidas ou pressupostas – e causais explicativas hipotéticas, que expressam uma dedução que o locutor faz com base no conhecimento dos factos.

2.1. Orações causais explicativas próprias

(c) Como faz frio, as estradas estão geladas.

2.2. Orações causais explicativas hipotéticas

(d) Ele não se foi embora, porque tem aí a carteira.

As orações causais explicativas são, segundo a autora, orações periféricas, dado que são sempre separadas por uma pausa gráfica e fónica, introduzem informação conhecida, relacionam dois atos de fala e exibem um menor vínculo com o verbo principal, logo, não são complementos verbais, mas, sim, adjuntos.

A diferença fundamental entre as orações causais puras e as causais explicativas prende-se com o facto de as primeiras apresentarem a própria conexão causal como informação nova, independentemente de os factos serem ou não pressupostos, enquanto as segundas apresentam a relação causal como pressuposta ou conforme as expectativas dentro do que é habitual, assentando, assim, numa pressuposição.

Para o português, Mateus *et al.* (2003) consideram que as orações causais exprimem uma relação de dependência semântica entre duas proposições (A e B), podendo manifestar diferentes valores semânticos:

1.º: Relação de causa-consequência, em que A é uma causa de B e B é uma consequência de A se A for uma condição suficiente de B:

(a) Houve seca em Portugal em 1981, porque não choveu.

(b) A água começou a ferver porque atingiu 100 graus.

2.º: Relação de motivo, razão, em que A não é necessariamente uma consequência de B:

(c) O João foi ao cinema, porque não lhe apetecia estudar.

(d) Comprei uma prenda para a menina, porque vai fazer anos.

As autoras enunciam três condições para que se verifique uma relação de causalidade pura entre as duas proposições A e B:

(i) B deve pertencer ao “mundo” selecionado por A;

(ii) Os conteúdos das duas proposições devem verificar-se no mundo real;

(iii) A e B devem estar linearmente ordenadas no tempo, tal que o estado de coisas descrito em A deve preceder o estado de coisas descrito em B.

3.º Relação de inferência estabelecida pelo sujeito enunciador entre os estados de coisas descritos nas duas orações:

(e) Choveu, porque as ruas estão molhadas.

Relativamente aos conectores que expressam causalidade, as autoras referem que o conector *pois* é claramente coordenativo explicativo, ao passo que *porque* e *que* têm alguns comportamentos de conectores subordinativos.

Também para o português, Matos (2004) considera que as orações causais não podem ser caracterizadas com base em critérios semânticos, mas, sim, com base em critérios morfossintáticos. Assim, a autora apresenta, de uma forma muito sistemática, um conjunto de testes sintáticos aplicáveis em várias línguas que mostram por que razão as orações causais explicativas devem ser classificadas como orações subordinadas:

- (i) Possibilidade de as conjunções de coordenação ligarem orações subordinadas;
- (ii) Impossibilidade de um termo coordenado ser deslocado fora da estrutura de coordenação que o contém;
- (iii) Possibilidade de as conjunções de coordenação ligarem constituintes não frásicos;
- (iv) Impossibilidade de, a partir de um termo coordenado, as estruturas de coordenação extraírem constituintes;
- (v) Possibilidade de as orações coordenadas admitirem construção elíptica de *gapping*;
- (vi) Possibilidade de ocorrência das conjunções de coordenação com tempos finitos ou não finitos das orações que introduzem.

Com base nos resultados obtidos nestes testes, Matos (2004) conclui que as orações causais explicativas iniciadas por *que*, *pois* e *porque* se comportam como estruturas de subordinação.

4. Proposta de reclassificação das orações explicativas

Como foi referido anteriormente, a tradição greco-latina considera que o conector *porque* pode introduzir quer orações causais, quer orações explicativas, incluindo-o simultaneamente na classe das conjunções coordenativas explicativas e na das conjunções subordinativas causais. Depreende-se, por conseguinte, que ao estatuto sintático de coordenação corresponde o valor explicativo e ao estatuto sintático de subordinação corresponde o valor causal.

A fim de procurar testar o estatuto [+ coordenativo] ou [+ subordinativo] do conector explicativo *porque*, apresentar-se-ão, em seguida, critérios morfossintáticos, alguns dos quais propostos por Matos (2004).

1. Ligação de constituintes não frásicos – Possibilidade de as conjunções de coordenação ligarem constituintes não frásicos *versus* impossibilidade de as conjunções de subordinação o fazerem
Conjunções coordenativas *e / mas*

- (1) Esse artigo é interessante e atual.
- (2) Esse artigo é interessante mas polémico.

Porque causal / explicativo

* Esse artigo é interessante porque atual.

2. Elipse – Possibilidade de as orações coordenadas admitirem construção elíptica de *gapping* *versus* impossibilidade de as orações subordinadas admitirem essa construção

Conjunções coordenativas *e / mas*

- (1) Eu faço a tarte e tu [-] os crepes.
- (2) Eu como carne, mas tu [-] peixe.

Porque causal

- (3) * Faltei à reunião porque [-] doente.

Porque explicativo

- (4) * Ela deve estar triste, porque [-] chorar.

3. Natureza finita / não finita das orações – Possibilidade de ocorrência das conjunções de coordenação com tempos finitos ou não finitos das orações que introduzem *versus* obrigatoriedade de tempo finito com conjunções de subordinação

Conjunções coordenativas *e / mas*

- (5) Penso jantar fora e ir ao cinema.
- (6) Penso jantar fora mas não ir ao cinema.

Porque causal

- (7) * Penso faltar à reunião porque estar doente.

Porque explicativo

- (8) * Penso ter chovido, porque as janelas estar molhadas.

4. Colocação de clíticos - Impossibilidade de as conjunções de coordenação desencadearem próclise *versus* possibilidade de as conjunções de subordinação o fazerem

Conjunção coordenativa *e*

- (9) * Encontrei os meus amigos e os cumprimentei com um abraço.

Porque causal

- (10) Não houve reunião porque se verificou falta de quórum.

Porque explicativo

(11) A menina deve estar triste, porque a vi a chorar.

5. Ligação de orações subordinadas – Possibilidade de as conjunções de coordenação ligarem orações subordinadas

Porque causal

(12) Faltei à reunião porque fiquei doente e porque não tinha lido os documentos.

Porque explicativo

(13) Deve ter nevado, porque as ruas estão molhadas e porque as janelas estão embaciadas.

Conclusões

Da aplicação deste conjunto de testes morfossintáticos, verifica-se que o conector explicativo *porque* aparenta ter um comportamento sintático idêntico ao do conector *porque* causal. Propõe-se, assim, que o mesmo seja classificado como conector de subordinação, e que as orações explicativas por ele introduzidas sejam consideradas subordinadas.

Vejam, sem seguida, se as diferenças entre ambos os conectores – *porque* causal e *porque* explicativo – se situam no plano semântico-discursivo.

Propriedades semântico-discursivas

Para a caracterização semântica das orações causais, adoto a tipologia proposta por Galán Rodríguez (1999), discriminada novamente nesta secção.

1. Orações causais puras

As orações causais puras estabelecem uma ligação não familiar entre as orações A e B, que se manifesta quer como relação de causa-efeito, quer como relação de motivação-resultado:

(a) Relação de causa-efeito

(14) Faltei à reunião porque estive doente.

(b) Relação de motivação-resultado

(15) Faltei à reunião porque me apeteceu ficar a dormir até tarde.

2. Orações causais explicativas

As orações causais explicativas apresentam um facto B que, no juízo do locutor, pode ser uma explicação razoável ou apropriada do facto A, com base num raciocínio prévio:

(a) Causais explicativas próprias

(16) Despacha-te, que estamos atrasadíssimos.

(b) Causais explicativas hipotéticas

(17) A menina deve estar triste, porque está a chorar.

A principal diferença entre as orações causais puras e as causais explicativas prende-se, segundo Galán Rodríguez (1999), com o facto de as primeiras apresentarem a própria conexão causal como informação nova, e as segundas apresentarem a relação causal como pressuposta ou conforme as expectativas dentro do que é habitual, assentando, assim, numa pressuposição.

Observem-se, agora, as frases seguintes:

(18) O João faltou à reunião porque deve estar doente.

(19) As flores murcharam porque ninguém as regou.

A frase (18) difere da frase (14) em dois aspectos: a alteração da 1.^a para a 3.^a pessoa do singular e a inserção de um verbo modal – *dever*.

Será que a introdução deste verbo modal determinará uma alteração do valor de causalidade pura para um valor mais hipotético, menos factual? Do mesmo modo, fazer referência à 3.^a pessoa diminuirá o grau de certeza/factualidade sobre o estado de coisas descrito?

Em relação à frase (19), está expressa *a priori* uma relação de causa-efeito: ninguém regar as flores terá originado as flores murcharem. Um olhar mais atento faz-nos questionar a certeza do valor causal dessa frase. “Não regar as flores” pode ser uma das causas possíveis, e não a única, para o estado de coisas descrito. Ou até pode conter um valor hipotético, dependendo da atitude do locutor: “As flores murcharam, porque provavelmente ninguém as regou.”

Por hipótese, defendo que não há uma verdadeira oposição semântica entre orações causais e as orações explicativas, mas antes uma escala gradual, em que diversos fatores – linguísticos e extra-linguísticos – podem, em diferentes momentos e em diferentes contextos, determinar uma leitura em vez de outra.

As propriedades abaixo procuram mostrar se há diferenças do ponto de vista semântico-discursivo entre o *porque* causal e o *porque* explicativo, e, conseqüentemente, entre as orações causais e as explicativas.

1.^a Propriedade: interrogativas com valor causal

Porque causal – Possibilidade de o *porque* causal ser resposta a uma interrogativa que exprime causa

(20) P: Porque faltaste à reunião?

R: Porque fiquei doente.

Porque explicativo – Impossibilidade de o *porque* explicativo ser resposta a uma interrogativa que exprime causa

(21) P: Porque é que a menina está triste?

R: * Porque está a chorar.

Para uma interrogativa como a de (24), pretende-se uma resposta causal, como por exemplo: «Porque não passou no exame de matemática.» Assim, a pergunta adequada para uma resposta com *porque explicativo* seria, por hipótese:

(22) P: Porque achas que a menina está triste?

R: Porque está a chorar.

2.^a Propriedade: tempos e modos verbais

Porque causal – Preferência pelo uso do Pretérito Perfeito em ambas as orações – subordinada e subordinante

(23) Faltei à reunião porque estive doente.

Porque explicativo:

Explicativas puras: Preferência pelo uso do Imperativo na oração subordinante e pelo Presente do Indicativo na oração subordinada

(24) Despacha-te, (por)que estamos atrasados.

Explicativas hipotéticas: Preferência pelo uso do Presente / Pretérito Perfeito do Indicativo na oração subordinante e pelo Presente do Indicativo na oração subordinada

(25) A menina está triste, porque está a chorar.

No que diz respeito às orações explicativas hipotéticas, ainda que a oração subordinante não contenha um verbo modal, o qual contribui para o valor epistémico da frase, ele está, a meu ver, quase sempre implícito:

A menina está triste, porque está a chorar = *A menina deve estar triste, porque está a chorar.*

3.^a Propriedade: ordenação temporal

Porque causal – O estado de coisas descrito na oração subordinada (A) precede sempre o da oração subordinada (B)

(26) Faltei à reunião porque estive doente.

B A

Porque explicativo – O estado de coisas descrito na oração subordinada (A), regra geral, não precede o da oração subordinada (B)

(27) Deve ter chovido, porque as janelas estão molhadas.

B A

4.^a Propriedade: marcação prosódica

Porque causal

As orações introduzidas por *porque causal* não são separadas por vírgula e a realização fónica da frase é feita como um todo, sem pausa no final da primeira oração e com descida entoacional apenas na segunda oração.

(28) Faltei à reunião porque fiquei doente.

Porque explicativo

As orações introduzidas por *porque explicativo* são separadas por vírgula e a realização fónica da frase não é feita como um todo, mas sim com uma delimitação de dois segmentos entoacionais, sendo a primeira oração pronunciada com entoação descendente e seguida de pausa.

(29) Deve ter chovido, porque as janelas estão molhadas.

Da análise deste conjunto de propriedades, é possível verificar que as diferenças existentes entre o conector explicativo *porque* e o conector causal *porque* são de natureza semântico-dis-

cursiva, o que indicia que as orações explicativas constituem um subtipo de orações subordinadas adverbiais causais em PE.

Considerações finais

Como vimos, muitas orações que expressam *a priori* uma relação de causa-efeito podem ser ambíguas entre uma leitura causal e uma leitura explicativa, uma vez que de entre um conjunto de causas possíveis, o locutor seleciona aquela que lhe parece ser a mais relevante numa determinada situação de comunicação. Assim, considero que não existe uma verdadeira oposição entre orações causais e explicativas, mas sim uma escala gradual, em que diversos fatores semântico-discursivos podem contribuir para uma interpretação mais factual ou mais pressuposicional da oração causal.

Com base nos critérios morfossintáticos e semântico-discursivos apresentados, procurou-se mostrar com este trabalho que as orações explicativas constituem um subtipo de orações subordinadas adverbiais causais em português. Defendo, por conseguinte, uma reavaliação da classificação das orações explicativas que tem sido proposta pela maioria dos manuais de língua portuguesa, com base em critérios linguísticos rigorosos.

Apresentam-se, em síntese, as três ideias-chave que procederam deste estudo:

- (i) Caracterizar o estatuto sintático do conector *porque* foi, a meu ver, o ponto de partida para se fazer uma caracterização adequada das orações causais e das orações explicativas em PE.
- (ii) Com base em critérios morfossintáticos, mostrou-se que as orações explicativas são, à semelhança das orações causais, estruturas de subordinação.
- (iii) Com base em propriedades semântico-discursivas, mostrou-se que, apesar das diferenças que separam as orações causais das explicativas, não parece haver uma verdadeira oposição entre ambas as estruturas, pelo que se propõe que as explicativas constituam um subtipo de subordinação adverbial causal em Português Europeu.

Referências bibliográficas

- Bechara, E. (1999). *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- Cunha, C. e Cintra, L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Ed. João Sá da Costa.
- Galán Rodriguez, C. (1999). La subordinación causal y final” in Bosque & Demonte, orgs. Vol 3., *Gramática Descriptiva de la lengua española*. Ed. Espasa.
- Lobo, M. (2003). *Aspetos da Sintaxe das Orações Subordinadas Adverbiais do Português*. Lisboa: Dissertação de Doutoramento.
- Lopes, H. (2004). *Aspetos sintáticos, semânticos e pragmáticos das construções causais*. Porto: Dissertação de Doutoramento.
- Mateus et alii (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Lopes, H. (2004). *Aspetos sintáticos, semânticos e pragmáticos das construções causais*. Porto: Dissertação de Doutoramento.
- Matos, G. (2003). Estruturas de Coordenação. In Mateus et al.
- Matos, G. (2004). Coordenação frásica vs. Subordinação Adverbial. *XIX Encontro Nacional da APL*. In Freitas, T e Mendes, A (org.) *Actas do XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 555-567.
- Matos, G. (2006). “Coordination de phrases vs. subordinatio adverbiale – propositions causales en portugais. In Bril, Isabelle Bril & Georges Rebuschi (dir.) *Faits de Langue – Revue de Linguistique*, nº28-Coordination et subordination: typologie et modélisation. Paris: Ed. OPHRYS.
- Peres, J. (1997). “Sobre conexões proposicionais em Português”, in A. M. Brito, F. Oliveira, et alii, orgs. *Sentido que a Vida faz. Estudos para Óscar Lopes*. Porto: Campo de Letras.

A Banda Desenhada como instrumento de compreensão e produção de textos: um estudo de caso com crianças do 1.º Ciclo

Tatiana Santos, ESECS¹, IPLeiria

Sandrina Milhano, ESECS, IPLeiria, CIID², CESNOVA³

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

¹ Escola Superior de Educação
e Ciências Sociais

² Centro de Investigação
Identidade(s) e Diversidade(s)

³ Centro de Estudos de Sociologia
da Universidade Nova de Lisboa

Resumo

Este artigo apresenta um estudo realizado no âmbito da Prática Pedagógica do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico com cinco alunos de uma turma do 1.º ano. O principal objetivo foi conhecer como organizam quatro vinhetas previamente baralhadas e produzem uma narrativa tendo em conta a organização por eles efetuada da tira de banda desenhada.

O enquadramento teórico, crucial para o desenvolvimento do estudo, compreende um levantamento das ideias acerca da leitura de imagens, dos níveis de compreensão leitora e da produção oral de textos. Segue-se a descrição do estudo, a metodologia e os procedimentos utilizados, a apresentação e discussão dos resultados e, por fim, uma breve conclusão.

Palavras-chave: banda desenhada, leitura de imagens, níveis de compreensão leitora, produção oral de textos

Abstract

This article presents a study developed during the Pedagogical Practice of the Master in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education with five students of the 1st year. The main aim was to know how this students organize four previously shuffled vignettes and produce a story in view of the organization performed by them in the comic strip.

The literature review, crucial for the study development, involves a survey of ideas about images reading, the levels of reading comprehension and oral production of texts. Following is the description of the study, the methodology and procedures used the presentation and discussion of the results and, finally, a brief conclusion.

Keywords: cartoon, pictures reading, levels of Reading comprehension, production of oral texts

Enquadramento teórico

Tendo em conta que os objetivos do estudo visam a compreensão e a produção oral de textos será apresentada a fundamentação teórica mais pertinente para o seu desenvolvimento como a leitura de imagens, os níveis de compreensão leitora, a produção oral de textos e a importância da banda desenhada na aprendizagem.

Leitura de imagens

A imagem é uma linguagem específica e rica, com um valor próprio, que pode ser utilizada como um “(...) instrumento de comunicação, de informação, de conhecimento, factor de motivação, de discurso, de ensinamento, meio de ilustração da aula, utensílio de memorização e de observação real” (Duborgel, 1992 cit in Lencastre & Chaves, 2003, p. 2101).

A compreensão das imagens prevê um processo perceptivo, ou seja, a transformação da informação recebida, que pode ser entendido como leitura (Sardelich, 2006).

A imagem é “(...) possuidora de vários códigos e, nesse sentido, também de uma dimensão textual...”, uma vez que não pode ser isolada de outros sistemas de representação (Calado, 1994, p. 20). Assim, a sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos (Sardelich, 2006). Porém, considerar que a sua compreensão é imediata é um engano, uma vez que existe um alfabeto e uma gramática visuais que é essencial aprender (Calado, 1994). Dessa forma, essa aprendizagem “(...) resulta da prática da percepção, enquanto esta depende da maturação psicofisiológica e do processo natural de socialização” (idem, p. 65).

“A leitura das imagens como a dos textos escritos, não deixando de ser sensorial, implica o exercício estruturado de capacidades de codificação-descodificação. Nesta leitura estão ainda envolvidos atos de compreensão. Colin chamou a atenção para as duas acepções ou usos da palavra “leitura” (reading): o de “decifração” (readability) e o de “compreensão” (comprehensibility). Só a leitura compreensiva, que não a mera decifração, permite comunicação” (idem, p.35).

De acordo com Sardelich (2006) a leitura engloba dois conceitos: a denotação e a conotação. “A leitura denotativa (ou objetiva), consiste na descrição dos objetos, coisas e/ou pessoas no contexto e localização espacial em que se encontram” (Lencastre & Chaves, 2003, p.2103). O leitor baseia-se essencialmente na ilustração e descreve aquilo que vê na imagem (Sardelich, 2006). Por outro lado, a leitura conotativa refere-se às interpretações que leitor faz, àquilo que a imagem sugere ou leva o leitor a pensar (idem).

Níveis de compreensão leitora

A apreensão do significado da mensagem resulta da relação do leitor com o texto, que por sua vez, determina o nível de compreensão (Sim-Sim, 2007).

Lyon (2003) citado por Cruz (2007) defende que existem quatro níveis de compreensão leitora: a compreensão literal, a compreensão interpretativa, a compreensão avaliativa ou crítica e a compreensão de apreciação. Porém Giasson (1993) defende que geralmente a taxinomia é reduzida a três níveis de compreensão: a literal, a interpretativa e a crítica.

“A compreensão literal implica o reconhecimento e memória dos factos estabelecidos no texto, tais como as ideias principais, detalhes e sequência dos acontecimentos” (Cruz, 2007, p.72). Isto é, toda a informação de que o leitor precisa para entender, está contida explicitamente no texto (Azevedo, 2006; Giasson, 1993).

A compreensão inferencial ou segundo o ponto de vista de Cruz (2007) a compreensão interpretativa “ (...) refere-se quando o indivíduo “ (...) faz uso da de uma síntese da sua compreensão literal, dos seus conhecimentos pessoais e da sua imaginação, a fim de formular uma hipótese” (Giasson, 1993, p.288). Uma inferência adquire o sentido de uma hipótese e resulta de um padrão geral formado a partir de um conjunto de observações (Pereira, 2002). “Para se falar em inferência, é preciso que o leitor passe além da compreensão literal, isto é, que ele vá mais longe do que aquilo que revela a superfície do texto” (Giasson, 1993, p. 92). Segundo Spinillo e Mahon (2007), o autor produz parcialmente o texto e o leitor tem como função preencher as lacunas deixadas por ele. Quanto maior for a participação ativa do leitor em relacionar o texto com as suas vivências e conhecimentos, melhor será a sua compreensão (Cruz, 2007). Esse processo pressupõe inferências acerca da informação presente no texto. Porém, “não se pode inferir qualquer coisa, visto que, a compreensão apropriada é direcionada pelo próprio texto” (Spinillo & Mahon, 2007, p.464).

Cunningham (1987) citado em Giasson (1993), distingue as inferências em três categorias: as inferências lógicas, pragmáticas e criativas.

As inferências lógicas ou baseadas no texto estão essencialmente incluídas na frase de forma implícita e o leitor apoia-se no texto para as formular (Giasson, 1993).

Por outro lado, as inferências pragmáticas são constituídas por elementos que derivam dos conhecimentos ou esquemas do leitor. Provavelmente estão subentendidas nas frases, podendo não ser verdade (idem).

As inferências criativas, tal como as inferências pragmáticas, são baseadas nos conhecimentos dos leitores, contudo, apenas alguns deles as fazem devido aos seus conhecimentos anteriores. Logo, quantos mais conhecimentos um leitor possuir maior possibilidade tem de fazer inferências criativas (idem).

Johnson e Johnson (1986) citado por Giasson (1993) apresentam dez tipos de inferências, são elas de lugar (onde estamos?), agente (quem é?), tempo (em que tempo se passa a cena?), ação (o que fez?), instrumento (que instrumento utilizou?), categoria (de que categoria de objetos se trata?), objeto (o que é?), causa-efeito (O que provocou a situação?), problema-solução (como resolver o problema?) e sentimento-atitude (o que sentia?).

A compreensão avaliativa ou crítica pressupõe que o leitor formule juízos, expresse a sua opinião e analise as intenções do autor (Cruz, 2007).

A compreensão de apreciação diz respeito à leitura como um processo de comunicação entre escritor e o leitor, onde o último é afetado pelo conteúdo do texto, personagens e pelo estilo de expressão do autor (idem).

Produção oral de textos

A produção de um texto, seja ele escrito ou oral, é realizada por meio da competência composicional. Esta diz respeito à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto e é mobilizada a dois níveis: global e específico (Barbeiro & Pereira, 2007).

O nível global diz respeito à macroestrutura, ou seja, a organização das grandes unidades do texto. Esta “(...) ultrapassa a estrutura semântica linear do discurso (microestrutura), se bem que haja uma relação direta entre os dois níveis e que eles dependam um do outro” (Sá, 1996, p.16).

O nível específico, corresponde à microestrutura, isto é, à combinação de expressões linguísticas (Barbeiro & Pereira, 2007).

A construção de um texto escrito implica três processos: a planificação, a textualização e a revisão (Pereira, 2010). Essas atividades incluem a ativação de conhecimentos sobre o assunto, o gênero textual, a programação de como se vai realizar a tarefa, a realização de pesquisas, consultas, notas para posterior selecionar, organizar a informação e elaborar um plano que projete a organização do texto (Barbeiro & Pereira, 2007).

A planificação do processo de escrita é mobilizada para estabelecer os objetivos, a intenção do texto, identificar os destinatários e o gênero textual, antecipar os efeitos, para ativar e selecionar as informações, para organizar a informação e preparar a escrita (Pereira, 2010; Barbeiro & Pereira, 2007).

A textualização é a redação do texto, aparecendo expressões linguísticas que organizadas em frases e parágrafos formam o texto (idem).

O processo de revisão procura controlar todas as dimensões configuradoras do texto (Pereira, 2010). Esta componente “ (...) processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.19). Pode atuar ao longo de todo o processo de redação do texto mas é marcada sobretudo pela reflexão do texto produzido, onde são tomadas decisões relativas à correção e à sua reformulação (idem).

Embora a produção de um enunciado, escrito ou oral, se processe de forma muito similar, quando se produz um texto escrito o nível de dificuldade é superior, uma vez que o locutor tem de gerir e avaliar o conteúdo, o destinatário e a linguagem a utilizar (Pereira & Azevedo, 2005). Sabe-se que, o escritor pode planificar, textualizar e rever à medida que escreve, mas numa situação de produção oral de um texto o falante vê-se privado do momento de “ (...) revisão pós-textualização, tendo embora a possibilidade de o fazer durante a textualização, o que exige um esforço muito sério em termos de planificação do texto oral a produzir” (Pereira, 2010, p.100).

Além disso, a linguagem oral apresenta um conjunto de características próprias que a diferenciam da escrita (Segundo Rebelo e Diniz, 1998). Em situações de produção oral podem surgir frases incompletas, redundâncias, repetições e incorreções relativas às regras de gramática (idem). De qualquer das maneiras, é exigido aos sujeitos alguns cuidados, como por exemplo, a articulação, a projeção da voz e a prosódia, nomeadamente a entoação e a gestão de pausas (Pereira, 2010).

A importância da banda desenhada na aprendizagem

O ensino do Português não deve ser feito exclusivamente a partir de textos literários, deve-se procurar incluir outros tipos de textos, nomeadamente a banda desenhada, uma vez que este tipo de texto apresenta potencialidade didáticas (Sá, 1996).

A banda desenhada é uma forma de expressão que tem um conjunto de especificidades que derivam da literatura, da pintura e do cinema (idem). É caracterizada como tendo uma gramática própria, compreendendo duas dimensões importantes: a morfologia e a sintaxe. Relativamente a morfologia, existe um conjunto de elementos que constituem a banda desenhada, podendo ser de natureza icónica como é o caso da imagem (vinheta) e dos elementos a ela associados (forma, tamanho, contorno etc.), ou de natureza textual, sendo as legendas (texto colocado na vinheta ou dentro de um retângulo) e os cartuchos (vinhetas ocupadas somente por texto). A sintaxe define-se como segundo a articulação entre diversos elementos entre eles a relação imagem/texto (idem).

Nesse sentido, o professor poderá utilizar a banda desenhada, uma vez que o seu uso pode desenvolver a capacidade de compreensão de textos, ou seja, pode ajudar os alunos a identificarem ideias expressas no texto, treiná-los para fazerem inferências a vários níveis (nível microestrutural), levá-los a identificarem o tema da história de banda desenhada ou a elaborarem resumos dessas histórias (nível macroestrutura) (Sá, 2000). Por outras palavras, este material didático pode contribuir para o desenvolvimento de duas competências essenciais: ler e escrever (Sá, 2000).

Descrição do estudo

O estudo decorreu durante a Prática Pedagógica do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e teve a seguinte questão de investigação: *Como é que cinco alunos de 6 e 7 anos organizam quatro vinhetas previamente baralhadas e produzem uma história tendo por base a organização de uma tira de banda desenhada?*

Para responder a essa questão definiram-se os seguintes objetivos gerais: refletir sobre o processo de compreensão leitora e de produção oral de um texto em contexto de 1.º ciclo; conhecer a forma como os alunos organizam as vinhetas apresentadas; analisar as narrativas produzidas pelos alunos tendo em conta a organização da tira de banda desenhada; e objetivos específicos como: perceber se os alunos compreendem o sentido global da tira de banda desenhada; perceber se os alunos identificam as ideias expressas nas ilustrações (personagens, ações e contexto); compreender se os alunos conseguem inferir e antecipar consequências das ações tendo por base as ilustrações das vinhetas; perceber se os alunos relacionam as informações dos elementos extratextuais contidos nas vinhetas de maneira a pôr em evidência as sequências temporais dos acontecimentos, mudanças de lugar e encadeamentos de causa e efeito.

De forma a ir ao encontro dos objetivos definidos considerou-se tratar este trabalho de investigação como um estudo de caso, e por conseguinte, situa-se num paradigma qualitativo e assume um caráter interpretativo (Carmo & Ferreira, 2008).

De acordo com o tipo de estudo e o paradigma em que se insere a investigação optou-se por utilizar como instrumento de recolha de dados a entrevista, uma vez que permite recolher informação muito rica, como por exemplo, testemunhos e interpretações, respeitando os quadros de referência, a linguagem e as categorias mentais dos indivíduos (Sousa & Baptista, 2011).

A entrevista foi realizada a cinco alunos numa sala a sós com a investigadora. Os alunos foram escolhidos de forma aleatória de turma de 1.º ano de escolaridade composta por vinte e um alunos com 6 e 7 anos, sendo oito do sexo feminino e treze do sexo masculino. Decidiu-se fazer esse tipo de seleção para que todos os sujeitos tivessem a mesma probabilidade de serem selecionados (Coutinho, 2011). A cada criança foi atribuída uma letra (A-E) de modo a salvaguardar a privacidade de cada uma delas. Das cinco crianças escolhidas, duas são do sexo masculino e três do sexo feminino. Todas tinham 7 anos exceto a criança E, do sexo feminino, que tinha 6 anos.

Primeiramente foram apresentadas quatro vinhetas aos alunos e foi-lhes pedido que as ordenassem. Utilizou-se como técnica de recolha de dados a observação para a qual se procedeu ao registo fotográfico da organização das vinhetas.

De seguida foi pedido aos alunos “Conta-me a história” ou seja, que produzissem uma narrativa tendo em conta o modo como organizaram a tira de banda desenhada e procedeu-se à gravação de áudio para que não se perdesse qualquer informação fornecida por eles.

No final, os dados foram organizados em tabelas e procedeu-se à análise de conteúdo.

Escolha da tira de banda desenhada

A tira escolhida apresenta apenas uma mensagem icónica, sem cor, e foi retirada do livro “Há monstros debaixo da cama?” de Bill Watterson (2010), como se pode ver na figura que se segue.



Figura 1 – Tira de banda desenhada

Os participantes do estudo encontram-se no estágio das operações concretas e são capazes de pensar logicamente, ainda que o seu pensamento esteja limitado a situações reais (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Nesse sentido, tendo em conta essas características, escolheu-se esta tira de banda desenhada porque as imagens são claras e expressivas.

Outra das razões deve-se ao facto de se acreditar que a componente pictórica pode funcionar como um apoio relevante na percepção, descodificação e na concretização de sentidos de um determinado texto (Silva, 2003). Além disso, Sá (2012) defende que é mais fácil os indivíduos compreenderem uma mensagem que contenha imagens do que quando se usa apenas palavras.

A ausência de cor da tira teve como finalidade, estimular nos alunos a imaginação e conduzir “(...) o leitor a uma efectiva fruição estética” (Veloso, 2003, p. 1). Além disso, tentou-se escolher uma tira onde as imagens fossem alternativas ao estereótipo, onde a imagem simplista, superficial e explícita levasse a criança “(...) ao imediatismo do olhar massificado” (idem p. 9).

Apresentação e discussão dos resultados

Para perceber e caracterizar como é que as crianças organizaram e produziram a narrativa fez-se a análise de conteúdo das entrevistas realizadas. Nesse sentido, foram definidas duas categorias de análise: a) *organização da tira da banda desenhada* e b) *produção da narrativa*, com base na revisão da literatura elaborada e com os dados emergentes da própria voz das crianças.

a) Organização da tira de banda desenhada

De seguida apresenta-se a tabela 1 relativa à categoria da organização das vinhetas previamente baralhadas.

Aluno	Organização da tira de banda desenhada			
	1.ª vinheta	2.ª vinheta	3.ª vinheta	4.ª vinheta
A				
B				
C				
D				
E				

Tabela 1 – Organização das vinhetas da tira de banda desenhada

Observando a tabela em cima apresentada, verifica-se que o aluno A organiza a tira da mesma forma que o autor.

Na organização das vinhetas o aluno B troca a primeira com a segunda ação. Mesmo assim, releva que compreendeu a relação causa-efeito.

A sequência da tira de banda desenhada organizada pelo aluno C remete para a compreensão da relação causa-efeito, ainda que após a queda coloque a vinheta do menino a andar de skate.

Observando as tiras de banda desenhada dos alunos D e E verifica-se que não compreendem o fenómeno que antecede à queda – relação causa-efeito.

Em síntese, a partir da análise feita pode-se constatar que todos os alunos organizaram a tira de banda desenhada de maneira diferente. Os alunos A, B e C demonstraram ter relacionado a informação presente nas ilustrações com os seus conhecimentos prévios, antevendo a consequência da ação – relação causa-efeito – compreensão inferencial (Giasson, 1993).

b) Produção da narrativa

Na tabela 2 estão presentes as narrativas dos alunos tendo em conta a organização da tira de banda desenhada.

Aluno	Produção da narrativa
A	“Um menino a andar de <i>skate</i> , ia para uma rampa, o tigre saltou nela e o tigre e o <i>skate</i> ficou no ar e o menino foi para o ar.”
B	“Era uma vez um menino a andar de <i>skate</i> e um tigre. O tigre encontra uma coisa para saltar e depois apareceu um menino a andar de <i>skate</i> e depois o menino subiu aquela coisa o tigre saltou para cima daquilo e o menino voou.”
C	“O tigre estava a passear e depois apareceu ao pé de um barco e depois quis andar ali e depois foi passear mais um pouco e depois encontrou um menino e depois o menino passou, ele estava andar o tigre e depois ele, o menino andou de <i>skate</i> para cima, para, do baloiço e depois ele saltou e depois ele, o <i>skate</i> estava em cima do baloiço e ele saltou e o <i>skate</i> caiu e depois o menino foi lá buscá-lo e depois foi andar de <i>skate</i> .”
D	“O tigre viu uma pedra e uma tábua e depois chamou um menino para ele fazer o skate em cima e ele em cima do skate e depois o tigre pulou, ele andou de <i>skate</i> e depois caiu.”
E	“Era uma vez um menino que estava a andar de <i>skate</i> e depois, viu, viu um animal a saltar e depois o menino caiu lá para dentro e o animal viu o <i>skate</i> .”

Tabela 2 – Narrativas produzidas pelos alunos

Analisando a produção oral do aluno A, percebe-se que organizou as expressões linguísticas de forma linear e coerente. Durante a sua produção oral teve necessidade de reformular o que disse como se pode verificar a seguir “o tigre, e o skate ficou no ar” (Barbeiro & Pereira, 2007). Em relação à compreensão constata-se que identifica as ideias expressas nas ilustrações como as personagens, objetos e acontecimentos, mostrando ter compreendido a nível literal (Giasson, 1993; Cruz, 2007). Pode-se constatar que compreende a nível inferencial, uma vez que faz uma inferência lógica de causa-efeito (Giasson, 1993).

O aluno B inicia a sua narrativa com a expressão “Era uma vez” e descreve a cena geral da tira de banda desenhada. Organiza o seu discurso de forma linear e coerente (Barbeiro & Pereira, 2007). Aparenta ter compreendido a nível literal e inferencial, uma vez que identifica as informações explícitas nas vinhetas e levanta a hipótese do menino ter voado – inferência lógica de causa-efeito (Giasson, 1993).

O aluno C, à medida que combina as expressões linguísticas reformula o que diz como se pode verificar na expressão seguinte “para cima, para, do baloiço” e faz algumas repetições “e depois ele saltou e depois ele” aparentando que está a organizar o seu pensamento (Barbeiro & Pereira, 2007). Emprega mais de três vezes o “e depois” como forma de dar continuidade às ações. Refere as personagens, objetos e ações demonstrando compreensão literal. Pode-se verificar que o aluno faz inferências pragmáticas como por exemplo, “o tigre estava a passear” e criativas “depois apareceu ao pé de um barco e depois quis andar ali” baseadas nos seus conhecimentos ou esquemas mentais (Giasson, 1993).

Ao analisar a produção oral do aluno D, observa-se que fez uma reformulação “para ele fazer o skate em cima e ele em cima” e uma repetição “e depois viu, viu um animal” porém é uma característica própria do discurso oral (Pereira, 2010). O aluno E omitiu a descrição da terceira vinheta e não compreendeu o que resulta da causa (salto). Emprega o início formal das histórias “Era uma vez” e indica as personagens, objetos e acontecimentos. Verifica-se que compreendeu a nível literal, pois traduz a informação que está explícita na tira e a nível inferencial, uma vez que formula uma inferência lógica de causa-efeito (Giasson, 1993).

Considerações finais

O estudo apresentado teve como objetivo conhecer como é que cinco alunos organizam quatro vinhetas previamente baralhadas e produzem uma narrativa tendo em conta a organização da tira de banda desenhada. Nesse sentido, através da análise dos dados relativos da tabela 1 e 2, observa-se que todos os alunos organizaram a tira de banda desenhada de maneira diferente. Todos os alunos fazem uma leitura denotativa, uma vez que descrevem o que está presente nas ilustrações. Três alunos fazem uma leitura denotativa e conotativa, uma vez que fazem interpretações, ou seja, relacionam os seus conhecimentos anteriores com a informação que está presente nas vinhetas, demonstrando terem compreendido a relação causal – compreensão inferencial (Sardelich, 2006; Giasson, 1993).

Relativamente à produção oral da narrativa, todos os participantes textualizaram e combinaram as expressões linguísticas de forma coerente (Barbeiro & Pereira, 2007). Na maioria dos discursos dos alunos são visíveis algumas características próprias da produção oral nomeadamente a reformulação de algumas palavras e a repetição (Pereira, 2010). Empregam com maior frequência o pretérito perfeito. Dois alunos usam o “Era uma vez” para iniciar a história. Apenas um aluno usa repetitivamente o “e depois” para dar sequência aos acontecimentos.

Todos os participantes do estudo apresentam compreensão literal, uma vez que reconhecem as ideias principais de cada vinheta, como as personagens, os objetos e as ações e compreensão inferencial, pois inferem sobre a queda embora não esteja explícito nas ilustrações (Giasson, 1993). Quatro dos alunos mostram ter feito inferências lógicas do tipo causa-efeito, sendo que o aluno C fez inferências pragmáticas e criativas essencialmente de ação, baseando-se nos seus conhecimentos (idem).

Como futura educadora/professora considero que há cada vez mais a necessidade de dominar o texto escrito, tanto a nível da compreensão como da produção. Nesse sentido, tendo em conta a análise dos dados recolhidos, penso que a banda desenhada poderá ser uma estratégia de trabalho pedagógico a adotar na aula de Português, em contexto de 1.º Ciclo, uma vez que poderá contribuir para o desenvolvimento dessas competências.

Referências bibliográficas

- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel.
- Barbeiro, L. & Pereira, (2007). *O ensino da Escrita: Dimensão Textual*. Lisboa: DGIDC.
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa de imagens*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humana – teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva de Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Lencastre, J. & Chaves, J. (2003). *Ensinar pela imagem*. Acedido a 4 de maio de 2013 em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/26021/1/Lencastre_ENSINAR_PELA_IMAGEM_2003.pdf.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, Í. (2010). *O Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como Abordar... A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Rebello D. & Diniz, M. (1998). *Falar Contigo*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Sá, C. (1996). *O uso da banda desenhada para o estudo da narrativa na aula de língua materna face aos novos programas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. (2000). *Ler e escrever com banda desenhada*. Millenium, 19. Acedido a 29 de abril de 2013 em <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/917/1/Ler%20e%20escrever%20com%20a%20banda.pdf>.
- Sá, C. (2012). *Comics and teaching/learning the mother tongue*. Indagatio Didactica, Outros olhares, vol. 4(4), p. 85-96. Acedido a 29 de abril de 2013 em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/1774/1645>.
- Sardelich, M. (2006). *Leitura de imagens, Cultura Visual e Prática Educativa*. Acedido 4 de maio de 2013 a e <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdfm>.
- Silva, (2003). *Das palavras às ilustrações: uma leitura de O Nabo Gigante e de João e o Feijoeiro Mágico*. Acedido a 4 de maio de 2013 em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_album_a_C.pdf.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura – A compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel.
- Spinillo, A. & Mahon, É. (2007). *Compreensão de Texto em Crianças: Comparações entre Diferentes Classes de Inferência a partir de uma Metodologia On-line*. Acedido a 28 de maio de 2013 em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a14v20n3.pdf>.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2002). *Aprender a Ler e a Escrever - Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Veloso, R. (2003). *Não-receita para escolher um bom livro*. Acedido a 4 de maio de 2013 em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_nao_receita_livro_a.pdf.
- Watterson, B. (2010). *Há monstros debaixo da cama*. Lisboa: Gradiva Publicações.

A Proficiência Linguística em Prosa na Educação de Adultos. Uma Questão Improvável?

Anabela Matias, anabelamatias@iol.pt
Paulo Osório, pjtrso@ubi.pt
M^a da Graça Sardinha, mggds@ubi.pt
Universidade da Beira Interior

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

A sociedade hodierna exige, aos cidadãos, competências em literacia em prosa, numérica e documental, saberes essenciais, para a completa integração na sociedade do conhecimento. Há, porém, indivíduos que, pelas mais diversas razões, viram vedados o acesso ao saber formal, apresentando um percurso formativo incompleto e inacabado.

Este artigo visa demonstrar os contributos do processo de RVCC para a proficiência linguística dos adultos que, precocemente, abandonaram o sistema regular de ensino e, num determinado momento das suas vidas, regressaram ao sistema formativo, a fim de certificarem as competências adquiridas, em diversos contextos formativos. Assim, os principais objetivos deste artigo serão: 1) refletir sobre a importância da Educação de Adultos, na sociedade atual e globalizada; 2) analisar a proficiência linguística em prosa de adultos pouco escolarizados, em contexto de formação e 3) inferir a importância da leitura e da escrita, na construção da competência de literacia, enquanto pilar essencial e relevante, para a construção de saberes em atualização permanente. Finalmente, sugere-se que, apesar das muitas incertezas quanto ao futuro da Educação de Adultos, há ainda, muitos caminhos a desbravar, para a desmistificação e aceitação desta modalidade formativa, que aduz contributos favoráveis e impactos positivos na vida dos adultos e na sociedade em geral.

Palavras-chave: Literacia, Processo de RVCC, Proficiência Linguística, Leitura, Escrita.

Abstract

Today's modern society requires that citizens have skills in literacy, numeric and documentary prose, essential knowledge for full integration in knowledge society. However, there are individuals who had limited access to formal knowledge for various reasons as well as an incomplete academic history.

This article has the main objective to demonstrate the contributions of the RVCC process in linguistic proficiency for adults who prematurely left the regular school system and later returned to the school system at some point in their lives in order to certify their skills acquired through many contexts. Nevertheless, the main objectives of this article are: 1) consider the importance of Education for Adults in the current globalized society, 2) analyse the linguistic proficiency in prose for adults with little schooling in the context of a more recent schooling, 3) infer the importance of reading and writing, the construction of literacy competence as an essential pillar in structuring constantly updated knowledge. Overall, it is suggested that, despite the various uncertainties about the future of Adult Education, there are still many ways to discipline, demystify and accept this type of education process that conveys favourable contributions and positive impacts in the lives of adults and society in general.

Keywords: Literacy, RVCC process, Language Proficiency, Reading, Writing.

Introdução

O presente trabalho é produto de uma investigação que se centrou, em nosso entender, num objeto de estudo deveras pertinente na sociedade contemporânea, remetendo para os saberes adquiridos por adultos pouco escolarizados, enquanto competência-chave e proficiência linguística adquiridas em contextos formais, nomeadamente através do processo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências).

¹ Referimo-nos, entre muitas outras resoluções institucionais, ao Livro Branco da Educação e Formação (1995); ao Livro Verde Irlandês – Adult Education in a Era of Lifelong Education, Green Paper on Adult Education (1998); Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (2001)

É inegável que vivemos, atualmente, numa sociedade global e do conhecimento, que apresenta desafios constantes, ao nível das competências linguísticas, aos cidadãos. Portugal, contudo, recebera heranças, do passado, que condicionam o desempenho e postulam novos desafios, em termos de proficiência. Salientamos um estudo coordenado por Cachapuz *et alii* (2004), *Relatório sobre os Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Séc. XXI*, onde se define ser fundamental para todos os sujeitos comunicar adequadamente, para se ser capaz de expressar a sua cidadania ativa, aprendendo com as várias situações do quotidiano.

Os desafios, impostos a Portugal, em termos culturais e, concomitantemente, numa dimensão interpessoal, obrigou a olharmos para o tecido social de uma outra forma. É certo que era tempo de investir, não apenas em escolas e universidades, mas, também, na própria sociedade em geral, tornando-se necessário que a maioritária população adulta, há muito desenraizada da escola, ali voltasse, para adequar e personalizar a sua narrativa pessoal e, a partir dela, se constituírem como seres autônomos capazes de intervir e interagir na sociedade.

À luz do exposto, afirmamos a importância que a educação de adultos assume ao longo dos tempos, enquanto conceito de aprendizagem ao longo da vida (Osório, 2003), partindo para, um não menos importante conceito, o de literacia e a preponderância que ele assume na hodierna sociedade portuguesa, em constante mudança. Os adultos, há muito afastados da escola, encontraram nas novas modalidades formativas os contornos necessários para poderem ver as suas competências adquiridas, em contextos não formais e informais, devidamente certificadas. Implícita a esta implicação conceptual, surgem os contributos da leitura e da escrita, na construção do conceito de literacia, na educação de adultos, com indivíduos pouco escolarizados e que frequentaram determinadas modalidades formativas. Em tempos conturbados, em tempos de incertezas, a educação de adultos tenta encontrar o seu lugar na sociedade portuguesa.

1. A Literacia e a educação de adultos

Apesar de apelidarmos a atual sociedade de *sociedade do conhecimento*, há países industrializados que se debatem com a emergência de um problema latente até, então, apenas circunscrito a países periféricos, que se relaciona com a incapacidade de utilização do código escrito por camadas estratégicas da população ativa, tal como sustenta Ávila (2008), fruto da sociedade do conhecimento.

Interessa-nos, sobretudo, em primeiro lugar, fazer uma síntese de alguns conceitos aceites para a Literacia, de modo a que possamos conjugar conceitos e possibilitar leituras. Assim, entenda-se, em sentido lato, por literacia a capacidade que o indivíduo tem em responder a situações novas, quando confrontado com problemas, onde tenha de atuar, em termos de leitura, escrita cálculo. Benavente *et alii* (1996) e Montigny (1991) permitem-nos entender a implícita ligação de literacia e alfabetização. Pese embora que alfabetizar remete para o ato de ensinar e aprender a ler, escrever e contar e, já, literacia remete para a capacidade, por parte dos indivíduos, em usar essas competências adquiridas da escrita, leitura e cálculo, em novos contextos.

Até há relativamente pouco tempo, as competências educacionais, de uma determinada população, eram medidas com base nos níveis de qualificações e na eficácia dos sistemas educativos. Ora, desta forma, apenas se regulava a taxa de analfabetismo, relegando para segundo o esquecimento do bom uso que era feito na atualização da escrita, na leitura e no cálculo. Porém, as modernas exigências obrigam a que os cidadãos respondam aos constantes desafios, quer em termos sociais, pessoais, ou até profissionais, em áreas que solicitem a articulação da leitura e da escrita. Literacia passou, então, a designar, num primeiro sentido, a capacidade de ler e de escrever (Delgado-Martins, Costa & Ramalho, 2000). Esta preocupação dominou, tanto povos como instâncias (UNESCO, OCDE, EU), passando a assumir, como prioridade, a necessidade de aumento dos níveis de literacia.

Em termos de educação de adultos, esta temática assume papel preponderante, pois é na fase adulta que o défice de competências literárias assume contornos de exclusão, conduzindo a posteriores problemas de ordem social e tecnológica. Se nos basearmos em dados estatísticos, o atraso de Portugal, em termos de competências, é considerável (Ávila, 2008), apesar de, nos últimos anos, muito se ter feito para combater este flagelo social; porém, foi apenas na última década que novas orientações, relativamente à educação de adultos, foram emanadas, tendo mesmo sido considerada uma área prioritária¹. Com este impulso, a educação de adultos podia

oferecer uma panóplia de oferta formativa aos adultos que, precocemente, haviam abandonado o sistema educativo e aumentar-lhes os níveis de literacia, contribuindo para um inegável crescimento económico (Alcoforado, 2008).

1.1 A leitura e a escrita na construção da competência de literacia

Atualmente, é evidente a relação simbiótica existente entre a leitura e a escrita, como forma de evidenciar a competência profissional. De facto, para se ser aceite na sociedade é essencial demonstrar competências de leitura e de escrita. A este propósito, Pinto (2002) refere a constante necessidade que o ser humano tem em investir em si próprio, tal qual uma obra inacabada, até atingir a perfeição da competência da leitura, permitindo o consequente aperfeiçoamento de outras competências essenciais. A competência da leitura vai-se aperfeiçoando e construindo, posição defendida por Sardinha (2005) que sustenta que ao coexistir o processo de ler/leitura, o leitor apropria-se de modos de interpretações específicas destinadas a cada tipo de texto e que vai aperfeiçoando ao longo da vida. Porém, a capacidade de leitura não é uma capacidade inata, ela tem de ser apreendida e trabalhada, tarefa que no entender de Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), o domínio desta competência exige um ensino direto, não se esgotando na aprendizagem. A leitura é, pois, uma competência de construção. A leitura treina-se e, se atentarmos nas palavras de Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002), entendemos que ninguém nasce leitor, mas pode construir-se enquanto leitor. Contudo, é um processo que depende da competência que cada leitor tem em decifrar a língua (Manguel, 1998).

Se para existir competência na leitura é essencial entendermos o mundo, também a escrita requer este requisito. Numa abordagem inicial, podemos entender a escrita como a oposição a linguagem oral, facto que leva Rebelo & Atalaia (2000) a defenderem a inerência da comunicação linguística a sinais e a um código. Mas para que esta aquisição seja completa, o ser humano tem de ver desenvolvido o seu lado cognitivo, facto que condicionará a aquisição do poder da escrita por parte de cada indivíduo (Sprinthall & Collins, 1994).

Estas duas competências contribuem para a construção da competência de literacia. Se atentarmos, especificamente, na educação de adultos, veremos que são duas as competências onde não se revela tanta destreza, pela ausência de hábitos: a leitura e a escrita. De facto, após a Declaração de Hamburgo, em 1997, a educação de adultos ganhou novo alento e profundidade, aliás, posição, também, defendida por Alonso (2001) que considera que, após estas inquietações, ganha acuidade a preocupação da aquisição de competências, por parte da população adulta. Também Finger (1998) sustenta a premissa de que estamos perante um novo desafio contemporâneo. Entendemos que as limitações de leituras condicionam a participação dos indivíduos na sociedade e, consequentemente, na compreensão leitora. A leitura e a escrita, na educação de adultos, podem ser vistas como a tentativa de promover a capacidade reflexiva do indivíduo, que, no entender de Giasson (1993), só desta forma o adulto realizará aprendizagens significativas.

1.2 A leitura e a escrita: contributos para a proficiência linguística em adultos pouco escolarizados

Foi num contexto formativo, envolvendo adultos pouco escolarizados que o nosso estudo empírico decorreu. Seleccionámos um público-alvo de 60 adultos, inscritos num CNO (Centro Novas Oportunidades) e, a frequentarem o processo de RVCC (Reconhecimento e Validação de Competências). Do total de 60 adultos, 45% eram do sexo feminino e 55%, do sexo masculino, sendo que a média de idades é de 50 anos e decorreu entre setembro e dezembro de 2011.

Seleccionámos, também, um só instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário, aplicado em duas fases distintas: antes e depois do reconhecimento de competências, pretendendo, com esta metodologia, aferir o nível de literacia dos adultos envolvidos no processo. Os questionários, distribuídos, antes do início do processo de reconhecimento, teriam de ser preenchidos numa fase em que o adulto ainda não tivesse tomado contacto com o referencial, ou com outro qualquer documento identificativo, do reconhecimento de competências. Numa segunda fase e, já portador de algumas das competências adquiridas pela frequência do processo de competências, o adulto preencheria, o mesmo questionário. As questões eram distribuídas pelos quatro níveis literacia (Benavente *et alii*, 1996). Para a sua elaboração, partimos dos inquéritos aplicados por Benavente *et alii* (1996) e dos referenciais de competência chave, de Lin-

guagem e Comunicação e Matemática para a Vida (Alonso, 2001). Os dados foram submetidos a um processo de tratamento quantitativo, em SPSS (*Statistical Package for the Social Science*).

Para se saber ler e escrever, com proficiência, há também que treinar estas duas competências. Em situações formais, com adultos pouco escolarizados, surge um regulador de competências – o referencial de competências-chave (Alonso *et alii*, 2001). Para Alcoforado (2008), o referencial de competências torna-se um guia para o reconhecimento e (re)construção dos saberes, em pessoas adultas. De facto, é em situações de educação/formação que os adultos poderão ver certificadas as competências adquiridas noutros contextos que não os formais, ideia, aliás, corroborada por Benavente *et alii* (1996) e afirmada por Ávila (2008), ao considerar que os adultos deverão ver certificadas as competências, que querem, no momento que desejam.

Ao longo do referencial realça-se a importância da leitura e escrita que, nesta modalidade formativa, assume-se como um tronco basilar de todo o percurso formativo, requerendo que o adulto recorra a ambas para a produção da sua autobiografia, enquanto atividade exploratória das competências individuais dos adultos (Josso, 1999). É notório o afastamento dos intervenientes nestas modalidades formativas, de hábitos de leitura e de escrita, mas se atentarmos nas intenções textuais, há, sem dúvida, o prazer de entender as estruturas textuais, a identificação de situações e valores que, no entender de Dionísio (1990), é uma atividade que deve ser praticada. A motivação da leitura e da produção escrita, na educação de adultos, pode ser vista como a tentativa e a oportunidade de promover a capacidade reflexiva de um indivíduo, sem haver necessidade de recorrer a termos metalinguísticos, ou meta literários.

Para envolver adultos em tarefas de leitura e de escrita e promover a proficiência linguística, há que criar práticas pedagógicas distintas e individualizadas e, sobretudo, contextualizadas, onde a história de vida e consequente balanço de competências mobilizem saberes e promovam, no entender de Giasson (1993), as aprendizagens significativas.

Apesar de conscientes que estes adultos se encontravam arredados dos hábitos de produção escrita e de leitura, há muito tempo, no nosso estudo, era solicitado que os adultos respondessem a um inquérito, de modo a podermos caracterizá-los, relativamente, aos níveis de literacia. Todas as questões, constantes neste questionário eram abertas e incidiam nas dimensões de literacia que os adultos possuíam, nomeadamente, nas competências de leitura e de escrita.

Partindo dos pressupostos, delineados e, pelas políticas que norteiam e regulam a Aprendizagem ao longo da vida que supõem a conferem a aquisição das competências básicas e, associando o conceito intrínseco, ao da própria *Aprendizagem*, que remete para o facto de que todos os adultos têm o direito de aprender, escolhendo o momento e o tema, também se lhes deve ser dada a possibilidade de atualizarem e reciclarem os conhecimentos e competências. Referimo-nos, especificamente, às competências básicas de literacia em prosa, documental e numérica, que a hodierna sociedade impõe, ao cidadão.

Assim, no nosso estudo e, no nível 1, de literacia em prosa, apresentámos tarefas simples que requeriam, a localização de informação igual ou sinónima num texto da que aparece na questão. Neste nível, apresentámos seis questões e, tendo, no final aferido, que houve um aumento de competências. Comparando o primeiro com o segundo momento, lemos um aumento significativo de respostas corretas, ao invés das erradas e o valor das não respostas também decresceu.

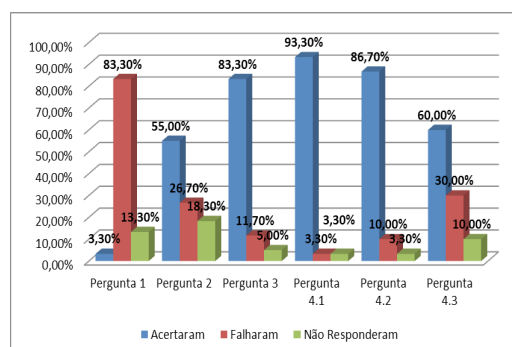


Gráfico 1 – Comparação, no nível 1, antes do início do processo

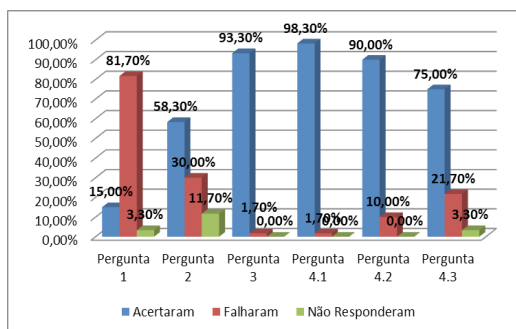


Gráfico 2 – Comparação, no nível 1, depois do início do processo

No nível 2, da literacia em prosa, tal como Benavente *et alii* (1996: 69) o caracterizam, envolve tarefas que implicam “o processamento de elementos contidos em diferentes frases ou parágrafos do texto e a sua associação, podendo, por vezes exigir inferências simples. A resposta consiste na transcrição literal da informação processada”. A literacia quantitativa requer uma sequência de duas operações, geralmente a adição e/ou subtração, devendo as operações ser facilmente observáveis (Benavente *et alii*, 1996: 69; IALS, 1995: 29). Comparando os resultados obtidos e expressos pelos adultos, entre o momento que medeia o antes e o depois do processo e, baseando-nos nos gráficos 3 e 4, abaixo referenciados, podemos aferir que exponencialmente predominam as respostas corretas, com uma tendência de aumento entre estes dois momentos.

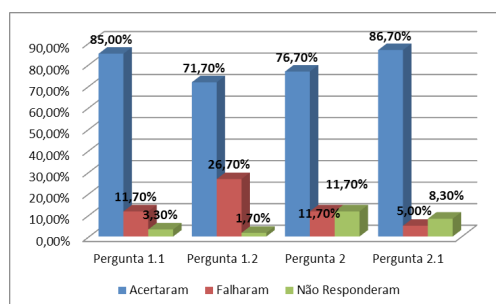


Gráfico 3 - Comparação, no nível 2, antes do início do processo

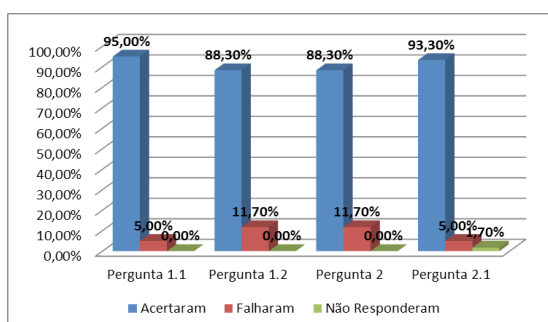


Gráfico 4 - Comparação, no nível 2, depois do início do processo

O nível 3 de literacia implica o surgimento de tarefas que requerem “um processamento de informação com um grau mais elevado de complexidade. Implicam a capacidade de selecionar e organizar informação, relacionar ideias contidas num texto, fundamentar uma conclusão ou decidir que operações numéricas realizar” (Benavente *et alii*, 1996: 69). Neste nível, na literacia em prosa, é necessário que os adultos percorram os textos de forma a podem estabelecer associações que requerem pequenas inferências, sendo, por vezes, solicitada a identificação de vários elementos localizados em diferentes frases ou parágrafos (OCDE & Statistics Canada, 1995), podendo-se recorrer a uma notícia de média ou extensa dimensão. Nas questões que nós selecionámos e, atendendo ao referencial de LC, pretendemos que os adultos fossem capazes de revelar competências na interpretação de textos de carácter informativo, daí termos seleciona-

do uma notícia para que estes pudessem relacionar os elementos construtores de sentido e da, mesma forma, pudessem fazer juízos sobre as informações de um texto, ou seja, associassem informação e fizessem inferências acerca das mesmas. Concluímos que, houve um aumento dos níveis de competência.

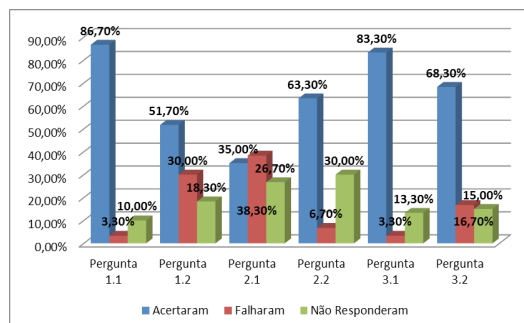


Gráfico 5 - Comparação, no nível 3, antes do início do processo

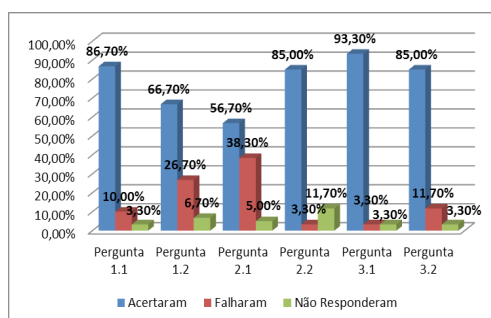


Gráfico 6 - Comparação, no nível 3, depois do início do processo

O nível 4 de literacia, de acordo com a designação apresentada no IALS (OCDE & Statistics Canada, 1995), contém tarefas mais complexas, exigindo múltiplas associações, tendo que a informação solicitada ser identificada através de inferências baseadas no texto. Ao nível da literacia em prosa, as tarefas podem implicar a integração ou contrastes de vários elementos, que poderão ser apresentados em textos longos e com alguma complexidade, contendo mais distratores do que os níveis anteriores. Também, a informação solicitada é de carácter mais abstrato, exigindo, por isso, mais competências e atenção, por parte do adulto, ou como Benavente *et alii* (1996: 70) referem: “implicam a capacidade de processamento e integração de informação múltipla em textos longos e densos cuja leitura integral pode ser necessária para a construção da resposta”.

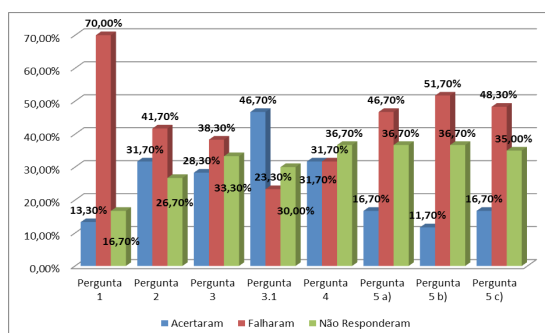


Gráfico 7 - Comparação, no nível 4, antes do início do processo

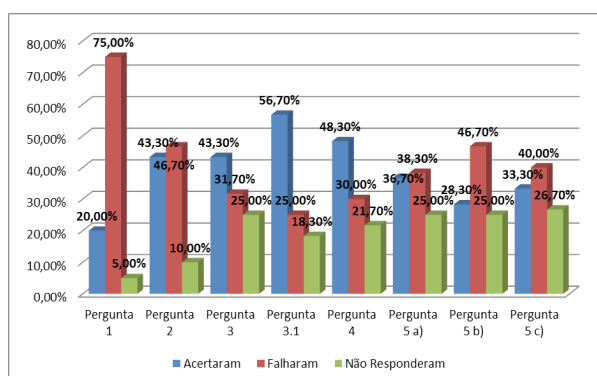


Gráfico 8 - Comparação, no nível 4, depois do início do processo

Após aferição e análise dos gráficos respeitantes aos níveis de literacia do processo de RVCC, depreendemos que, a maioria dos adultos, antes de iniciar o processo e analisando as respostas certas, erradas ou não respostas, verificamos que 63,6% da população respondeu positivamente a questões de nível 1, 80% de nível 2, 64,7% de nível 3, somente 24,5% de nível 4. A predominância das respostas erradas incide, sobretudo, nos níveis 1 e 4, com 63,6% e 24,5%, respetivamente. Analisando os dados referentes às não respostas, vemos que a grande concentração é no nível 4, com 31,4%, seguido do nível 3 com 18,8%. Após isto, podemos afirmar que a maioria da população inquirida, antes de frequentar o processo de RVCC, possuía competências de nível 2. Num segundo momento, a concentração de respostas corretas, no nível 2, aumenta ainda mais para os 91,2%, seguida do nível 3 com 78,8%, do nível 1 com 71,6% e, no nível 4, surge um valor percentual de 38,7%. Se olharmos para as respostas erradas, verificamos que a predominância concentra-se no nível 4, com 41,6%, tal como as não respostas com uma predominância de 19,5%, seguida do nível 1, com 25,2%.

Fica patente, neste estudo, a importância que a leitura e a escrita assumem em contextos formativos de educação e formação de adultos. O regular tratamento de hábitos de leitura e de escrita imprimem, no adulto, modificações a nível individual, social e profissional. A leitura é a base de uma futura sociedade, cada vez mais alicerçada nas estratégias do conhecimento e desenvolvimento, criando-se, por isso, uma relação indelével entre a literacia e as competências pessoais, profissionais e sociais, nos campos da leitura e da escrita.

Conclusão

A atualidade, eivada de interrogações e incertezas, relativamente à educação de adultos e à certificação de competências, adquiridas em contextos não formais e informais, adensam a incógnita institucional.

Certo é que, tanto a leitura como a escrita, enquanto competências sociais, adquiriram importância crescente, assumindo-se como promotores de uma maior proficiência linguística nos adultos. Os referenciais de formação que servem de referência, em determinadas modalidades formativas, tentam, também, promover hábitos de leitura e de escrita, conduzindo a comportamentos emergentes de literacia. Pretendemos, igualmente, mostrar que a leitura e a escrita, enquanto competências sociais, foram tendo uma atenção progressiva, por parte de entidades oficiais. 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, isto é, não indo 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. No entanto, o que fazer com grande parte dos adultos que procuram nas modalidades formativas de educação de adultos uma certificação e que evidenciam claras dificuldades na prática destas duas vertentes? O facto de muitos destes indivíduos terem abandonado o sistema educativo precocemente terá contribuído para a perda destes hábitos, não reconhecendo na escrita uma necessidade básica do ser humano.

Cenários educativos que serviram para confirmar as competências adquiridas, ao longo da vida, nos mais variados contextos, contribuíram, igualmente, para a alteração dos hábitos dos adultos, em termos de leitura e de escrita, aumentando-lhes o nível de proficiência linguística. É inegável que estes adultos foram dotados de outras competências que não possuíam anteriormente.

Referências bibliográficas

- Alcoforado, J. L. (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.
- Benavente, A.; Rosa, A.; Costa, A. & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- Cachapuz, A.; Sá-Chaves, I.; Paixão, F. (2004). *Relatório sobre os Saberes Básicos de todos os Cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. & Yubero, S. (2002). *Libros, Lectores y Mediadores*. Cuenca: Universidad de Castilla – La Mancha.
- Delgado-Martins, M. R.; Ramalho, G.; Costa, A. (org.) (2000). *Literacia e Sociedade. Contribuições Pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho.
- Dionísio, M.L. (1990). “Agora não posso. Estou a ler!”. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3). Braga: Universidade do Minho, pp. 115-127.
- Finger, M. (1989). “Apprentissage experienciel ou formation par les expériences de vie? La contribution allemande au débat sur la formation experiencielle”. In: *Education Permanente*, 100/101, pp. 39-46.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Josso, MC (1999). “História de vida e projecto: a história de vida como projecto e as histórias de vida a serviço de projectos”. In: *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil, vol.25, n.º 2, pp.11-23. Acedido a 12 de Fevereiro de 2014 em <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29825202>> .
- Manguel, A. (1996) *Uma História da leitura*. Lisboa : Editorial Presença
- Montigny, G.; Kelly, K.; Jones, S. (1991). *Adults Literacy in Canada: Results of a National Study*. Ottawa: Statistics Canada.
- OECD & Statistics of Canada (1995). *Literacy, Economy and Society*. Paris e Ottawa: OECD.
- Osorio, A. R. (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- 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.
- Rebelo, D. & Atalaia, L. (2000). *Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sardinha, M. G. (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e Compreensão Leitora*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Sim-Sim, Inês; Duarte, I. & Ferraz, M.J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sprinthall, N. & Collins, A. (1994). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

M23, uma porta de acesso ao ensino superior: retrato de duas experiências

Marina Ferreira
Marisa Barroso
Marlene Mealha

Sara Mónico
Telma Lopes
Virgínia Santos

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, IPLeiria

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

Neste artigo procura-se caracterizar a Prova de Acesso ao Ensino Superior para estudantes com mais de 23 anos (M23), bem como conhecer a trajetória de vida de duas estudantes adultas que entraram no IPL, através da referida prova, e os motivos, as motivações, as mudanças que ocorreram nas suas vidas pessoais, sociais e profissionais desde que ingressaram na licenciatura. Este artigo resulta de uma investigação realizada no âmbito da UC de Métodos e Técnicas de Investigação Social do curso de Serviço Social da ESECS- IPL.

Palavras-chave: *Aprendizagem ao longo da vida, M23, trajetórias de vida, Processo de Bolonha*

Abstract

This article seeks to characterize the Proof of Access to Higher Education for students above Twenty-Three years old (known as M23), as well to know the life trajectory of two adult female students who entered IPL (Polytechnic Institute of Leiria) through the mentioned proof, along the motives, motivations and changes that occurred on their personal, social and professional lives since they joined the Degree in Higher Education. This article results from the investigation that was done in the ambit of the Curricular Unit (UC) Methods and Techniques of Social Research from the course Social Service on ESECS-IPL.

Keywords: *Lifelong Learning, M23, Life Trajectories, Bologna Process*

Introdução

O artigo que aqui apresentamos resulta de uma investigação realizada no âmbito da unidade curricular de Métodos e Técnicas de Investigação Social, da licenciatura de Serviço Social, sobre as trajetórias de vida de estudantes M23 do IPL, procurando compreender os motivos para o ingresso no ensino superior com mais de 23 anos e depois de algum afastamento da escola.

As mudanças socioeconómicas que tem acontecido na sociedade portuguesa nas últimas três décadas, manifestaram-se, também, ao nível do sistema educativo. Por um lado procurou-se tornar o ensino acessível a todas as camadas da população, tentando diminuir as taxas de analfabetismo e de abandono escolar, por outro, incentivar ao aumento de qualificações da população ativa. Todavia, no início do século XXI, Portugal apresenta níveis de escolarização da população baixos e uma taxa de diplomados, também, baixa comparativamente com o panorama europeu.

No sentido de abrir o ensino superior a novos públicos e adotando os princípios de aprendizagem ao longo da vida, a implementação do Processo de Bolonha a partir de 2006 criou condições de ingresso, a partir das provas de acesso para maiores de 23 anos (M23), a um conjunto de indivíduos com um percurso escolar descontínuo contribuindo para a uma maior diversidade do ponto de vista social e cultural das instituições de ensino.

Neste sentido, procurámos conhecer a trajetória pessoal e social de dois estudantes do IPL, que entraram pela via dos M23, e compreender o porquê do ensino superior nas suas vidas depois dos 23 anos, tentando, também, saber das mudanças e dos projetos de vida que apontam para o futuro. Em termos metodológicos, esta investigação assenta numa perspetiva interpretativa, procurando compreender e interpretar os sentidos atribuídos pelos indivíduos à sua trajetória.

tória de vida. O método usado é de cariz biográfico usando como técnica de recolha de dados a entrevista semiestruturada, realizada individualmente a cada um dos entrevistados.

A educação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida no contexto português

O desenvolvimento económico mundial, a globalização (Giddens, 2000), o entendimento de que a educação e formação constituem motores para o desenvolvimento (Delors, 1996), a necessidade de mão-de-obra especializada, são argumentos que irão orientar a implementação da aprendizagem ao longo da vida através duma reestruturação dos sistemas educativos nacionais que passam a contemplar a experiência que os indivíduos adquirem ao longo da sua trajetória de vida.

No contexto português a educação de adultos foi instituída, sobretudo, a partir da iniciativa privada ao longo do séc. XX (Lopes, 2013). É um caso de características *sui generis*, uma vez que as taxas de analfabetismo se apresentavam elevadas, quando comparadas com outros países europeus, no entanto, não houve um projeto de político forte para implementar um sistema educativo para adultos (Ávila, 2008).

O início do séc. XXI apresentava-se, aparentemente, promissor ao introduzir ou redefinir, nalguns casos, um conjunto de iniciativas para incrementar as qualificações da população portuguesa, nomeadamente: a dinamização de uma vasta rede de centros de formação (CNO) para adultos e para jovens com baixos níveis de escolarização; ao introduzir uma nova forma de acesso ao ensino superior (M23); ao reformular os ciclos de estudo deste nível de ensino.

Estas medidas centraram-se no conceito de aprendizagem ao longo da vida, seguindo outros países europeus e cumprindo objetivos da OCDE.

Lurdes Nico refere que *“O paradigma de ALV foi adoptado pela Europa constituindo-se como um princípio presente em declarações, orientações e recomendações na área da educação e da formação”* (Nico, 2011: 419).

Correia e Sarmiento (2007) salientam, também, que apesar destas medidas de ALV serem de índole economicista, permitem, contudo, aos indivíduos adquirir novas qualificações, exercer uma cidadania mais responsável, ativa e de forma mais consciente.

O processo de Bolonha (1999) e o de Copenhaga (2002) salientam a importância das instituições de ensino superior acolherem novos públicos ou novos estudantes desenvolvendo a aprendizagem ao longo da vida neste nível de ensino.

Estes novos estudantes tem vindo a ser designados, por exemplo, por Correia e Mesquita (2006) como estudantes adultos não tradicionais (EANT), ou seja,

“[...] pessoas adultas que abandonaram o percurso escolar sem qualificações, estiveram afastados do sistema de ensino durante bastante tempo, não têm experiência prévia no ensino superior e provêm de grupos económica e socialmente desfavorecidos” (op. cit.: 37).

O concurso especial de acesso e ingresso no Ensino Superior para os alunos M23 (Cf. Decreto-Lei 64/2006), encontra-se dividido em várias etapas:

- 1) a apreciação do currículo escolar e profissional do candidato;
- 2) a prova escrita de conhecimentos, em função do curso escolhido;
- 3) a entrevista.

Destacam-se assim, dois momentos principais:

Avaliação de conhecimentos: os alunos prestam uma prova escrita com vista à avaliação de conhecimentos sobre os diversos conteúdos programáticos, em função do curso pretendido;

Entrevista: Após o resultado do passo anterior, os alunos são submetidos a uma entrevista pessoal, cujo principal objetivo é aferir quais as principais razões e motivações que os levaram à escolha do curso a que se candidataram.

Segundo Jezine (2011: 73) a realização destes dois passos permite, além de avaliar o nível de conhecimento dos candidatos sobre a área do curso que pretendem frequentar, testar a

“sua capacidade argumentativa e de raciocínio lógico ao mesmo tempo que certificam a experiência profissional, as aprendizagens adquiridas e competências desenvolvidas, a partir de um processo de reconhecimento e certificação dos adquiridos” (Jezine et.al., 2011:73)

O processo M23, como salienta Brás, J., Jezine, E., Fonseca, S., & Gonçalves, M. (2011: 173), retrata “o abrir do fecho”, no sentido em que abre portas à “inclusão de um público não tradicional, com outros saberes”, e simultaneamente quebra o círculo do chamado “elitismo” da educação superior em Portugal.

O M23 e um novo projeto de vida – um estudo de caso

Para compreendermos os motivos do ingresso ao ensino superior e consequentemente um regresso à escola depois de alguns anos de afastamento, escolhemos 2 alunas de 2 licenciaturas do IPL. A escolha não foi aleatória, teve por base alguns contatos e informações de colegas de uma das autoras do artigo.

A investigação alicerçou-se numa metodologia qualitativa, recorrendo às entrevistas semiestruturadas (Burgess, 1997) com o intuito de captar parte da biografia das entrevistadas. Realizámos uma entrevista a cada uma individualmente.

Segundo Pierre Dominicé (1990, citado por Pineau, 1995: 46), este tipo de entrevista permite-nos um acesso direto ao conhecimento que cada indivíduo adquiriu ao longo da sua vida e permite-nos perceber de que forma é que este estruturou o seu quotidiano.

Ao contrário dos inquéritos por questionário que traduzem unicamente dados mais gerais e aplicados a um grande número de indivíduos, a biografia centra-se unicamente sobre a vida de um indivíduo.

Com esta metodologia pretendemos conhecer com algum detalhe, a história de vida das nossas entrevistadas, a Rosa e a Maria (nomes fictícios), como foi realizada toda a sua trajetória pessoal, social, profissional e familiar, assim como, os motivos que as levaram a ingressar no Ensino Superior e os projetos para o futuro.

Rosa, nasceu numa aldeia próxima de Abrantes, do distrito de Santarém. Membro de uma família numerosa, diz-nos nunca ter passado fome, porque “[...] tínhamos o campo que nos dava tudo aquilo que precisávamos para comer mas, tivemos uma vida dura com as doenças dos nossos pais [...]”.

Apesar de todas as adversidades que a vida lhe reservou, conseguiu concluir o 6º ano de escolaridade, mantendo sempre, boas notas e uma boa relação com os professores, como referiu.

Desde o momento em que Rosa deixou os estudos, com 12 anos, começou a trabalhar no campo a colher milho, a sache batatas, etc. No fundo, a fazer tudo o que era necessário e pedido. Conta-nos que era um trabalho duro e mal pago.

Começam então, a surgir convites para trabalhar fora da sua área de residência, mas a mãe não autorizou, dada a sua tenra idade.

Rosa salienta que se sentia insatisfeita com a vida que levava, pois não fazia o que gostava (estudar ou trabalhar a cuidar de crianças), começou, então a exercer alguma pressão sobre a família, principalmente na mãe que acaba por lhe dizer: “[...] Ok, agora se surgir algum convite eu não vou dizer mais que não, e tu fazes a tua escolha [...]”. Assim, aos 15 anos os pais autorizaram a sua ida em trabalho para Paris. Foi acompanhar uma senhora idosa que se encontrava num estado de saúde debilitado devido a um tumor cerebral.

Esta ida para França foi sentida pela Rosa como algo difícil, difícil porque teve de viver afastada da sua família e como a própria refere “[...] é uma família muito unida [...]”. Ficou em Paris até à senhora falecer e quando regressou a Portugal entende que não é em Santarém que deseja ficar. Parte assim, para Lisboa onde encontra uma família que a contrata como empregada interna.

Foi esta família, que a aliciou, a continuar os seus estudos. Deste modo, é entre limpezas e estudos que, Rosa termina o décimo segundo ano, no Externato Séneca e seguidamente vai para a Universidade Independente para Ciências da Comunicação. Concretiza apenas até ao segundo ano.

A sua vida profissional sempre se manteve bastante ativa, não só como empregada interna mas, também, como lojista, chefe de grupo e mais tarde como membro da empresa de segu-

rança e medicina no trabalho. É nesta última, que conhece o seu futuro marido “[...] *Casámos ao fim de três anos [...]*”. Entretanto, o marido abre uma empresa dentro do mesmo ramo, e é nesta empresa que Rosa exerce funções na vertente de recursos humanos e seguidamente na área da contabilidade.

Na sequência de novos projetos profissionais em que está envolvida com o marido, Rosa tem conhecimento, através de uns amigos, do acesso ao ensino superior a partir da prova Maiores de 23, como a própria refere “[...] *fui também ao ISLA [...]*” a fim de obter mais informações, no entanto, foi na Escola Superior de Tecnologias e Gestão do IPL que fez a sua inscrição.. Realizou o curso de preparação, terminando com média de 17, concorreu para a licenciatura “[...] *já agora vamos ver como é que é o curso de gestão [...]*” e conseguiu entrar!

Rosa menciona que tem sido um desafio muito grande, pois tem que dividir o seu dia a dia com o trabalho, os estudos, três filhos e um marido que como ela própria o intitula “[...] *é um visionário [...]*” encontrando-se a projetar mais uma possível empresa.

Reforça, ainda, que está a tirar este curso, não só por uma satisfação pessoal e pelo facto de se encontrar num novo projeto empresarial como o marido mas, também, pelos seus filhos pois deseja proporcionar-lhes uma boa qualidade de vida.

Quando lhe foi questionamos se, recomendaria o M23 e o ensino superior aos seus amigos e conhecidos, a resposta foi positiva: “[...] *Recomendaria!*”. Reforça essa ideia, mencionando que tem incentivado o sobrinho a ser mais ambicioso, a tirar uma licenciatura para que lhe possam surgir mais e melhores oportunidades de emprego e de vida.

Rosa, refere, também, que o facto de estar a estudar condiciona o sua dia a dia, desde as rotinas de casa, os filhos e os projetos a curto prazo, como o exemplo, as férias em família que concretiza todos os anos e que o marido não tenciona abdicar “[...] *O meu marido diz que não abdica, portanto vou ter ainda que gerir ainda com isso [...]*”.

Refere que se encontra um pouco assustada com toda a sua dinâmica de vida, com o tempo que precisa e não tem para conseguir gerir tudo, sendo a sua preocupação central os filhos, como a própria menciona “[...] *não queria nada ter que roubar tempo a eles [...]*” mas, ao mesmo tempo não quer desistir do curso de gestão.

Rosa, revela confiança no seu futuro e no futuro do país. Não é apologista da emigração, pois considera que cada indivíduo marca a sua diferença e é exatamente essa mensagem que transmite aos seus filhos “[...] *estudem para poder ser diferentes dos outros e para poderem ter o vosso lugar aqui, porque o vosso lugar é aqui, no nosso país [...]*”.

A Maria

Maria é oriunda de uma família numerosa, nasceu no distrito de Leiria, tem 26 anos e é militar. O seu percurso académico terminou com o 12º ano tendo de seguida ingressado no mundo do trabalho, como a própria refere “[...] *com a esperança de juntar algum dinheirinho, para vir para a universidade [...]*”.

Desse percurso escolar, Maria realça um bom relacionamento com os seus colegas de escola “[...] *ainda tenho alguns amigos desses tempos [...]*”. Revela ter real interesse pelas artes, nomeadamente pelo desenho, tendo realizado um curso tecnológico de construção civil. Não tendo conseguido exercer funções na sua área, Maria acaba por ir trabalhar para um restaurante “[...] *das 7 da manhã à 1 da manhã e ganhava 400 € [...]*”. Posteriormente, e após ter sido empregada fabril, inscreve-se no recrutamento para jovens no exército português, tendo sido admitida. Salienta que nessa altura estava insatisfeita com a situação económica e profissional em que se encontrava.

Essa insatisfação parece não a ter abandonado por completo e acaba por conduzi-la à procura de novas qualificações, “[...] *quando o nosso contrato acabe, que nos dê algo cá fora, [...]*”.

Desta forma, Maria refere que para ir ao encontro deste projeto, efetuou os exames nacionais para o ingresso no ensino Superior, no entanto, não conseguiu colocação. Foi a partir de uma conversa com uma colega de trabalho que Maria tem conhecimento da prova de acesso M23. Fez a sua inscrição, como descreveu, e frequentou o curso preparatório M23 no IPL.

Considera ter sido uma experiência bastante positiva, “[...] *Já recomendei a várias pessoas [...]*” Maria refere, igualmente, que esta experiência permite não só adquirir conhecimentos como, também, contribui para um amadurecimento pessoal criando, igualmente, a oportunidade de surgirem novas amizades.

Conseguiu ingressar numa licenciatura, ainda que não tenha sido a sua primeira opção, entrou em Comunicação Social, em regime pós-laboral.

Maria diz não se arrepende da decisão tomada.

Quando questionada quanto o programa do curso afirma: “[...] *sem dúvida, o curso é muito bom [...]*”.

Revela um enorme apreço pelas colegas mães, trabalhadores e estudantes “ [...] *admiro imenso porque, depois de um dia de trabalho, depois da casa da família, tudo, conseguem vir para a escola estudar [...]*”, pois considera que na sua situação, já não é fácil conciliar trabalho e estudos, então imagina que será pior juntar todo um trabalho familiar, doméstico e profissional.

Maria, considera o programa M23 uma mais-valia para muitos outros indivíduos que se encontrem numa situação idêntica à dela, mencionando que o Estado deveria de incentivar mais estes programas. Aponta como aspeto a melhorar, por parte do Instituto Politécnico de Leiria, a informação fornecida aos interessados, pois leva os alunos a deduzir uma entrada garantida na licenciatura, após a concretização da prova M23.

Quando, a questionamos sobre o que representa o ensino superior na vida dela, refere que “[...] *significa muito! Estar no ensino superior significa que estou a fazer algo por mim, pela minha formação [...]*”.

Considerações Finais

A partir destes dois percursos de vida pode ler-se que a escola representa para elas um “passaporte” para uma vida melhor, com mais oportunidades de trabalho. São dois casos em que **as origens** sociais ligadas a classes trabalhadoras rurais condicionaram a mobilidade social, esta viria a acontecer mais tardiamente, numa fase adulta.

A escola, quando nela andavam dentro do período obrigatório, parece não ter cativado para percursos mais longos. A necessidade de obter uma fonte de rendimento e de autossustento foram determinantes e mais apelativas num determinado momento das suas vidas. A Maria concluiu o ensino obrigatório, o 12º ano e não pensou em prosseguir para o ensino superior, só mais tarde. Já Rosa, saiu da escola no 6º ano, antes de atingir a escolaridade obrigatória.

O ensino superior aparece nas suas vidas em contextos diferentes, para uma, a Maria, a necessidade de procurar uma alternativa ao trabalho que tem atualmente, para a Rosa uma forma de obter um diploma na área em que trabalha e cumulativamente fazer novas aprendizagens que lhe proporcionem atingir alguns objetivos familiares.

Há nestes dois casos **pessoas críticas** (Woods, 1999; Kelchtermans, 1995), pessoas e momentos marcantes para a sua candidatura ao M23 e consequentemente à licenciatura, são sobretudo amigos que acabaram por influenciar estes percursos.

Outro dos aspetos que identificámos prende-se com as mudanças ou metamorfoses na vida destas estudantes. Houve necessidade de reorganização familiar e profissional para conseguirem realizar este projeto de vida que é o ensino superior. Para ambas a licenciatura está a corresponder aos objetivos e mostram-se satisfeitas com a oportunidade que o M23 trouxe às suas vidas, é um processo que ambas recomendam colocando, apenas, como aspeto negativo (Maria) a falta de informação acerca das condições de ingresso na licenciatura, a entrada não é garantida!

As políticas educativas para adultos e as instituições de Ensino superior devem desempenhar um papel de elemento integrador tendo como objetivo uma Educação ao longo da vida e ao mesmo tempo, ajustando-se com a sociedade de forma a ter em vista o alargamento de conhecimentos.

De modo a que isso aconteça, é necessário que as instituições sejam flexíveis e “sensíveis” à mudança empenhando-se, e tal como afirma Jarvis (2011: 31) “*em novos tipos de cursos; novas formas de ensino; em estudos em tempo parcial; [...] em cursos organizados em horários convenientes para os adultos que trabalham*”.

Os resultados deste trabalho não são generalizáveis pois, trata-se do estudo de caso, de natureza interpretativa, que pretendeu apresentar compreendendo a trajetória de vida de 2 pessoas, agora estudantes no ensino superior, no sentido de perceber a importância da escola e das qualificações académicas nas suas vidas.

Referências bibliográficas

- ÁVILA, Patrícia (2008). *Aprendizagem ao Longo da Vida: Modalidades e Contextos*, Lisboa: Celta.
- BOUTINET, Jean-Pierre (1996). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BRÁS, J., Jezine, E., Fonseca, S., & Gonçalves, M., (2011). *A Universidade Portuguesa: o abrir do fecho de acesso – o caso dos maiores de 23 anos*. Revista Lusófona de Educação, 21, 163-178.
- BURGESS, Robert G. (1997). *A Pesquisa de Terreno – Uma Introdução*. Oeiras: Celta.
- CORREIA, Ana Maria R. e MESQUITA, Anabela (2006). *Os Novos Públicos no Ensino Superior e a Sociedade do Conhecimento*, Lisboa: Editora Sílabo. ISBN 972-618-432-0.
- DELORS, Jacques *et al.* (1996). *Educação Um Tesouro A Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX*, UNESCO, S. Paulo, Cortez Editora. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acedido a 16 de julho de 2009.
- GIDDENS, Anthony (2000). *O Mundo na Era da Globalização*, Lisboa: Editorial Presença.
- KELCHTERMANS, Geert (1995). “A Utilização de Biografias na Formação de Professores”, in *Revista Aprender*, n.º 18, Escola Superior de Educação de Portalegre, pp. 5-20.
- LOPES, Sara Mónico (2013). “Sou e não sou a mesma pessoa”: trajetórias sociais de alunos adultos (M23) no ensino superior em contexto de novas oportunidades. Tese de doutoramento em Antropologia apresentada ao ICSTE – Instituto Universitário de Lisboa.
- NICO, Lurdes Prata (2011). *A Escola da Vida: Reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais em Portugal. Fragmentos de uma década (2000-2010)*, Ramada: Edições Pedagogo.
- PINEAU, Gaston (1990). “Les histories de vie en formation: un mouvement socio-éducatif”, in *Le Groupe Familiale*, n.º 126.
- WOODS, Peter (1999). *Investigar a arte de ensinar*, Porto: Porto Editora.
- Decreto Lei nº 64/2006, de 21 de Março. *Diário da República nº 57/2006 – I Série A*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.

Alunos M23 do Instituto Politécnico de Leiria: um estudo de caso

Marina Ferreira
Marisa Barroso
Marlene Mealha

Sara Mónico
Telma Lopes
Virgínia Santos

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, IPLeiria

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

Propomo-nos apresentar uma caracterização sucinta de alguns alunos que frequentam as licenciaturas de duas escolas do IPL e que acederam ao ensino superior pela via do M23. Interessa-nos saber quem são, quais as suas qualificações, os motivos para terem ingressado numa licenciatura após os 23 anos de idade, perceber as suas expectativas e projetos para depois do curso. Esta investigação foi feita no âmbito da unidade curricular de métodos e técnicas de investigação social.

Palavras-chave: alunos M23; expectativas; projeto de vida.

Abstract

We propose ourselves to present a succinct characterization of some students that frequent the degrees of two IPL schools and that accessed higher education through “M23” (Over than 23 years old).

We’re interested to know who they are, what are their qualifications, the reasons for having joined a degree after 23 years old age as well as to understand their expectations and projects after the degree. This investigation was made under the “methods and techniques of social research” course.

Keywords: students M23; expectations; life project.

Introdução

O presente artigo pretende dar conta de alguns resultados de uma investigação efetuada no âmbito da unidade curricular de Métodos e Técnicas de Investigação Social, da licenciatura de Serviço Social, acerca dos percursos pessoais, académicos e profissionais dos alunos M23 do Instituto Politécnico de Leiria.

Num contexto de mudança das políticas educativas nacionais e internacionais centradas nas questões da aprendizagem ao longo da vida, procurámos compreender quem são os estudantes que entraram para uma licenciatura através da via de acesso M23 no Instituto Politécnico de Leiria, nomeadamente, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais e na Escola Superior de Tecnologia e Gestão.

Neste sentido, temos como objetivos: fazer uma caracterização pessoal e social dos estudantes M23 do IPL, conhecer os motivos para o ingresso no ensino superior através do M23, saber das suas expectativas académicas e saber quais o(s) projeto(s) de vida (Boutinet, 1996) após a licenciatura.

Para a prossecução dos nossos objetivos privilegiámos uma metodologia mais quantitativa (Coutinho, 2011), recorrendo ao inquérito por questionário disponibilizado *online*, no sentido de obtermos respostas de um número significativo de estudantes num curto espaço de tempo, não querendo com isto dizer que esta investigação pretenda ser representativa. Não se partiu de hipóteses, nem se isolaram variáveis. São apenas alguns dados recolhidos que pretendem dar a conhecer algumas características dos estudantes M23 do IPL.

M23 – um regime de acesso ao ensino superior

Na última década o ensino superior foi alvo de algumas reestruturações, nomeadamente, com a adoção do Processo de Bolonha, definido na Declaração de Bolonha de 1999, com o objetivo de construir um espaço de ensino europeu igual para todos. As mudanças sentiram-se ao nível dos ciclos de estudos, passou a ser organizado em três ciclos (1º ciclo - as licenciaturas; 2º ciclo - as pós graduações e mestrados e o 3º ciclo correspondente ao doutoramento), adotou-se um sistema de graus e créditos académicos (ECTS). Outras das alterações verificou-se com a criação de novas condições de ingresso ao ensino superior (cf. Lei n.º 49/2005 de 30 Agosto e o Decreto-Lei 74/2006), substituindo as provas de exame adhoc (*Exame Extraordinário de Avaliação de Capacidades para Acesso ao Ensino Superior – EEACAES*) pelas provas M23 (*Provas Especialmente Adequadas Destinadas a Avaliar a Capacidade para a Frequência do Ensino Superior dos maiores de 23 anos*). Estas alterações pretenderam aproximar-se dos princípios de aprendizagem ao longo da vida impostas pela UNESCO desde finais do séc. XX (Comissão Europeia, 2001).

Estas reestruturações permitiram novas oportunidades escolares a alunos com mais de 23, e contribuíram para a diversidade de públicos (Lopes, 2013) que passou a frequentar as instituições de ensino superior, os estudantes adultos não tradicionais (EANT) usando a terminologia de Correia e Mesquita (2006).

Este novo regime de acesso ao ensino superior é dirigido a pessoas com mais de 23 anos, mesmo que não sejam detentores da escolaridade mínima obrigatória (cf. Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março), tendo que realizar apenas provas específicas que comprovem aptidões e qualidades pessoais e profissionais em função da licenciatura que pretendem frequentar.

Segundo Valadas (2007: 23), nos últimos anos este tipo de estudantes tem vindo a registar uma visibilidade notória no panorama educativo português. Assim, considerando os princípios de aprendizagem ao longo da vida, os estudantes M23 apresentam-se como um objeto de estudo interessante de ser investigado, quer seja do ponto de vista pessoal, quer pelo reconhecimento das suas competências e necessidade de atualização dos seus conhecimentos e, quer ainda, pelo levantamento de problemas que acarreta de “ordem estratégica (recursos humanos materiais e financeiros)” (Valadas, 2007: 23).

Resultados de um inquérito por questionário a alunos M23

Tendo em conta os objetivos da investigação (caraterizar alguns alunos M23 do IPL, saber dos motivos para o acesso ao ensino superior e das expectativas para o futuro) procedeu-se à elaboração de um inquérito por questionário que foi colocado na plataforma *online* da UED - Universidade de Ensino à Distância, do Instituto Politécnico de Leiria - através do seguinte endereço: <http://sites.ipleiria.pt/inqueritos/index.php/491587/lang-pt>, tendo sido solicitado via email o preenchimento aos alunos M23 da ESECS e da ESTG.

O questionário estava estruturado em 3 partes: a primeira – Identificação - pretendia reunir informações sobre a idade, o género, a nacionalidade, o estado civil, nível de habilitações literárias e profissão. A segunda parte – Percurso Académico – pretendia saber como tomaram conhecimento das provas M23, dos motivos de candidatura, da fase de ingresso, se a área de residência teve influência na escolha do curso, saber quais as provas de acesso realizadas, se ingressaram numa licenciatura após o M23, a escola e o regime em que frequenta a licenciatura; se são trabalhadores-estudantes; se são aluno bolseiro e se consideram o horário da licenciatura adequado. A terceira parte – Expectativas – pretendia, sobretudo, recolha informações sobre a motivação com o curso, se o mesmo é na área da profissão, se pretendem prosseguir estudos entre outras.

O inquérito foi disponibilizado durante o mês de dezembro 2013 e a análise feita em janeiro 2014 através da folha de cálculo Excel. Obtivemos 82 respostas das quais apenas validamos 62, as restantes não tinham sido preenchidas corretamente.

Relativamente ao género dos respondentes, 33 são do sexo masculino e 29 do sexo feminino, ou seja, 53% de homens e 47% de mulheres. Dos 62 questionários analisados, a maioria, 36 alunos, encontra-se na faixa etária compreendida entre os 23 e os 34 anos de idade, seguida da faixa etária 35-40 anos com um total de 13 respondentes. Entre os 41-46 anos temos 9 respondentes, como se pode ver na tabela 1.

Quanto ao estado civil, 29 respondentes afirmam ser solteiro, 21 inquiridos diz ser casado, 9 respondentes vivem em união de facto e 3 são divorciados.

Dos 62 respondentes 23 têm filhos e 39 não tem.

Grande parte dos inquiridos (55) é de nacionalidade portuguesa, 4 respondentes de nacionalidade brasileira e com nacionalidade alemã, ucraniana e romena registamos apenas uma resposta em cada.

Escalão etário		Género		Estado civil	
23-28 anos de idade	18	Feminino	33	Casado (a)	21
29-34 anos de idade	18	Masculino	29	Divorciado (a)	3
35-40 anos de idade	13			União de fato	9
41-46 anos de idade	9			Solteiro (a)	29
47-52 anos de idade	3				
53-58 anos de idade	1				
TOTAL	62		62		62

Tabela 1: Distribuição dos alunos M23 do IPL por escalão etário, género e estado civil

Quanto nível de habilitações literárias dos respondentes antes da entrada para o M23, verifica-se uma elevada percentagem de alunos com o 12º ano de escolaridade concluído (60%). No entanto, a segunda maior percentagem diz respeito a alunos com outro tipo de habilitações literárias. Deste modo, temos 1 aluno portador de CET; 11 alunos com licenciatura e 2 com mestrado. Apuramos ainda três alunos que não deram qualquer tipo de resposta, como se apresenta no gráfico 1.

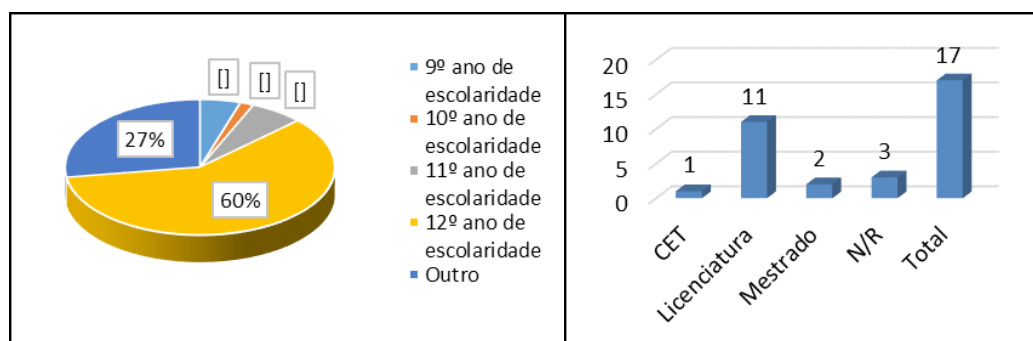


Gráfico 1: Nível de habilitação literária dos alunos M23 do IPL

No que respeita às profissões dos respondentes há uma grande variedade, desde administrativo, a gestor, a técnico de qualidade, a formador ou a comercial, a tabela 2 apresenta as diversas profissões dos estudantes.

Administrativo	10	Engenheiro mecânico	2	Programador	1
Administrador de sistemas	3	Engenharia de telecomunicações	1	Professor (a)	2
Administrador de sistemas informáticos	2	Estudante	9	Promotora	2
Assistente técnico	1	Gestor	1	Técnico de higiene e segurança no trabalho	1
Avicultor	1	Informático	1	Técnico de qualidade	1
Auxiliar de ação educativa	1	Lojista	1	Trabalhador independente	1
Bancário	1	Mediador de seguros	2	Secretária	1
Comercial	1	Metalúrgico	1	Serralheiro	1
Comerciante	1	Oficial dos registos e do notariado	1	Vigilante	1
Desempregado (a)	7	Operador de posto	1		
Desenhador	1	Operador de comunicações	1		
		Preparador	1	Total	62

Tabela 2: Profissões dos estudantes M23 do IPL

Grande parte dos respondentes afirma ter tido conhecimento do M23 através da internet (29), depois a informação veiculada por amigos é a segunda mais apontada (19), segue-se a informação disponibilizada pela comunicação social (14). Apenas um respondente teve conhecimento através de familiares, dois respondentes afirmam ter tido conhecimento através dum funcionário do IPL e outro inquirido refere que foi na feira que soube da existência do M23. Esta questão permitia seleccionar mais do que uma resposta!

Foram vários os motivos que levaram os indivíduos a candidatar-se ao M23. Sendo que a maioria revela como motivo predominante o facto de poder candidatar-se a uma licenciatura. O segundo motivo mais apontado refere-se a um desejo e vontade que ainda não tinham alcançado. Por outro lado, temos ainda 9 respondentes que justificam a sua entrada no M23 com vista à obtenção de maior certificação para que possam ascender na carreira profissional e outros 9 revelam ainda como motivo o facto de poderem obter mais conhecimentos, como se pode ver na tabela 3.

a. Para obter uma maior certificação que me permitirá subir de categoria profissional	9
b. Para encontrar mais facilmente emprego	6
c. Apenas para obter mais conhecimentos	9
d. Para ocupar o tempo livre	1
e. Para me candidatar a uma licenciatura	44
f. Um desejo ou vontade que nunca tinha alcançado	15
g. Sugestão ou vontade da família	2
h. Para garantir o posto de trabalho atual	1
i. Outros	6
TOTAL	62

Tabela 3: Motivos que levam à candidatura dos alunos M23 do IPL

Do total de respondentes (62), verificamos que 40 se encontrava empregado antes de ingressar no M23. Em situação de desemprego registamos 12 respostas e 10 inquiridos não revelaram qual a sua situação profissional.

Aquando da escolha do curso, a área de residência foi um dos fatores influentes na decisão, facto verificado perante resposta afirmativa de 36 respondentes. Sendo que 16 inquiridos respondeu negativamente e os restantes 10 não manifestaram qualquer tipo de resposta.

O ingresso no M23 pode ser realizado através de diferentes alternativas, quer seja pelo curso preparatório, quer seja através das provas específicas de conhecimento ou cultura geral. Dos 62 inquiridos, 34 responderam ter efetuado o M23 através do curso preparatório, sendo que 28 não optaram por essa alternativa.

Como se observa na tabela seguinte, verificamos que dos respondentes, 23 indicaram ter efetuado o M23 através das provas específicas de conhecimento. Apenas 8 dos inquiridos respondem ter realizado o M23 através de provas de cultura geral. No que respeita às provas realizadas observa-se que são várias as foram efetuadas, sendo que a sua realização é feita consoante a prova de ingresso exigida como pré-requisito da licenciatura pretendida, contudo, regista-se um predomínio da realização da prova de português.

Provas específicas de conhecimento		Provas de cultura geral		Provas de conhecimento realizadas	
Sim	23	Sim	8	Biologia	1
Não	39	Não	54	Economia	4
				História	1
				Inglês	1
				Matemática	5
				Português	11
				Não realizou	39
TOTAL	62		62		62

Tabela 4: Provas realizadas pelos alunos M23 do IPL

Como se observa no gráfico seguinte, n.º 2, a maioria dos alunos M23 (50) ingressou numa licenciatura após a realização da prova M23, sendo que apenas 2 não prosseguiram os estudos. Assinalamos ainda 10 não respostas. Dos 50, 45 respondentes dizem ter entrado na 1ª fase de ingresso.

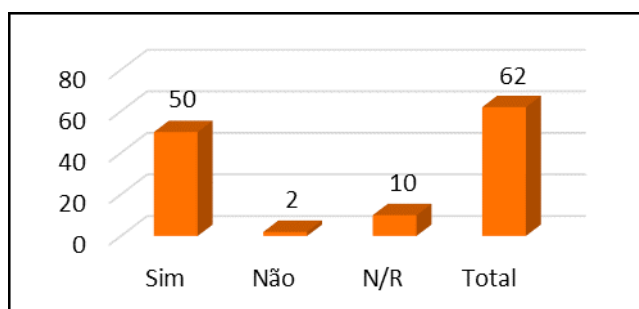


Gráfico 2: Alunos M23 do IPL que ingressaram numa licenciatura após o término do curso M23

No que diz respeito ao estabelecimento de ensino frequentado pelos alunos M23 do IPL, registamos que a maioria frequenta a ESTG, com um total de 30 respostas. Dos restantes inquiridos, 21 responderam frequentar a ESECS e os restantes 11 não responderam qual o estabelecimento de ensino frequentado.

Os inquiridos são, na sua maioria, alunos que frequentam o regime pós-laboral (39), a frequentar o regime diurno encontram-se 11 respondentes e sem indicação de regime frequentado apurámos 12 respostas.

A maior parte dos respondentes é trabalhador-estudante (34), sendo que 17 não possuem a respetiva condição e 11 não manifestaram qualquer tipo de resposta.

No que concerne ao usufruto de bolsa de estudo, apuramos apenas 10 alunos com bolsa de estudo. Com maior representatividade registamos um total de 41 respondentes que não usufruem de bolsa de estudo. De salientar ainda que 11 inquiridos não responderam à questão.

Ao manifestarem-se sobre a adequação do horário de frequência da licenciatura, registamos 35 alunos que consideram-no adequado, correspondendo assim à maioria, sendo 15 os que se manifestam negativamente. Assinalamos ainda 12 não-respostas.

No que diz respeito às expectativas dos alunos M23 face à licenciatura frequentada, registamos um largo número respostas positivas (42) e 6 respostas negativas. Registamos, ainda, um valor significativo de 14 alunos que optaram por não responder à questão.

Quanto à relação entre a área da licenciatura e a área profissional dos respondentes, 23 indica que a licenciatura que frequenta está relacionada com o trabalho que desenvolve. No entanto, 25 alunos responderam que o curso frequentado não está relacionado com a sua realidade profissional. E respondentes 14 não se manifestaram.

A grande maioria dos inquiridos manifesta a sua intenção de prosseguir a sua formação após a licenciatura, com um total de 38 respostas. Apenas 10 alunos não manifestam vontade em continuar os estudos, e 14 não deram qualquer resposta.

Dos respondentes que tencionam continuar a formação após a conclusão da licenciatura, 12 tencionam adquirir formação complementar, 9 respondentes manifestaram interesse em tirar uma pós-graduação e, com maior representatividade, registamos 30 respondentes que tencionam frequentar um mestrado. 5 dos respondentes tencionam tirar doutoramento. Deste modo verificamos que a maioria dos alunos inquiridos tenciona continuar a aumentar as suas qualificações académicas, como se pode ver na tabela 5.

Alunos que tencionam prosseguir os estudos após a conclusão da licenciatura		Formação pretendida	
Sim	38	Formação complementar	12
Não	10	Pós-graduação	9
N/R	14	Mestrado	30
		Doutoramento	5
TOTAL	62		

Tabela 5: Formação pretendida pelos alunos M23 após a conclusão da licenciatura

Quando questionados quanto à sua intenção de se manter ou sair do país após conclusão do curso, a maioria dos sujeitos revela não saber (21). Por outro lado, parte significativa dos inquiridos não se mostra interessada em trabalhar fora de Portugal e apenas 8 respondentes tencionam trabalhar fora do país. Assinalamos ainda 14 sujeitos que não assinalaram a sua resposta.

A maioria dos alunos M23 inquiridos revela que recomendaria o M23 como uma boa alternativa de ingresso no Ensino Superior. Apenas 4 inquiridos mostram desinteresse na recomendação do M23, como se pode ver no gráfico seguinte.

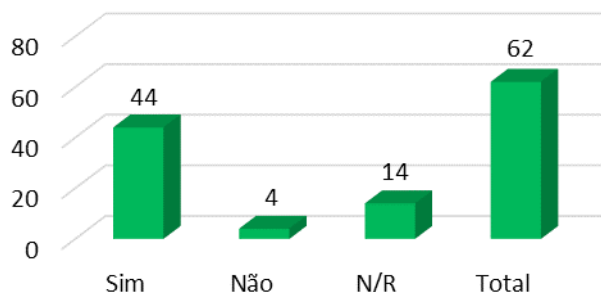


Gráfico 3: Alunos M23 do IPL que recomendariam o M23

Em suma, os respondentes deste questionário, alunos do IPL, são maioritariamente do sexo masculino, a frequentar, na maioria, licenciaturas na ESTG, predominantemente solteiros e com menos de 40 anos.

A oportunidade das provas M23 no acesso ao M23 e a realização pessoal são os motivos mais apontados para estes indivíduos terem acedido ao ensino superior numa etapa mais tardia das suas vidas. Afirmam estar satisfeitos com a opção tomada e a maioria pretende continuar a investir no percurso académico, prosseguindo posteriormente para pós graduações ou mestrados.

Conclusões

As provas M23, emergidas num contexto de aprendizagem ao longo da vida, procurando contribuir para o aumento das qualificações de ativos, foram a forma que os 62 respondentes retratados acima tiveram para aceder ao ensino superior e procurar concretizar um projeto de vida.

Estes estudantes adultos não tradicionais (Correia e Mesquita, 2006) aqui analisados tinham, na maioria, o 12º ano quando realizaram as provas M23, quase todos estão numa situação de emprego e a tempo integral. Fato que explica a preferência da maioria dos respondentes (39) pelas licenciaturas em regime pós-laboral, um regime que permite, *a priori*, conciliar a dimensão escolar e profissional.

Apesar dos vários constrangimentos e de dificuldades na realização dos seus estudos, principalmente na gestão de tempo e articulação das dimensões familiares, profissionais e académicas, os estudantes M23 inquiridos afirmam sentirem-se motivados para projetarem novos desafios ao nível das qualificações académicas.

São um público de características particulares, que consideramos merecer toda a atenção, quer por parte dos decisores políticos, bem como por parte dos investigadores, no sentido, primeiro, de haver uma adequação de políticas educativas à população ativa menos qualificada ou em qualificação, segundo, para compreender mais detalhadamente os percursos destes indivíduos, as suas necessidades académicas e profissionais e os seus projetos de vida.

O estudo que aqui se apresenta não pretende representar todos os alunos M23 do IPL, para isso necessitaríamos de uma investigação mais profunda, pretende antes ser um ponto de partida para novas investigações e mostrar a pertinência de se olhar particularmente para este tipo de público/estudante não tradicional e perceber a sua importância para o ensino superior e para o próprio país.

Referências bibliográficas

- Boutinet, J.-P. (1996). *Antropologia do Projeto*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática*, Coimbra: Almedina.
- Comissão Europeia (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*, Bruxelas. Acedido em 10 de janeiro, 2013, em http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2001/com2011_0678pt01.pdf.
- Correia, A. e Mesquita, A. (2006). *Os Novos Públicos no Ensino Superior e a Sociedade do Conhecimento*, Lisboa: Editora Sílabo. ISBN 972-618-432-0.
- Mónico Lopes, S. (2013). “Sou e não sou a mesma pessoa”: trajetórias sociais de alunos adultos (M23) no ensino superior em contexto de novas oportunidades. Tese de doutoramento em Antropologia apresentada ao ICSTE – Instituto Universitário de Lisboa.
- Valadas, S. (2007). *Sucesso Académico e Desenvolvimento Cognitivo em Estudantes Universitários: Estudo das Abordagens e Conceções de Aprendizagem*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação (especialidade de Observação e Análise da Relação Educativa) apresentada à Universidade do Algarve de Ciências Humanas e Sociais.
- Decreto-lei nº 64/2006, 21 de Março. Diário da República nº 57/2006 – I Série A. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.

Gamificação dos Trabalhos de Grupo no Ensino Superior: o caso do Instituto Politécnico de Leiria

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Sandro Monteiro
Filipe Santos
Instituto Politécnico de Leiria.

Resumo

No ensino superior, o trabalho em grupo é uma metodologia de ensino-aprendizagem bastante popular entre professores e alunos, existindo, no entanto, alguns problemas bem conhecidos na sua operacionalização e, consequentemente, no seu sucesso enquanto estratégia pedagógica. Um problema desta metodologia, objeto de muitos estudos, prende-se com as relações interpessoais entre os elementos do grupo, existindo diversos fatores que contribuem para uma diminuição da sua qualidade. Contudo, sabe-se também que esta relação pode ser bastante diferente, se a tarefa grupal mudar de natureza, como acontece quando os alunos se envolvem na resolução de problemas em jogos. Consequentemente, a “gamificação” do ensino - a aplicação de mecânicas de jogos num contexto não lúdico - tem-se revelado uma área promissora para combater alguns dos problemas da operacionalização da metodologia.

No sentido de entender a realidade específica dos alunos do Instituto Politécnico de Leiria, e de forma a encontrar estratégias de “gamificação” promissoras, fez-se um estudo, pedindo-se aos alunos que referissem e refletissem sobre os problemas e dificuldades experienciados na realização de trabalhos de grupo.

Apresenta-se assim neste artigo os resultados deste estudo e, com base nos resultados obtidos, apresentamos um conjunto de princípios de “gamificação” que procuram responder aos problemas grupais apontados pelos alunos.

Palavras-chave: ensino superior, trabalho em grupo, auto e heteroavaliação, “gamification”, ambientes virtuais de aprendizagem.

Abstract

Group working in higher education, is a quite popular teaching and learning methodology amongst teachers and students. There are however, some well-known problems in its operationalization and consequently, in its success as pedagogical strategy. One problem with this methodology, object of many studies, concerns the interpersonal relationships of the group members, with several identified factors that contribute to a decline in its quality. However, it is also known that this relationship may be quite different if the group task changes, such as when the students engage in problem-solving tasks in games. Consequently, the gamification of teaching - the application of game mechanics in non-playing contexts - has proved to be a promising field in order to tackle some of the problems of operationalization of the methodology.

In order to understand the specific reality of the students of the Polytechnic Institute of Leiria, and in a way to find promising gamification strategies, a study was conducted, asking the students to name and reflect about the problems and difficulties they experienced when performing group assignments.

We present in this article the results of this study and, based on the results obtained, we present a set of gamification principles that seek to answer the group problems pointed by the students.

Keywords: higher education, group work, self and hetero-assessment, gamification, virtual learning environments.

Introdução

Os Ambientes de Gestão de Aprendizagem (Learning Management Systems – LMS), como o Moodle, são muitas vezes utilizados para potenciar aprendizagens colaborativas. Contudo, conhecem-se bastantes limitações no uso destas ferramentas e têm vindo a ser propostos e imple-

mentados novos modelos para a aprendizagem colaborativa. Um desses modelos diz respeito à “gamificação” dos processos de ensino-aprendizagem (Johnson et.al, 2013). O aspeto motivacional que caracteriza os jogos revela uma oportunidade quando se implementam mecânicas e raciocínios de jogos em contextos/recursos de aprendizagem – “gamificação” - permitindo elevar os níveis de motivação e envolvimento (Simões & Aguiar, 2011).

Assim, e de forma a procurar construir um modelo de “gamificação” para o Instituto Politécnico de Leiria (IPL), instituição dos autores deste artigo, apresenta-se um estudo de opinião feito aos alunos desta instituição sobre a metodologia de trabalho em grupo, em particular sobre alguns problemas das relações interpessoais que levam a atitudes de “parasitismo”. Com base nas respostas sugere-se um modelo de “gamificação”, concebido com base na literatura existente na área, que parece ter potencial para reduzir estes problemas.

1. Enquadramento teórico

1.1 Trabalhos em grupo no ensino superior

A importância do trabalho em grupo no Ensino Superior tem aumentado nas últimas duas décadas, que segundo Wagner e colaboradores (1992) se deve a: (1) Exigência para que membros do corpo docente sejam, não só, professores de qualidade, como investigadores produtivos; (2) a crescente importância das tecnologias de informação como uma ferramenta adicional; (3) turmas maiores; (4) necessidade de formação em diversidade cultural; e (5) constrangimentos orçamentais.

Diversos autores (Ruel et.al., 2003; Strong & Watkins, 2004), propuseram teorias e levantaram hipóteses na tentativa de explicar os problemas e dificuldades na realização de grupos de trabalho referindo que existem dois grandes fatores para a existência de dificuldades em trabalhar em grupo: o free-riding (parasitismo) e o social loafing (preguiça social).

Neste estudo adotamos as definições de Albanese & Van Fleet (1985) que afirma que este acontece “(...) quando um indivíduo não produz uma quantidade proporcional do trabalho e ainda compartilha os benefícios do grupo” e a diferenciação das duas práticas proposto por Brooks & Ammons (2003) que referem que “(...) social loafing é uma redução do esforço devido a não ser considerado ou à falta de identificação numa tarefa de grupo. Free-riding é obter activamente recompensa sem qualquer esforço. Portanto, Social loafing pode levar ao free-riding. Noutros estudos, os termos são usados indistintamente”.

Já Karau & Williams (1993); Latane, Williams, e Harkins (1979) verificaram que:

1. Os indivíduos aplicam normalmente menos esforço na realização de tarefas coletivas que nas individuais. O que leva ao social loafing e ao free-riding em tarefas grupais;
2. Grupos com indivíduos com melhores resultados atraem com mais frequência pessoas que fazem social loafing e free-riding.

Tomando consciência destas práticas, Sivan et.al. (1995) e Knowl e Daruwalla (2003), identificaram os níveis desproporcionados de participação como a grande causa de problemas na realização de trabalhos de grupo no Ensino Superior, estando diretamente relacionados com o free-riding e o social loafing. Os mesmos referem, que por vezes, a desproporcionalidade de participação, provoca tensões e conflitos interpessoais que se podem traduzir, em último caso, no insucesso de um grupo. Quando se verifica o free-riding e o social loafing a perceção da classificação final dos trabalhos de grupo por parte dos indivíduos do grupo com mais participação, é na maioria das vezes considerada injusta. Esta injustiça é também reconhecida pelos professores, pois, e segundo Martins *et al.* (2011) “A avaliação de trabalhos realizados em grupo torna-se difícil porque requer um conhecimento profundo dos processos de construção do conhecimento e metodologias de acompanhamento sistemático, podendo não traduzir o desempenho individual dos estudantes e gerar sentimentos de angústia e injustiça”.

1.2 Modelos de Auto e Hetero-avaliação

No sentido de ultrapassar o sentimento de angústia e injustiça referidos na secção anterior, sugerem-se, muitas vezes, modelos baseados na auto- e hetero-avaliação. Em alguns destes modelos o professor opta por avaliar apenas o artefacto desenvolvido pelo grupo, enquanto o pro-

cesso de construção (o desempenho dos alunos), é delegado, em parte ou no todo, aos elementos do próprio grupo. Neste sentido, existem modelos simples - onde os elementos do grupo fazem apenas uma avaliação, com pouco peso na nota final, e um pequeno conjunto de parâmetros - a modelos mais completos - com vários momentos de avaliação com um maior número de parâmetros e um peso maior na nota final tudo dependendo da natureza da tarefa de grupo, nível de ensino, entre outros fatores.

Contudo, estes modelos, sendo desejáveis por muitas razões (além das apontadas, a delegação de responsabilidades dos processos de ensino-aprendizagem aos alunos é desejável em contextos de ensino superior para promoção da autonomia e sentido de responsabilidade) apresentam desvantagens, nomeadamente em termos das relações interpessoais e de competências de auto- e heteroavaliação (Zundert et al., 2010). Neste sentido, os autores deste artigo têm vindo a procurar saber se os processos de “gamificação” podem oferecer mais-valias.

1.3 Gamification e motivação

Zichermann & Cunningham (2011) conceptualizam a “gamificação” como o “processo do uso de raciocínios e mecânicas de jogos para envolver o público e resolver problemas”, procurando explorar o poder motivacional dos jogos em contextos não lúdicos para promover a mudança ou adoção de comportamentos desejáveis, baseando-se em teorias e estudos da psicologia, gestão, marketing e economia.

Uma das teorias com mais impacto nas técnicas de *gamification* é o estado de fluxo de Csikszentmihalyi (1990), um estado situado entre a ansiedade e o aborrecimento, definindo o estado de fluxo, ou experiência ótima, como a “... sensação que temos quando as aptidões possuídas são adequadas para lidar com os desafios em questão, num sistema de ação direcionado por objetivos com regras limite, fornecendo pistas claras no quão bem a estamos a realizar. A concentração é tão intensa que não há atenção de sobra para pensar em nada irrelevante, ou preocuparmo-nos com problemas. A autoconsciência desaparece, e o sentido de tempo torna-se distorcido. Uma atividade que produz tais experiências é tão gratificante que as pessoas estão dispostas a fazê-la por si mesma, com pouca preocupação com o que obtêm dela, mesmo quando é difícil, ou perigoso.”. Esta descrição revela semelhanças com a própria noção de jogo de Suits (2005) onde “participar em um jogo é uma tentativa de atingir um resultado específico [objetivo pré-lusório], usando meios apenas permitidos por regras [meios lusórios], em que as regras proíbem o uso de meios mais eficientes em favor de meios menos eficientes [regras constitutivas], e onde as regras são simplesmente aceites porque os participantes tornam possível tal atividade [atitude lusória]”.

Assim, verifica-se frequentemente que os designers de jogos procuram equilíbrio entre ansiedade e aborrecimento aplicando elementos presentes na teoria do estado de fluxo. Por outras palavras, estes procuram certificar-se que a atividade num jogo não é demasiado difícil ou fácil de realizar. No contexto de aplicação de elementos de *gamification*, este equilíbrio, é em muitos casos realizado através de níveis ou progressão de dificuldade e do *feedback* instantâneo.

Na educação, embora ainda existam poucos estudos empíricos começam a surgir exemplos onde alunos sujeitos a aprendizagem “gamificada” têm mais motivação na realização de tarefas, que se traduz numa maior participação (Domínguez et al., 2013). Estes resultados acontecem quando a “gamificação” é consistente com os princípios dos jogos mais bem conseguidos e populares (serem equilibrados em termos de complexidade). Ou seja, os desafios são promocionais com a habilidade do jogador, fazendo com que este sinta sentimentos de recompensa, realização pessoal e empenho, evitando sentimentos de ansiedade e aborrecimento.

2. Metodologia

De forma a propor um modelo de “gamificação” que pudesse ser aplicado em modelos de auto- e heteroavaliação dos trabalhos de grupo realizados pelos alunos do IPL, procedeu-se a uma austerização por questionário aos alunos das licenciaturas desta instituição. Desta forma, concebeu-se um questionário a ser realizado de forma anónima e *online*, divulgado por correio eletrónico aos alunos das 5 escolas do IPL. Obteve-se um total de 141 respostas que, num universo de cerca de 12000 estudantes, não permitem uma análise estatística inferencial. Aplicaram-se assim técnicas de estatística descritiva, tendo consciência que de um ponto de vista científico, e em rigor, os resultados que obtivemos (e consequente modelo de “gamificação”) apenas se referem ao perfil dos alunos da amostra.

3. Apresentação e análise dos resultados

A amostra, constituída por 141 elementos é, essencialmente, feminina (83%), com idades entre 18 e 25 anos (85,8%) sendo as escolas mais representadas a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (45,4%) e Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar (31%). Como, de acordo com o corpo teórico, a natureza dos processos de grupo muda de acordo com a natureza da tarefa, sexo e outros fatores, é de esperar uma certa especificidade nas respostas, pois a natureza dos trabalhos de grupo em escolas de Ciências Sociais (trabalho escrito) será diferente das Escolas de Ciências Aplicadas e Engenharia (trabalho laboratorial).

Procurou-se também conhecer algumas características psico/sociais dos elementos, nomeadamente como se veem a si mesmos a nível escolar e como vêm os outros ou os outros o/a vêm, resumidos na tabela seguinte:

	Perguntas	Class. média	Desvio padrão
Traços psicológicos	Como classificaria as suas capacidades para realizar as tarefas escolares? (0=nada capaz, 5=muito capaz)	3,84	1,1
Traços sociológicos	Considera-se uma pessoa “popular” na sua turma? (0=nada popular, 5=muito popular)	3,35	1,76
	Prefere ser liderado ou liderar? (0=ser liderado, 5=liderar)	2,84	2,11
	Como classificaria as capacidades dos seus colegas para realizar as tarefas escolares? (0=nada capazes, 5=muito capazes)	2,76	1,86

Tabela 1 - Perfil sociopsicológico

Estes resultados parecem evidenciar um autoconceito ligeiramente superior ao hetero-conceito, tanto em termos “valor de escala” – a média (mais elevado no autoconceito) e desvio padrão (mais consensualidade de opinião).

Procurou-se, então, conhecer as relações interpessoais em trabalho de grupo académico. Também aqui se procurou saber se há diferenças entre a perceção do contributo individual para o sucesso/trabalho do grupo (autoconceito/autoavaliação) e o contributo dos demais elementos do grupo. Dos 141 elementos da amostra, 139 disseram já ter participado em trabalhos de grupo. Assim, apresentam-se, de seguida, as principais observações, respeitantes às respostas dadas nas 2 categoriais mais elevadas da escala de Lickert do questionário:

- pontualidade: 89,2% diz ser pontual ou muito pontual. Contudo, quando classificam a pontualidade dos outros elementos do grupo, esta percentagem desce para 57,5%.
- assiduidade: 97,9% diz ser assíduo ou muito assíduo. Contudo, quando classificam a assiduidade dos outros elementos do grupo, esta percentagem desce para 77,0%.
- participação: 92,8% diz ser participante ou muito participante. Contudo, quando classificam a participação dos outros elementos do grupo, esta percentagem desce para 69,1%.
- responsabilidade perante o grupo (fiabilidade na realização de tarefas): 92,8% diz ser fiável ou muito fiável. Contudo, quando classificam responsabilidade dos restantes outros do grupo, esta percentagem desce para 75,5%.
- qualidade do resultado obtido: 78,4% dizem ter produzido textos de qualidade ou muita qualidade. Contudo, quando classificam a qualidade dos textos dos outros elementos do grupo, esta percentagem desce para 62,6%.

Procurou-se também que os alunos descrevessem as relações interpessoais aquando da reunião em grupo:

- aceitar críticas: 90,6% diz aceitar ou aceitar totalmente. Contudo, quando classificam a reação dos elementos do grupo às suas críticas esta percentagem desce para 72,7%.
- Quando se pergunta se sente que teve um resultado abaixo do esperado num grupo, devido a problemas com o grupo, 42,4% dos alunos disseram que sim, sendo as razões mais apontadas:

- Conflitos interpessoais (20,17%);
- Senti que a minha opinião não importava (14,29%);
- Falta de motivação da Unidade Curricular em causa (14,29%);
- Dificuldade na conciliação de horários (12,61%);
- Falta de tempo (10,92%);
- Problemas pessoais (10,08%).

Contudo, quando se pergunta se sente que a participação dos colegas foi abaixo do esperado devido a problemas com o grupo, a percentagem sobe para 61,9% sendo o mais apontado:

- Acharam que os restantes colegas de grupo conseguiam fazer o trabalho sozinhos (23%);
- Não participaram deliberadamente (19%);
- Falta de motivação na Unidade Curricular em causa (10%);
- Falta de tempo (10%);
- Conflitos interpessoais (9,5%).

Quando se pergunta se assistiu/experienciou conflitos interpessoais, 70% dos alunos disseram que sim, sendo o mais apontado:

- Personalidades muito diferentes (19,1%);
- Níveis desproporcionados de participação (16,29%);
- Qualidade do trabalho escrito e produzido (14,04%);
- Aceitação de aconselhamento e críticas (12,36%);
- Fiabilidade na realização de tarefas (11,8%).

Inquiridos sobre se participaram num trabalho de grupo que tivessem obtido um resultado negativo, 10% dos alunos disseram que sim, sendo as razões mais apontadas para o insucesso do grupo:

- Pelo pouco esforço de outros elementos (46,67%);
- Qualidade do trabalho escrito e produzido (20%);
- Fiabilidade na realização de tarefas (13,33%).

Estes resultados ajudam a explicar um certo desânimo dos alunos em relação ao trabalho de grupo. Quando questionados como classificaria a justiça de classificações (escala de 0- Nada justo a 5- Muito justo), obteve-se o gráfico seguinte:

Os resultados podem evidenciar o quanto os professores, na generalidade, não “despistam” totalmente os elementos menos produtivos do grupo, resultando na sensação de injustiça.

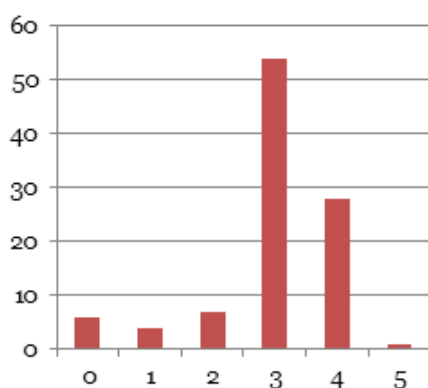


Gráfico 1 – Justiça de classificações

0 – 6%
1 – 4%
2 – 7%
3 – 54%
4 – 28%
5 – 1%

4. Abordagens de “gamificação” com base na análise de resultados

Com base nos problemas identificados consideramos que há espaço para uma estratégia baseada na “gamificação”. Fazemos uma breve súmula dos problemas indicados pelos alunos e dos elementos de “gamificação” que podem responder a esses problemas. Este é atualmente um *work in progress*.

- **Problema 1 - Falta de motivação pela Unidade Curricular:** sendo a “gamificação” uma resposta privilegiada à falta de motivação para a realização de tarefas mundanas, o problema apontado pelos alunos sugere a pertinência desta filosofia.
- **Problema 2 - Dificuldade de conciliação de horários:** Esta limitação sugere estratégias *online* de “gamificação” assíncronas em detrimento das síncronas.
- **Problema 3 - Falta de tempo:** Sugere processos de “gamificação” para objetivos de aprendizagem que não estão diretamente ligados a um limite de tempo. Um aluno poderia ter no seu inventário de jogo um “número de dias extra” que pode usar para obter uma extensão de tempo para entrega de um trabalho. Outra opção seria na utilização dos chamados pontos resgatáveis, que premiaria a prestação acima da média, trabalho extracurricular, entre outras atividades desejáveis, que pudessem permitir “comprar” uma extensão de tempo.
- **Problema 4 - Conflitos interpessoais com outros elementos do grupo:** este problema surge devido aos elementos do grupo com personalidades muito diferentes, níveis desproporcionados de participação, qualidade do trabalho produzido, aceitação de aconselhamento e críticas e fiabilidade na realização de tarefas. Assim, uma sugestão de “gamificação” é a de sugerir uma constituição dos grupos baseados em perfis ou “níveis” de competências, tal como acontece nos jogos. Pode-se também apostar na implementação de um sistema de perfil de aluno dinâmico, com a inclusão de características fundamentais para o sucesso de um grupo, como a capacidade de liderança, a qualidade do texto redigido, a pontualidade, entre outros. Utilizando um sistema de auto- e hetero-caracterização em diversas fases da realização dos trabalhos de grupo, seria possível implementar um sistema de pontuação de características (nível de liderança, pontualidade, etc.) e desta forma facilitar a criação de grupos com base em critérios que os alunos consideram relevantes.
- **Problema 5 - Injustiça nas classificações:** os modelos de avaliação onde os alunos se avaliam a si e entre si parecem diminuir a sensação de injustiça das notas. Aqui, pode-se aproveitar a mecânica de jogo das pontuações enquanto sistema de “credibilidade”: cada aluno é detentor de uma pontuação de “credibilidade” dentro do grupo que pode ser aumentada ou diminuída pelos outros consoante o seu desempenho e participação nas tarefas.

5. Conclusões

Os elementos de “gamificação” sugeridos para minimizar os problemas anteriormente identificados, por si mesmos, não terão a capacidade de potenciar o estado de fluxo referido por Csikszentmihalyi (1990). Segundo a literatura, para que uma estratégia de *gamification* seja bem sucedida o percurso do participante terá que ser cuidadosamente planeado. Este percurso terá que ser experienciado como algo natural e de complexidade progressiva, colocando desafios crescentes. O equilíbrio de dificuldade e número de escolhas é algo que terá que ser testado e medido e, se necessário, ajustado. De igual maneira, a natureza dos elementos de *gamification* terá que ser equilibrado de forma a corresponder ao perfil dos alunos.

Neste sentido, esperamos aplicar estes elementos de jogo num todo coerente segundo a teoria de fluxo e, posteriormente, avaliar a sua implementação junto a uma amostra mais representativa. Contamos, em artigos posteriores, apresentar esse percurso e os resultados obtidos, de forma a contribuir para o crescente conhecimento na área da “gamificação” na educação e de abordagens que permitam minimizar alguns dos reconhecidos problemas na realização de trabalhos de grupo no ensino superior.

Recursos bibliográficos

- Albanese, R., & Van Fleet, D. D. (1985). Rational behavior in groups: The free-riding tendency. *Academy of Management Review*, 10, 244-255.
- Brooks, C., & Ammons, J. L. (2003). Free-riding in group projects and the effects of timing, frequency and specificity of criteria in peer assessments. *Journal of Education for Business*, 75(5), 268-272.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harpers Perennial, New York.
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., Martínez-Herráiz, J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, pp 380-392.
- Johnson, L., Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Disponível em <http://www.nmc.org/publications/2013-horizon-report-higher-ed>
- Karau, S. J., & Williams, K.D. (1993). Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 681-706.
- Knowl, I. & Daruwalla, P. (2003) Peer Assessment in Hospitality Education, *Journal of Teaching in Travel and Tourism*, 3(1), 65-85.
- Mallinger, M. (1998). Maintaining control in the classroom by giving up control. *Journal of Management Education*, 22(4), 472-483.
- Martins, C., Araújo, O., Macedo, A. P., Braga, Fátima, B., Rosário & R., Oliveira, C. (2011, Setembro). O (difícil) caso do trabalho de grupo. *Libro de Actas de XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, Coruña, 7 a 9 de Setembro 2011* (613-617). Coruña: Universidade da Coruña.
- Ruel, G., Bastiaans, N., & Nauta, A. (2003). Free riding and team performance in project education. *International Journal of Management Education*, 3(1), 26-38.
- Simões, J. & Aguiar, A. (2011). Schoooooools.com: A Social and Collaborative Learning Environment for K-6, In EDULEARN11 - 3rd Annual International Conference on Education and New Learning Technologies, *EDULEARN11 Proceedings*, Barcelona.
- Simões, J., Redondo, R. D., Vilas, A. F. & Aguiar, A. (2013, Julho). Proposta de Modelo de Referência para Aplicação de Gamification em Ambientes de Aprendizagem Social. In VIII Conferência Internacional de TIC na Educação. *Atas da VIII Conferência Internacional de TIC na Educação, Braga, 15 e 16 de Julho de 2013*. Braga: Centro de Competência TIC do Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Sivan, A., Yan, L. & Kember, D. (1995) Peer Assessment in Hospitality and Tourism. *Hospitality and Tourism Educator*, 7(4), pp. 4-20.
- Strong, J.T., & Anderson, R.E. (1998). Free riding in group projects: Control mechanisms and preliminary data. *Journal of Marketing Education* 12, 61-7.
- Suits, B. (2005). *The Grasshopper: Games, Life and Utopia*. Broadview Press.
- Wagner, R. J., Scharinger, L., & Sisak, M. (1992). Enhancing teaching effectiveness using experiential techniques: Model development and empirical evaluation. In Proceedings of the Annual Meeting of the Midwest Region of the Academy of Management (pp. 116-122). St. Charles, IL: Midwest Region of the Academy of Management.
- Watkins, R. (2004). Groupwork and assessment: The handbook for economics lecturers. Economics Network.
- Xiao-Hua Jin (2012). A comparative study of effectiveness of peer assessment of individuals' contributions to group projects in undergraduate construction management core units. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(5), 577-589.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps* (primeira edição). Sebastopol, California: O'Reilly Media.
- Zundert, M., Sluijsmans, D. & Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20, pp. 270-279.

Entre o Desejo e a Realidade – Ensinar a aprender

Maria João Sousa Santos, ESECS¹, IPLeiria

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

Partindo da dinâmica entre o princípio do prazer e o princípio da realidade, Freud descreve o processo de construção do Eu do indivíduo. Partindo desta ideia de construção do Eu e tendo por referência as teorias sócio-construtivistas e bio-ecológica (Vygotsky, 1896-1934; Bronfenbrenner, 1917-2005), pretendemos (re)pensar o papel da afetividade e da cognição para o desenvolvimento e a aprendizagem, enquanto prática individual, social e cultural. Problematicizaremos a partir de uma perspetiva holística do desenvolvimento e do conceito de relação, o papel do educador e dos contextos onde a educação acontece. Assim, abordaremos a capacidade de rêverie dos educadores, enquanto facilitadores do sentir e do significar, evidenciando a ideia de que é necessário falar de todas os desejos, de todas as emoções, com o objetivo de serem significadas, transformando-se em imagens mentais disponíveis para elaborar de forma suportável os medos e as angústias e a sua transformação em pensamento.

Palavras-chave: Desejo; realidade e relação.

Between desire and reality: teaching to learn

Abstract

Based on the dynamics between the principle of pleasure and the principle of reality, Freud describes the process of construction of one's Self. Starting from this idea of the building of the self and based on the socio-constructivist and bio-ecological theories (Vygotsky, 1896-1934; Bronfenbrenner, 1917-2005) we aim at rethinking the role played by affection and by cognition in growth and learning, understood as an individual, social and cultural activity. Based on a holistic perspective of growth and on the concept of relationship, we will discuss the role of educators and the contexts where education takes place. Thus, we will approach the dreaming capacity of educators while facilitators of feelings and meanings, highlighting the fact that we must speak about all the desires and emotions in order to make them meaningful and to transform them into mental images that will formulate fears and anguishes in a bearable way and convert them into thought.

Keywords: Desire; Reality and Relationship

Entre o Desejo e a Realidade

O desejo existe apenas quando existe o objecto;
o objecto só existe quando existe o desejo.
(Kierkegaard)

Neste artigo, pretendemos pensar o processo relacional de ensinar a aprender, posicionando-nos, num primeiro momento na perspetiva psicanalítica (Freud, 1858-1939) e cognitivista (Piaget, 1896-1980) e depois enquadrando as teorias sociocultural (Bowlby, 1907-1990), sócio-construtivista (Vygotsky, 1896-1934) e bio-ecológica (Bronfenbrenner, 1917-2005) do desenvolvimento. A partir desta moldura teórica em que se pretende compreender o modo como se processa o desenvolvimento e o papel da relação (educando/educador) e do objeto relacional (contexto), consideramos necessário ter em conta não só o sujeito individual mas os contextos sociais e culturais onde ocorre a aprendizagem (Miranda, G., in Bahia, 2005). Os psicólogos desta corrente de pensamento consideram, assim, que os conhecimentos não estão na cabeça das crianças, nem nos estímulos, reiterando que “os conhecimentos são uma expressão de um processo de interação complexo e estão distribuídos pela mente, corpo e atividades e são culturalmente organizados. (...) Aprender significa participar em «comunidades de práticas», o que inclui as práticas discursivas, os saber-fazer e a utilização dos diferentes recursos. Os conhecimentos encontram-se, por isso, associados aos contextos que lhe dão sentido” (Miranda, in, Bahia, 2005, p: 249).

¹ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Segundo Freud (1920), a criança acede ao princípio da realidade em detrimento do princípio do prazer, numa construção de um tipo de Ego e da sua relação com o real.

“O *Ego* descobre que lhe é inevitável renunciar à satisfação imediata, adiar a obtenção de prazer, suportar um pequeno desprazer e abandonar inteiramente determinadas fontes de prazer. Um Ego educado dessa maneira tornou-se “racional”, não se deixa governar pelo “princípio do prazer”, mas obedece ao “princípio da realidade” que, no fundo, também busca obter prazer, mas daquele que se assegura levando em conta essa realidade, ainda que seja adiado ou diminuído. A transição do “princípio do prazer” para o “princípio da realidade” é um dos mais importantes passos na direção do desenvolvimento do ego” (Freud, 1916-1917, in Silva, 2012, p. 122).

Deste modo, Freud (1927) investigou o sujeito na sua inerente relação com o mundo objectal: seja o sujeito e o seu objeto (da relação) numa relação binária e tendencialmente recíproca, umas vezes simples, mas nunca isente de conflito – amor/ódio – que se complexifica quando se torna triangular, acedendo o sujeito a emoções mais sociais.

Começamos por referir o *Ego*, pois é ele o padrão pelo qual a pessoa mede o mundo externo. A pessoa aprende a compreendê-lo por meio de uma comparação constante consigo mesmo. Embora o sujeito deseje que esse *eu* seja privado, ele tem sempre um lado público que resulta do jogo da relação objectal entre o bebé e o seu cuidador que se vai estendendo depois a outros elementos que fundam todo o processo de socialização. Então, é na relação e pela relação que todo o indivíduo encontra significado para o que lhe é inteligível, construindo-se o *eu* com base neste jogo entre o *dentro* e o *fora*, entre o desejo e a realidade.

Deste modo, parece clara a ideia de que o desenvolvimento humano implica a existência de uma relação objectal e que o sentido desse desenvolvimento depende da qualidade dessa mesma relação. O que verificamos nas diversas perspetivas teóricas sobre o desenvolvimento é a forma diversa de onde vemos esse mesmo objecto.

Assim, para Piaget - “conhecer um objecto é ser capaz de agir sobre ele”, ao passo que Freud insistia que “ser capaz de agir sobre um objecto é desejá-lo” (Oliveira, 2001). Esta afirmação centra-se na dialética entre *cognição e emoção*, entre o papel da ação e do desejo na construção do conhecimento, individual e coletivo. Para estes dois autores o processo de compreensão, que está na origem do pensamento, localiza-se indubitavelmente no indivíduo, mas num indivíduo que contem na sua origem tonalidades emocionais e comportamentais e que quando localizado num dado contexto nos permite perceber o significado, constituindo-se a vivência e a realidade, desejo e intenção do outro, numa trama relacional em que se desenha a vida humana, interior ou psíquica e exterior ou comportamental (Matos, 2011).

Hoje, parece-nos claro que estas duas faces se organizam de uma forma dinâmica e transversal para promover o desenvolvimento do indivíduo. O dualismo para explicar o desenvolvimento, entre o dentro e o fora, entre o corpo e a mente, entre emoção e cognição, deram lugar a uma unidade, plurissignificativa, multidimensional e multidirecional (Papalia, 2009), orientada por um processo relacional que envolve o sujeito e todo o seu contexto, colocando-se no centro da questão, a relação. No entanto, ainda hoje, temos muita dificuldade em colocar no mesmo patamar de compreensão do desenvolvimento humano, as questões da esfera das emoções e dos sentimentos e as questões da razão. Como se o humano fosse dotado de duas partes distintas: a do desejo e a da realidade.

Para Freud (1920), todo o desenvolvimento é o resultado do jogo de impossibilidades entre a reconciliação dos desejos com a realidade, sendo certo que o nosso funcionamento mental procura sempre o prazer em detrimento do desprazer. E é nesta procura incessante da felicidade, que todo o desenvolvimento ocorre.

“Vimos já que uma das funções mais antigas e importantes do aparelho mental é a de <<ligar>> os seus impulsos instintivos, substituir o processo primário que caracteriza estes impulsos pelo processo secundário (...). Este processo de conversão não pode ter em consideração o surgimento

de desprazer (...). Na verdade, a conversão está ao serviço do princípio do prazer: a ligação é um acto propedêutico que instaura e assegura o domínio do princípio do prazer” (Freud, 2013, p.57).

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

O cérebro humano está, assim, animado, desde o início da vida, com um conjunto muito alargado de sabedoria. A questão que hoje se coloca é saber como se tornam essas predisposições inatas, esses padrões de funcionamento que moldam a experiência do mundo, que torna cada indivíduo um ser particular, em formas de organização e de resposta a certos acontecimentos exteriores (socialização). Os atuais estudos neurológicos referem um desenvolvimento de determinados circuitos sinápticos em detrimento de outros, sendo estes mapas neuronais “um programa de ação” (Damásio, 2003) que resulta nas aprendizagens que começam, no humano, muito precocemente e que envolvem uma relação estreita entre o corpo e a mente, entre os estados fisiológicos e as experiências emocionais¹. Uma criança aprende depressa o que experimenta, mas se ninguém elabora, interpreta, pensa por ela, parte do que ela experimenta é vivido como angustiante, por impossibilidade de ser significado. Deste modo, uma criança ou desenvolve uma “autoestrada” de vias neuronais em função da ansiedade (se for este o experimentado) ou em função de reações emocionais mais saudáveis (Music, 2002 e Damásio, 2003)².

Ensinar a aprender

O jogo entre o desejo e a realidade e a sua significação começa muito cedo no desenvolvimento humano e inaugura o processo de socialização. Neste processo, a integração da criança no sistema educativo cria a possibilidade de se apresentar um determinado conjunto de instrumentos e símbolos (objetos, valores, crenças, ritos, etc.) que determinam em si mesmo um sentido para esse mesmo desenvolvimento (Vygotsky, 2001). Assim, a atividade exercida pelo sujeito não é somente uma resposta a um estímulo ou a um reflexo, mas implica uma componente de transformação do meio através desses instrumentos e símbolos. São estes que possibilitam a regulação e a transformação do meio externo, assim como a regulação da própria conduta e da conduta dos outros. Estes instrumentos e símbolos são sinais que provêm essencialmente do meio cultural, das pessoas que nos rodeiam e que ajudam a construir o nosso desenvolvimento. Assim, o meio social é um facilitador da construção do conhecimento no sujeito através de instrumentos e símbolos oriundos do meio cultural (Vygotsky, 2009).

Estas experiências vividas são guardadas em forma de símbolos. O objeto ou os acontecimentos são substituídos, por símbolos, e toda a mente é povoada de imagens mentais, cabendo ao homem ser um ser simbólico. Então, o que guardamos das coisas são imagens, construções e não o próprio objeto.

Cada símbolo encerra em si um significado afetivo que resulta da permanente troca entre os desejos internos do sujeito e as regras sociais (o peso do real), ou seja, entre tudo aquilo que está significado em termos de património de imagens sociais, culturais e internas.

Assim, a emoção conduz à cognição sempre que o pensamento transforma um afeto não perceptivo numa imagem mental compreensível, conduzindo este movimento dinâmico à criatividade e à imaginação. Pensar é, neste contexto, uma atividade capaz de criar elos associativos entre as imagens, formando uma nova cadeia de imagens e com elas novas respostas e novos conceitos. O pensamento é, então, uma criação do sujeito, que se baseia nas experiências que realiza na relação com os outros (Vygotsky, 2001) na significação que lhe atribui, transformando o conhecimento em imagem mental significada que guarda no imaginário, criando um património de imagens disponível para gerar pensamento sempre que um novo conhecimento necessita de ser entendido (significado). A força dos afetos, aqui evidenciada, enriquece a dimensão relacional da vida, resultando da capacidade de poder significar as experiências vividas, de as imaginar, de as criar no ato da partilha, promovendo o desenvolvimento mental e físico do sujeito, num permanente bailado relacional, numa certeza de que toda a vida mental começa e recomeça na relação.

Assim, e tendo presente as perspetivas sócio-construtivista e bio-ecológica do desenvolvimento (Vygotsky, 1896-1934; Bronfenbrenner, 1917-2005), importa confirmar que o processo de apreensão da linguagem como forma privilegiada de criação de símbolos, enquanto prática

timimento [ou experiência
nal] é o aspeto subjetivo
que é fisicamente
vel como reação
l. O descontrolo, o
ço, o medo ou a cólera
uas contrapartidas
(Music, 2002, p: 72).
que sorri e se depara
a espelho risonho que
onde, acredita que
m ato bom. A criança
aciada pode desistir e
-se num mundo à parte
2002).

social, decorre das múltiplas interações com os outros. A vontade de querer dominar esta habilidade, de querer explorar a linguagem e a sua função comunicativa e significação, depende das características do ambiente afetivo em que decorreram essas interações, sendo que toda esta dinâmica se joga em situações contextualizadas/significativas e funcionais, em que o sujeito assume o papel principal, e onde os factos positivos devem ser os mais motivantes.

Vygotsky (2001), na sua teoria desenvolvimentista, acentua a importância das interações sociais através das quais os educadores, promovem competências, conhecimentos e valores relacionados com a compreensão e a significação dos símbolos, privilegiando a linguagem. O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (Vygotsky, 2009), fundamenta a implementação de um processo relacional, sendo que este requer uma abordagem multidimensional e multidirecional, centrada na estimulação da criança e na qualidade das interações relacionais entre educadores/educandos, numa lógica contextualista e sistémica do desenvolvimento humano. Esta interação é considerada um espaço promotor do desenvolvimento, mediando a relação entre o nível atual de desenvolvimento da criança (conjunto de atividades que é capaz de realizar sozinho) e o nível de desenvolvimento potencial (conjunto de atividades que é capaz de realizar com ajuda, colaboração ou indicação de um ou mais sujeitos). Neste contexto, os educadores são consideradas como elementos fundamentais na facilitação do potencial das crianças, designadamente no domínio da significação do real. Com esse objetivo, os educadores devem ser promotores de um conjunto de condições e oportunidades de contacto com todas as realidades e todos os desejos. Estas atividades devem ser intencionais e devem permitir à criança a realização de tarefas que ela normalmente não conseguiria realizar de modo autónomo, sem a ajuda do adulto.

O processo educativo é, pois, um espaço privilegiado para a emergência do símbolo, contextualizado como uma imagem capaz de criar outras imagens e, no seu conjunto fundar o conhecimento, que conduz à criatividade e ao pensamento cada vez mais elaborado.

“Deste modo, existe uma relação entre as primeiras aprendizagens e todo o processo de representação das coisas que conduz ao [a um determinado] processo simbolização, o qual integra de forma dinâmica o interno com o externo, o sujeito com o objecto, ou melhor, com as imagens significativas do mundo real”(Santos, 2002, p. 155).

A título de exemplo, concebemos que a empatia é sem dúvida uma extensão desta capacidade de representar um objeto, de recriá-lo dentro da criança. Estamos perante uma mente móvel que, pela construção de narrativas, constrói uma narrativa da sua estória de vida.

Podia ter-se dado o caso de sermos criaturas incapazes de simpatia, indiferentes diante da dor e da humilhação dos demais, sem apego incapazes de raciocinar, argumentar, divergir ou concordar. É precisamente por causa destas fundamentais aptidões humanas - entender, simpatizar, argumentar, - que as pessoas não estão condenadas a viver vidas isoladas, desprovidas de comunicação e de colaboração. O mundo está repleto de privações, mas seria um lugar terrível, se os humanos não tivessem esta capacidade extraordinária de comunicar, replicar ou alterar (Matos, 2011).

Nesta linha de pensamento, o bebé humano seria o mais perigoso dos seres vivos se não nascesse equipado com uma capacidade extraordinária de ler sinais e símbolos que lhe permitem reconhecer, antes de tudo, afetos e ser reconhecido por eles, entrando numa fase muito precoce do desenvolvimento num processo relacional com o outro (Matos, 2011).

Assim, o bebé humano é antes de tudo um animal responsivo aos sinais que facilitam a compreensão dos afetos. Ele reconhece na direta proporção em que é conhecido por aqueles que, num jogo de sedução, conquistam e se deixam conquistar.

O bebé humano vem, portanto, ao mundo munido de um programa semiótico de dupla função: interpretar o que significa amor e a proteção e o que significa ódio e predação, ou seja, quem é objeto de vinculação – humano protetor – e quem é objeto a evitar – humano explorador (Matos, 2011). Consequentemente, desde muito cedo, somos imersos num caldo de emoções e sentimentos. Muito antes de significarmos já somos um significante (damos significado ao signo).

Assim, “a capacidade de amar, na espécie humana, cresce exponencialmente em função da empatia – possibilidade de colocar-se no lugar do outro e entrar em ressonância com o seu sentir” (Matos, 2011, p:70), em função daquilo que Coimbra de Matos designa de “amor original”. Esta é a primeira relação que o bebé humano estabelece com o seu cuidador. Neste processo de construção amorosa, “durante a infância, a mãe ou a figura que se ocupa das necessidades primárias da criança, tende a funcionar como um regulador externo da sua vida psíquica, ou seja, (...) como um «escudo protetor»” (Music, 2002, p:65).

Perspetivamos, então, esta relação de construção de conhecimento como uma relação de amor entre a criança e o educador como um fator vital no estímulo e regulação do crescimento mental, destacando a importância do processamento emocional e semântico, dando especial relevo à imaginação criadora como percursor de adaptação. O exercício deste amor objetiva-se na dinâmica do processo educativo (Matos, 2011).

Nesta ordem de ideias quem educa deve falar à criança de todos os afectos, os bons e os maus, para que esta os conheça, para que esta funde um *self*, tão construtivo que lhe permita uma relação equilibrada entre o *dentro* e o *fora*, entre ela e os outros, numa relação dinâmica que construa um ser cognitivo, emocional, social e cultural. Este falar de todas os afectos está relacionada com a capacidade de *rêverie* do educador, desenvolvendo nas crianças capacidades para assumir uma gama alargada de experiências afetiva, tanto positivas como negativas, tornando-as ativamente capazes de viver todos os seus estados emocionais e de aceitar com empatia os dos outros (Damásio, 2004, Matos, 2012 e Music, 2002).

Nesta perspetiva, a relevância do espaço educativo é incontornável, na medida em que pensamos num espaço (família, creche, jardim de infância, escola, comunidade) que contempla a dimensão emocional, tanto de educadores como de educandos. Deste modo, falamos de relações de afeto, de uma relação que vai do ser amado-amar-se-amar o outro (Matos, 2011), e não somente do reino da cognição. Funcionamos, então, com o afeto e o pensamento, num sistema bi-lógico, onde se conjugam a lógica emocional com a lógica razão. Este funcionamento permite-nos interpretar o que significa amor e proteção e o que significa ódio e predação, ou seja, quem é o objeto de vinculação (humano protetor) e quem é o objeto a evitar (humano explorador) (Matos, 2011).

Neste processo relacional, “educar é facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento. De quê? – Do saber, do saber-fazer e do refletir. A finalidade é, então, o conhecimento, a operacionalização e o crescimento mental (...) é o salto do aprender para o crescer” (Matos, 2011, p.31). É o reconhecimento da importância deste espaço educativo que está na génese da reflexão que aqui apresentamos, sobre o princípio do desejo e da realidade, do ensinar a aprender.

Para desejar...

Somos determinados em grande medida pelo biológico, estamos mais ou menos prisioneiros do sociocultural que em nós se infunde. Somos fortemente movidos pelo relacional vivido e emocionalmente experienciado – somos as relações interiorizadas – vínculos relacionais precoces – que orientam as linhas mestras do desenvolvimento psicossocial. Consequentemente, o desenvolvimento humano é uma história feita entre o *desejo do outro* e a esperança de ser objeto de desejo. Ensinar a aprender é ensinar a desejar (se), é ser capaz de transformar as coisas não perceptivas em coisas significadas. Quem educa deve, por isso, falar à criança de todos os afectos, os bons e os maus, para que esta os conheça, para que esta crie “esquemas de ação”, circuitos neuronais, que fundem um *self*, tão construtivo que lhe permita uma relação equilibrada entre o *dentro* e o *fora*, entre ela e os outros, numa relação dinâmica construtora de um ser cognitivo, emocional, social e cultural.

Referências bibliográficas

- Bahia, S. E Lobato, M. (Org.) (2005). *Psicologia da Educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa*. Mira-Sintra: Publicações Europa América.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de Si*. Mira-Sintra: Publicações Europa América.
- Freud, S. (2013). *Para Além do Princípio do Prazer (Isabel C. Silva, Trad)*. Lisboa: Relógio D' Água. (obra originalmente publicada em 1920).
- Freud, S. (1976). *L' enfant dans la psychanalyse*. Paris: Gallimard.
- Freud, S. (1927). O futuro de uma Ilusão. *Obras completas*, .S.E., Vol.XXI.
- Gleitman, H. (2011). *Psicologia*. 9ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Luzes, P. (2004). *Do Pensamento à Emoção*. Porto: Porto editora.
- Matos, C. (2011). *Relação de Qualidade*. Lisboa: Climepsi.
- Music, G. (2002). *Afetos e Emoção*. Coimbra: Almedina.
- Oliveira, J. (2001). *Freud e Piaget. Afetividade e Inteligência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Papalia, D. & OLDS, S. (2009). *Desenvolvimento humano*. 10ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Associação Portuguesa de Psicanálise e Psicoterapia Psicanalítica (2011). *Se...,Não...Revista Portuguesa de Psicanálise e Psicoterapia psicanalítica*, nº 3. Lisboa: Coisas de Ler.
- Associação Portuguesa de Psicanálise e Psicoterapia Psicanalítica (2006). *Revista Portuguesa de Psicanálise*. Lisboa: Climepsi.
- Santos, M. (2008). *O Sentir e o Significar*. Braga: Universidade do Minho.
- Santos, M. J. (2002). *Todas as Imagens*. Coimbra: Quarteto.
- Silva, P. (org) (2012). *Citações e pensamentos de Sigmund Freud*. Alfragide: Casa das Letras.
- Vygotsky, L.S. (2001). *Pensamento e Linguagem*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas
- Vygotsky, L.S. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água.

Autopercepción emocional y liderazgo: Estudio comparativo entre maestros tutores y equipos directivos de centros de educación primaria de Badajoz.

Juan de Dios González Hermosell,
Orientador de Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Badajoz,
Profesor Dr. Asociado Dpto de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura,
Facultad de Educación, Badajoz

María Guadalupe González Pérez,
Alumna de 4º de Psicología,
Facultad de Psicología, Universidad Pontificia de Salamanca

Resumen

La presente investigación, desarrollada durante el curso 2012-2013 en colegios de Educación Primaria de Badajoz (España) se centra en determinar si los profesores que desempeñan cargo directivo poseen un mayor nivel de inteligencia emocional que el resto del profesorado. Para poder lograr este objetivo, hemos realizado un estudio comparativo entre profesores con cargo directivo y profesores tutores a través de un instrumento de autopercepción emocional.

En el presente artículo en primer lugar, se explica y se especifica qué es la inteligencia emocional y su relación con el liderazgo emocional en el equipo directivo y en los centros educativos. En segundo lugar se presentan los resultados obtenidos, que contribuyen a demostrar que existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por el grupo de profesores tutores y las obtenidas por el grupo de profesores que ejercen cargo directivo, por lo que el desempeño de cargo directivo constituye una variable influyente en el nivel de autopercepción emocional.

Palabras clave: inteligencia emocional, liderazgo, centros educativos

Abstract

This research (2012-2013) in Primary Education schools in Badajoz (Spain) focuses on determining whether teachers who perform managerial position have a higher level of emotional intelligence than the rest of the faculty. To achieve this goal , we have carried out an experimental investigation based on a theoretical framework that explains and specifies what is emotional intelligence and its relationship with the emotional leadership in the management team and in schools . To do this , we have made a comparative study between teachers and tutors leading position through an instrument of emotional self-perception. The results contribute to show that there are significant differences in the scores obtained by the group of tutors and those obtained by the group of teachers who exercise managerial position , so that the performance of managerial responsibilities is an influential variable in the level of emotional self-perception.

Keywords: emotional intelligence, leadership, schools

1. Introducción:

El término inteligencia emocional (IE) fue utilizado por primera vez por Salovey y Mayer en 1990, definiéndose como “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (citado por Extremera y Fernández-Berrocal, 2004 p.59-78).

No obstante, fue años más tarde, cuando Daniel Goleman impulsa el uso de este término al publicar su libro *Inteligencia Emocional* en 1995. Para Goleman (1996) el término *Inteligencia Emocional* engloba las siguientes competencias:

1. Autoconciencia emocional: saber cómo se siente uno mismo.
2. Autogestión emocional: capacidad de regular influencias inquietantes, como ansiedad e ira, y de inhibir la impulsividad emocional.
3. Conciencia social: capacidad de interpretar las emociones de los demás llegando a adquirir la capacidad de empatía.
4. Gestión de las relaciones o habilidad social: afirmando que la eficacia de nuestras relaciones sociales depende de nuestra aptitud para armonizarnos o influir en las emociones de quienes nos rodean.

Este autor, como recoge De Andrés (2005), afirma que la inteligencia emocional predice mejor el éxito en la vida real y en el plano académico que el cociente intelectual tradicional. Goleman explica que algunas personas con un modesto cociente intelectual tienen más éxito en la vida que los que tienen alto cociente intelectual, describiendo a la persona con un alto cociente de inteligencia emocional como un sujeto agradable, amable, cariñoso y muy amigable.

A continuación se exponen las principales clasificaciones de emociones y los enfoques existentes sobre el estudio de las emociones.

Bisquerra (2009) explica que no hay ninguna clasificación que haya sido aceptada de forma general, de tal modo que a continuación se presentan algunas clasificaciones establecidas por distintos autores.

Fernández-Abascal, Martín y Domínguez, (2001) clasifican las emociones en primarias, secundarias, positivas, negativas y neutras: Primarias: tienen alta carga genética, aunque se presentan modeladas por el aprendizaje y la experiencia. Secundarias: surgen de las primarias y dependen en gran medida de la individualidad personal, siendo distintas de unas personas a otras. Negativas: surgen de la valoración de la situación como desagradable, generando sentimientos de este tipo. Positivas: al contrario que las anteriores, surgen de una valoración agradable de la situación, generando sentimientos agradables y teniendo duración temporal muy corta.

Neutras: no producen reacciones agradables ni desagradables, teniendo como finalidad facilitar la aparición de estados emociones posteriores, por ejemplo la sorpresa.

Partiendo de estos criterios de clasificación, Bisquerra (2009) expone que las clasificaciones de emociones más representativas son las dividen las emociones en: emociones positivas, negativas y ambiguas, según se haga una evaluación favorable o desfavorable respecto a los propios objetivos. De este modo, algunos ejemplos de emociones negativas serían ira, miedo, tristeza, celos... Ejemplos de emociones positivas son amor, felicidad, alegría... Y de emociones ambiguas son sorpresa, compasión, esperanza... Muchas investigaciones confirman que la duración de las emociones negativas es mayor que la de las positivas.

Familias de emociones, en función de las sensaciones y sentimientos a los que dan lugar. Así por ejemplo, dentro de la familia del miedo estaría la preocupación, ansiedad, angustia, pánico, horror... Generalmente la denominación de una de estas emociones engloba a las demás, es decir, no se presentan de forma aislada.

Emociones primarias, caracterizadas por una expresión facial característica, y secundarias, derivan de las primarias. Esta clasificación fue desarrollada por Plutchik en 1958 basándose en la idea de que las emociones son reacciones del organismo a los problemas de la vida para una mejor adaptación. Según este autor, las emociones se estructuran en pares de opuestos.

En cuanto al desarrollo del liderazgo y la dirección se constituyen como referentes básicos en las organizaciones traspasando lo que podría considerarse un mero asunto de investigación y desarrollo tecnológico de las organizaciones. La sociedad del conocimiento exige organizaciones flexibles, innovadoras y versátiles que se consiguen fundamentalmente por influencia en la dirección de las mismas. Al aglutinar en la investigación los temas de liderazgo y dirección se pretende conseguir una integración real de los mismos y un avance en su comprensión y desarrollo.

Los líderes son la expresión de la ética del trabajo y sirven como ejemplo de los valores más apreciados en nuestra sociedad, desempeñando un papel importante en la creación de estados positivos de ánimo, a la vez que sirven como símbolo de la cohesión moral de la sociedad. Los directores escolares se han movido en el ámbito de la gestión administrativa, buscando la eficacia y la eficiencia; la aparición de la mejora y calidad como paradigma emergente, ha justificado la necesidad de aplicar a ambas dimensiones la nueva y exigente presencia de calidad en las organizaciones.

Entre las líneas para situar el liderazgo, debemos emplazarlo entre la concepción de gestor eficiente (rol de liderazgo profesional), identificable con la posición formal ocupada por una persona (dirección), y en cuanto al ámbito moral, es la expresión de una organización dinámica y comunitaria (liderazgo moral o funcional) de ámbito social-educativo (liderazgo pedagógico). Todo ello desde una triple valoración, asumiendo sus tareas desde la vertiente de aceptación, la de conflicto, y como no, la de calidad que las funciones directivas desempeñan.

El papel del liderazgo en las organizaciones, ha ido acrecentándose a medida que iban apareciendo en el panorama científico y académico nuevas propuestas y teorías organizativas. En las últimas décadas han aparecido dos grandes corrientes vinculadas al cambio, que han pretendido promover innovaciones y mejoras en los centros educativos aportando evidencias sobre los factores que inciden positivamente en la educación.

Para una dirección de calidad en centros educativos el liderazgo de la dirección debe concretarse en un líder democrático, participativo y descentralizador en la toma de decisiones, posibilitador, animador, y que esté comprometido con el cambio.

En esta línea García (2007) presentó un estudio en el que mostró que la mayoría de los directores de centros educativos públicos de tres localidades de Costa Rica presentan altos estilos de liderazgo y de prácticas administrativas, argumentando que éstas siempre son necesarias para el desempeño de la labor de guiar a otros en beneficio individual y colectivo.

“Las emociones están en el corazón de la enseñanza” afirma Andy Hargreaves (1998). Actualmente casi todos los ciudadanos aceptarían esta afirmación, ya que el trabajo en la enseñanza está basado principalmente en las relaciones interpersonales con los alumnos y con otros compañeros, por lo que las experiencias emocionales son continuas, permanentes y determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea, Fernández-Berrocal y Extremera (2005) destacan la importancia de la habilidad de percepción emocional en el proceso de planificación curricular y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, ya que en clase los alumnos ponen en práctica esta habilidad tras una mirada seria del profesor, al igual que el profesor la practica cuando observa los rostros de sus alumnos y percibe si se están aburriendo, o si están entendiendo la explicación y tras decodificar la información actúa cambiando el rito de la clase, incluyendo alguna anécdota para despertar el interés o poniendo un ejemplo para hacer más comprensible la explicación del tema.

Dado que las emociones están muy presentes en el aula, Gallego (1999) expone que los educadores deben facilitar la adquisición y desarrollo de las habilidades emocionales en los niños, por ello considera que un buen profesional de la educación debe:

- Tener autoconciencia de las propias emociones y de los procesos emocionales que se generan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de actuar conforme a ellas y favorecer la regulación emocional de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.
- Tener autocontrol emocional para afrontar situaciones, resolver conflictos, comunicarse adecuadamente en situaciones difíciles.
- Tener capacidad de automotivación y de superación, precisas para alcanzar los objetivos y superar los retos que plantea la docencia.
- Tener las habilidades sociales que faciliten generar y mantener relaciones con alumnos, padres, profesores.

Sin embargo, los docentes no sólo carecen de conocimientos y recursos para fomentar el desarrollo emocional de los alumnos por la falta de formación, sino que en muchos casos, de manera inconsciente mantienen actitudes negativas. Así por ejemplo Carpena (2003) expone que en algunos ambientes escolares se exige a los alumnos que oculten sus necesidades afectivas o estas manifestaciones se ignoran o minimizan, por considerar que las emociones negativas son peligrosas.

En este sentido, Samayoa (2013) expone que los maestros desconocen el constructo de inteligencia emocional, no cuentan con programas para esta y no se perciben con alta capacidad emocional, independientemente del género, edad o experiencia profesional.

Para contribuir al desarrollo emocional de los alumnos, es preciso poseer competencias emocionales que faciliten la autorregulación y no todos los profesionales las tienen adquiridas.

2. Método:

Partimos de los datos hallados en el periodo de marzo-mayo de 2013, para conocer el nivel de competencias emocional entre los profesores y equipos directivos, incrementándose o descendiendo en función del cargo desempeñado.

El estudio se diseñó utilizando una metodología cuantitativa. Se consideró que esta metodología era pertinente al tener en cuenta que se trata de una intervención breve en cuanto a temporalidad, lo cual dificulta la obtención de datos cualitativos, y además, se deseaba comparar niveles de aspectos concretos de la competencia emocional, dado que se trata de una competencia muy amplia.

2.1 Objetivos

1. Conocer el nivel de autopercepción emocional de profesores tutores y profesores que desempeñan cargos directivos
2. Comparar si la autopercepción emocional es significativamente superior o inferior en los profesores con años de experiencia en cargos directivos, en relación a los profesores tutores.
3. Conocer si el desempeño en un cargo directivo es una variable generadora de competencia y liderazgo emocional.

2.2 Participantes

Hemos seleccionado a través de una muestra de conveniencia varios EOEP de Sector dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, cuenta con una muestra de 71 profesores, de los cuales 29 desempeñan cargo en algún equipo directivo de los centros del sector que atiende el EOEP y 42 ejercen de tutores.

2.3. Hipótesis

El nivel de competencia emocional de los profesores que desempeñan cargo directivo y la autopercepción de la misma varían en función del cargo desempeñado, siendo mayor en equipo directivo que en maestros tutores.

2.3. Instrumentos

Se ha seleccionado para la evaluación el Test de Habilidades de Inteligencia Emocional, que nos facilita información precisa sobre el grado de conocimiento y habilidades sociales y emocionales que cada uno de los participantes percibe que posee.

El test de Habilidades Emocionales está recogido en los anexos y a continuación se presenta un cuadro explicativo:

Instrumento	Descripción	Objetivo
Test de las Habilidades de Inteligencia Emocional	Los profesores seleccionan la opción con la que se sienten identificados (nunca, algunas veces o siempre) de los 45 ítems que se presentan.	Medir el nivel inicial de autopercepción emocional
		La puntuación máxima posible en el test es de 90 .

Tabla 1: Cuadro Resumen del Test de Habilidades de Inteligencia Emocional

2.4. Procedimiento

Una vez realizado el muestreo, se seleccionan y elaboran los materiales de evaluación y se procede al desarrollo del estudio, que tiene lugar entre el día 18 de Marzo y 10 de Mayo de 2013.

3. Resultados:

Para analizar las variables con estadística inferencial, se utilizó la prueba de U de Mann-Withney. La elección de esta prueba no paramétrica para dos grupos independientes se debe a que es más conservador y prudente su uso por no disponer de datos sobre la población y por considerar

que el nivel de medida es ordinal, al evaluar aspectos actitudinales y no disponer de datos sobre la fiabilidad y validez de las pruebas empleadas para la medición.

Los resultados obtenidos, contribuyen a demostrar que existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por el grupo de profesores tutores y las obtenidas por el grupo de profesores que ejercen cargo directivo, por lo que el desempeño de cargo directivo constituye una variable influyente en el nivel de autopercepción emocional.

Al realizar el análisis inferencial de estos datos confirmamos que las diferencias que observamos son significativas ($U = 0,012$; $p < 0,05$) es decir, el nivel de autopercepción emocional del profesorado que ejerce cargo directivo es superior significativamente al nivel de autopercepción emocional del grupo de profesores tutores.

En el análisis descriptivo podemos destacar:

-Puntuaciones medias de ambos grupos obtenidos en el Test de Habilidades Emocionales.

Número total de profesores muestreados	Profesores que ejercen cargo directivo	Profesores tutores
71	29	42

Tabla 2: Muestra

Puntuación media de cargos directivos	Puntuación media de tutores
79,55	69,70

Tabla 3: Puntuaciones obtenidas en el Test de Habilidades Emocionales.

En las puntuaciones medias de ambos grupos destacamos la mayor puntuación en profesores que ejercen cargo directivo, lo que supone un mayor nivel de habilidad de la inteligencia emocional en este grupo, siendo la diferencia en la puntuación media de 9, 85 puntos.

- Indicadores más relevantes del Test de las Habilidades de Inteligencia Emocional.

Hemos destacado y valorado por separado una serie de preguntas del test que nos indican más relevancia en aspectos de liderazgo emocional, a efectos de hacer un análisis descriptivo de los datos que aportan. En ellas destacamos las puntuaciones medias en ambos grupos.

Preguntas	Puntuación Porcentual Equipos Directivos	Puntuación Porcentual Tutores
Nº4 Llego a acuerdos con otras personas cuando tenemos algún enfrentamiento.	66.66	42.85
Nº8 Cuando los demás me provocan intencionadamente soy capaz de no responder.	50.00	30.95
Nº12 Cuando me piden que diga o haga algo que me parece inadecuado me niego a hacerlo	72.10	71.42
Nº13 Cuando alguien me critica sin motivo me defiendo adecuadamente hablando con esa persona.	60.00	50.00
Nº16 Me doy cuenta de lo que dicen, pien-san, Y sienten las personas más cercanas a mí (amigos,compañeros, familiares)	93.33	54.66
Nº23 Comprendo los sentimientos de los demás.	80.00	61.90
Nº24 Mantengo conversaciones con los de-más.	96.66	76.19
Nº29 Cuando alguien se muestra nervioso le calmo y le tranquilizo.	86.66	61.90
Nº38 Me comunico bien con la gente con la que me relaciono.	93.33	78.57
Nº39 Soy capaz de comprender el punto de vista de los demás.	86.66	61.90
Nº40 Sé que emociones expresan las personas de mi alrededor.	76.66	54.76

Tabla 4: Puntuaciones en los ítems de liderazgo emocional

Como observamos en el cuadro anterior todas las puntuaciones porcentuales son mayores en cargos directivos, es decir, aquellos criterios seleccionados como más característicos de liderazgo emocional están puntuados más altos.

4. Discusión/conclusiones:

En relación al primer objetivo de nuestra hipótesis, que es conocer el nivel de autopercepción emocional de profesores tutores y profesores que desempeñan cargos directivos, hemos comprobado según los datos aportados anteriormente que el nivel de desempeño en las habilidades de inteligencia emocional es mayor en los profesores que ejercen cargos directivos (puntuación media 79,55) que en el grupo de tutores (puntuación media 69,70).

Estos resultados concuerdan con los expuestos por García (2007) en cuyo estudio, al igual que en el que se presenta, los directores de centros educativos públicos de tres localidades de Costa Rica presentaban altos estilos de liderazgo y de prácticas administrativas.

En relación al segundo objetivo de nuestra hipótesis que es comparar si la autopercepción emocional es significativamente superior o inferior en los profesores con años de experiencia en cargos directivos, en relación a los profesores tutores concluimos como hemos dicho anteriormente que las puntuaciones obtenidas son significativamente mayores en el grupo que ejercen cargos directivos con respecto a profesores tutores. Al realizar el análisis inferencial de estos datos confirmamos que las diferencias que observamos son significativas ($U=0,012$; $p<0,05$), es decir, el nivel de autopercepción emocional del profesorado que ejerce cargo directivo es superior significativamente al nivel de autopercepción emocional del grupo de profesores tutores.

En estos datos nuestro estudio presenta diferencias con las puntuaciones halladas en el estudio realizado por Samayoa (2013), según el cual los docentes no se perciben con alta capacidad emocional, independientemente de la experiencia profesional.

En relación al tercer objetivo de nuestra hipótesis que es conocer si el desempeño en un cargo directivo es una variable generadora de competencia y liderazgo emocional concluimos que el ejercicio de la dirección, jefatura de estudios, o secretario del centro educativo genera una serie de competencias emocionales que se dan en menor grado en los tutores, ya que las relaciones que establecen aquellos es más diversa, produce probablemente una serie de situaciones sociales, de resolución de conflictos, de propuestas interpersonales que hacen desarrollar en mayor medida este tipo de competencia.

En esta investigación hemos revisado la necesidad y las implicaciones de desarrollar las habilidades de inteligencia emocional de profesores, percibiendo que en nuestro país no hay muchos estudios que estudien el liderazgo emocional entre profesores tutores y profesores directivos, así como intervenciones medidas que muestren datos actualizados.

En esta intervención, concluimos que observando los resultados obtenidos en el estudio tratado, se confirma la hipótesis de trabajo, de tal manera que podemos decir que el nivel de competencia emocional de los profesores y la autopercepción de la misma varía en función de ejercer cargo directivo o ejercer de tutor. En esta afirmación es preciso aclarar que no es posible extrapolar nuestros resultados a la población general, por haberse utilizado un instrumento de evaluación que no tiene validez contrastada, de tal forma que la validez de los resultados se apoya en la comparación de los obtenidos por los dos grupos de sujetos participantes.

Todo ello supone la necesidad de seguir investigando en este campo, mediante intervenciones más duraderas, así como medir la generalización del aprendizaje y la estabilidad de los resultados a lo largo del tiempo.

Referencias

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria. Materiales prácticos y de reflexión*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, 10, 107-124.
- Fernández- Abascal, E., Martín, M. & Domínguez, J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2004). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.
- Gallego, D. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED
- García, K. (2007). Prácticas administrativas y de liderazgo en centros educativos públicos de Baranca, Chacarita y Puntarenas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (2), 1-27
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Politics of Teaching and Teacher Development: with Implications for Educational Development. *International Journal of Leadership in Education*, 1 (4), 315-336.
- Samayoa, M.L. (2013). La inteligencia emocional y el trabajo docente en educación básica. *Tesis no publicada*, ver: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=37731>

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Caracterização multivariante dos Estilos de Aprendizagem dos estudantes do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Paulo Alexandre Anselmo Lopes da Silveira, ESE¹, IPCB²

María Purificación Galindo Villardón,

Maria Purificación Vicente Galindo,

Universidad de Salamanca

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

¹ Escola Superior de Educação

² Instituto Politécnico
de Castelo Branco

Resumo

O processo Europeu de Convergência do Ensino Superior, determinado pelo processo de Bolonha, coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, focando os seus estudos nas competências que deve ter o recém-formado e potenciando a iniciativa e a aprendizagem autónoma do aluno. Essa mudança de paradigma educacional está ligada a uma mudança metodológica que reforça o papel ativo e o pensamento crítico do aluno.

Para adquirir as competências o aluno deve usar o seu ou os seus estilos de aprendizagem predominantes que têm um caráter de predisposição para aprender de determinada forma.

Neste sentido, no processo de ensino/aprendizagem, a análise dos estilos de aprendizagem assume um papel fundamental para saber como aprendem os alunos.

Este estudo foi desenhado para avaliar os estilos de aprendizagem dos alunos das seis escolas de ensino superior do Instituto Politécnico de Castelo Branco. É parte de uma tese de doutoramento em Estatística Multivariante Aplicada desenvolvida na Universidade de Salamanca (Silveira, P., Villardón, MP, Galindo, MP, 2013).

Pretende-se, também, evidenciar o papel dos métodos fatoriais multivariantes na análise de dados que envolvem estruturas complexas de Covariação/Interação, com particular destaque para os métodos Biplot que nunca foram utilizados neste contexto.

Para recolher a informação foi utilizado o questionário CHAEA (Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem criado por Alonso e Honey em 1995).

Palavras-chave: Estilos de Aprendizagem, CHAEA, HJ-Biplot.

Abstract

The European Convergence Process in Higher Education, given by the Bologna process, puts the student as the core of the teaching-learning process, focusing his studies on skills that must have recently graduated, fostering initiative and independent student learning. This shift in educational paradigm is linked to a methodological change that strengthens critical thinking and active role of the student.

To acquire skills, students should use their predominant learning styles that represent a predisposition to learn in a certain way

In this sense, in the teaching / learning process, analysis of learning styles plays a key role on how students learn.

This study was designed to assess the learning styles of students from six schools of higher education in the Polytechnic Institute of Castelo Branco. It is part of a doctoral thesis in Applied Multivariate Statistics developed at the University of Salamanca (Silveira, P., Villardón, MP, Galindo, MP, 2013).

The aim is also to highlight the role of factorial multivariate methods in data analysis involving complex covariance/ interaction structures, with particular emphasis on Biplot methods that have never been used in this context.

Was used the CHAEA questionnaire (Questionnaire Honey-Alonso Learning Styles created by Alonso and Honey in 1995) to collect information.

Keywords: Learning Styles, CHAEA, HJ-Biplot.

1. Estilos de aprendizagem

A revisão da literatura, ajudou a confirmar a diversidade, a ambiguidade e a confusão de termos relacionados com a aprendizagem (Vizcarro 1992).

Carrasco (2004) observa que muitas vezes surgem na literatura termos educacionais relacionados, mas não idênticos. Assim, expressões como estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, enfoques de aprendizagem, processos, procedimentos, métodos, táticas e técnicas são muitas vezes confundidas.

Centremos a nossa atenção no esquema adaptado de Navaridas (2004).

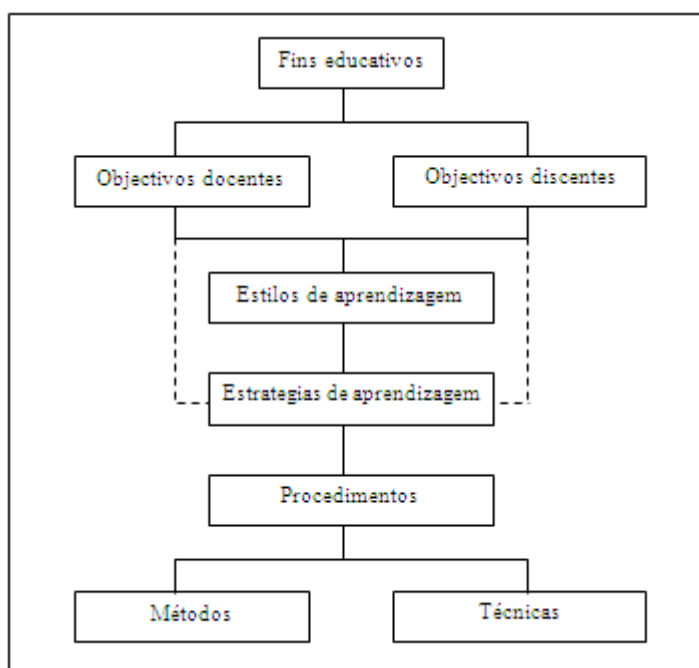


Figura 1 - Relação entre termos relacionados. Adaptado de Navaridas (2004).

Os estilos de aprendizagem são considerados como um conjunto de diretrizes que os alunos tendem a usar regularmente quando confrontados com tarefas de aprendizagem (Esteban, Ruiz y Cerezo, 1996). São predisposições gerais e constantes que mostram uma tendência do sujeito para adotar a mesma estratégia em diferentes situações, independentemente das exigências da tarefa.

Os estilos de aprendizagem têm um caráter de predisposição para aprender de determinada maneira (Gargallo, Garfella y Pérez, 2006; Aguilera, 2010).

Relativamente aos estilos de aprendizagem, entre as muitas sistematizações existentes, referimos a proposta por Honey e Mumford (1986), desenvolvida a partir da teoria da aprendizagem experiencial (Kolb, 1984) e utilizada por Alonso, Gallego e Honey (1995) no questionário CHAEA. Compreende quatro estilos: ativo, reflexivo, teórico e pragmático, que coincidem com quatro fases de um processo de aprendizagem que implica experimentar, refletir, elaborar hipóteses e finalmente aplicar.

1. O estilo Ativo de aprendizagem baseia-se na experiência direta. Os sujeitos deste estilo caracterizam-se por participar em novas tarefas, ter uma mente aberta, são sociáveis e interagem constantemente com os outros, tentam ser o centro de todas as atividades, preocupam-se em ser retos e expressam uma forte participação na ação.

2. O Estilo de aprendizagem Reflexivo é baseado na observação e recolha de dados. Os sujeitos deste estilo caracterizam-se por dar prioridade à observação relativamente à ação. Gostam de observar as experiências desde diferentes perspetivas, concentram-se na reflexão e na construção de significado, recolhem informações tanto da sua própria experiência como da experiência dos outros, preferem pensar antes de chegar a uma conclusão, gostam de observar os outros em ação.

3. O estilo Teórico de aprendizagem baseia-se na conceptualização abstrata e na formulação de conclusões. Os sujeitos deste estilo caracterizam-se por uma tendência em estabelecer

relações, deduzir, integrar os fatos em teorias coerentes, tendem a ser perfeccionistas, gostam de analisar e sintetizar. A sua abordagem dos problemas é consciente e lógica. Procuram a racionalidade e a objetividade, sentem-se desconfortáveis com conclusões subjetivas, pensamentos colaterais e aspetos superficiais.

4. O estilo *Pragmático* de aprendizagem baseia-se na experimentação ativa e na busca de aplicações práticas. Os sujeitos deste estilo caracterizam-se pelo gosto de comprovar ideias, teorias e técnicas para ver se funcionam na prática. O seu ponto forte é a aplicação de ideias. Gostam de agir com rapidez e confiança sobre as ideias e projetos que os atraem. Tendem a evitar a reflexão e mostram-se impacientes com discussões intermináveis. Em essência, as pessoas deste estilo são práticos, gostam de chegar a conclusões práticas e resolver problemas.

2. Objetivos

Esta investigação pretende avaliar os estilos de aprendizagem dos alunos das seis escolas de ensino superior do Instituto Politécnico de Castelo Branco utilizando técnicas estatísticas multivariadas.

3. Material e Métodos

Para recolher a informação foi utilizado o questionário *CHAEA* (*Questionário* Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem criado por Alonso e Honey em 1995).

Para a realização deste trabalho a investigação recorre a uma amostra não probabilística de estudantes das seis escolas de ensino superior do Instituto Politécnico de Castelo Branco. A metodologia utilizada para selecionar esta amostra foi reunir com um grupo de professores de cada uma das escolas, para que pudessem passar o questionário aos alunos presentes em sala de aula em determinada data no mês de fevereiro de 2010, de forma que todos os cursos e anos curriculares estivessem representados.

3.1 *Escala CHAEA para avaliar estilos de aprendizagem*

Para avaliar os estilos de aprendizagem foi utilizado o “Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (CHAEA)” que de acordo com os seus autores é uma adaptação ao contexto académico espanhol do questionário de Estilos de Aprendizagem LSQ, Learning Styles Questionnaire, (Honey y Mumford, 1986) baseado no LSI de Kolb (1976).

É constituído por 80 itens. Está estruturado em quatro grupos de 20 itens correspondentes aos quatro Estilos de Aprendizagem (Ativo, Reflexivo, Teórico y Pragmático).

O Estilo Ativo é avaliado através dos itens 3,5,7,9,13, 20, 26, 27, 35, 37, 41, 43, 46, 48, 51, 61, 67, 74, 75, 77.

O Estilo Reflexivo é avaliado através dos itens 10, 16, 18, 19, 28, 31, 32, 34, 36, 39, 42, 44, 49, 55, 58, 63, 65, 69, 70 y 79.

O Estilo Teórico é avaliado através dos itens 2, 4, 6, 11, 15, 17, 21, 23, 25, 29, 33, 45, 50, 54, 60, 64, 66, 71, 78, 80.

O Estilo Pragmático é avaliado através dos itens 1, 8, 12, 14, 22, 24, 30, 38, 40, 47, 52, 53, 56, 57, 59, 62, 68, 72, 73, 76.

As respostas são apresentadas numa escala tipo Lickert que vai desde zero (Nada/Nunca) até 5 (Muitíssimo/Sempre).

O questionário CHAEA foi validado para a população portuguesa por Miranda, L. e Morais, C. (2008).

3.2 *Métodos Estadísticos utilizados*

Para cumprir os objetivos, para além de estatística descritiva básica foram utilizados os seguintes métodos:

A estatística α de Cronbach - para analisar a consistência interna do questionário;

HJ-Biplot, duplamente centrado, com os indivíduos da amostra global e todas as dimensões do questionário utilizado: estilo Ativo, estilo Reflexivo, estilo Teórico e estilo Pragmático.

As análises estatísticas foram realizadas utilizando o programa SPSS versão 21 e o HJ-Biplot foi calculado e representado com o programa MULTBILOT (A Package for Multivariate Analysis using BILOT) de (Vicente-Villardón, 2010), que pode ser descarregado gratuitamente em <http://biplot.usal.es/ClassicalBiplot/index.html>

Por ser um método nunca antes utilizado em análises destas características, passamos a explicar o método estatístico HJ Biplot (Galindo, 1986).

3.3 O método HJ-BIPLLOT

Um HJ-Biplot (Galindo, 1986) para uma matriz de dados X , é definido como uma representação gráfica multivariante utilizando marcadores (vetores) $j_1, j_2, \dots, j_n$ para as linhas e $h_1, h_2, \dots, h_p$ para as colunas de X , escolhidos de forma que ambos os marcadores podem ser sobrepostos no mesmo sistema de referência com máxima qualidade de representação.

O HJ-Biplot, como todos os outros métodos Biplot, baseia-se na decomposição em valores singulares (SVD- singular value decomposition). Assim, qualquer matriz real $X_{n \times p}$ de rank r ($r \leq \min(n, p)$) pode ser fatorizada como o produto de três matrizes da seguinte forma:

$$X_{(n \times p)} = U_{(n \times r)} \Lambda_{(r \times r)} V'_{(r \times p)} \quad (1)$$

com

$$U'U = V'V = I_r$$

onde:

$U_{(n \times r)}$ é a matriz de vetores próprios de XX' .

$V_{(p \times r)}$ é a matriz de vetores próprios de $X'X$.

$\Lambda_{(r \times r)}$ é uma matriz diagonal de $\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_r$, correspondente aos r valores próprios de XX' e $X'X$. Os elementos de $X_{(n \times p)}$ em (1) são dados por:

$$x_{ij} = \sum_{k=1}^r \sqrt{\lambda_k} u_{ik} v_{jk} \quad i = 1, 2, \dots, n, \quad j = 1, 2, \dots, p$$

Assim, partindo da SVD, a eleição de marcadores na dimensão q para as linhas e colunas da matriz X é:

$$J_{(q)} = U_{(q)} \Lambda_{(q)} \quad \text{e} \quad H_{(q)} = V_{(q)} \Lambda_{(q)}$$

A qualidade de representação para as linhas e para as colunas da matriz de dados X é a mesma e tanto linhas como colunas vêm expressas em coordenadas principais.

Esta representação multivariante permite-nos interpretar as relações linha-coluna através dos eixos fatoriais.

Devido a que tanto linhas como colunas têm a mesma qualidade de representação, podem-se interpretar as posições das linhas, das colunas e das relações linha-coluna através das contribuições relativas do fator ao elemento e do elemento ao fator (Galindo y Cuadras, 1986).

4. Resultados

A distribuição dos alunos do Instituto Politécnico de Castelo Branco inscritos, no ano letivo 2009/10, por escola e por ano curricular de curso era a seguinte:

Escola	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	Total
Escola Superior Agrária	215	201	236		21	673
Escola Superior de Artes	186	159	188			533
Escola Superior de Educação	258	173	198	71		700
Escola Superior de Gestão	266	227	236			729
Escola Superior de Saúde	180	149	136	148		613
Escola Superior de Tecnologia	300	230	234		2	766
Total	1405	1139	1228	219	23	4014

Tabela 1. Distribuição dos alunos do Instituto Politécnico de Castelo Branco inscritos, no ano letivo 2009/10, por escola e por ano curricular do curso

A distribuição dos inquéritos recolhidos, por escola e por ano de curricular do curso, foi a seguinte:

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Escola	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	Percentagem de resposta por escola
Escola Superior Agrária	80	90	87	0	257	38,19%
Escola Superior de Artes	79	79	73	0	231	43,34%
Escola Superior de Educação	153	107	152	59	471	67,29%
Escola Superior de Gestão	89	89	81	0	259	35,53%
Escola Superior de Saúde	70	119	59	27	275	44,86%
Escola Superior de Tecnologia	186	76	30	0	292	38,12%
Total	657	560	482	86	1785	44,47%

Tabela 2. Distribuição de inquéritos recolhidos, por escola e por ano curricular do curso

Considerou-se um nível de confiança de 95,44%, um erro global não superior a 5% e teve-se em conta que a população do Instituto Politécnico de Castelo Branco no ano letivo 2009/10 era constituída, para as suas seis escolas, por 4014 alunos.

Ficha técnica:

Universo: Alunos do Ensino Superior em Portugal.

População: Alunos das seis Escolas de Ensino Superior do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Amostra: 1785 inquéritos respondidas, em fevereiro de 2010, de entre um total de 4014 alunos constituintes da população em estudo.

Erro global de estimação: 1.73%

Nível de confiança: 95.5%; $p/q = 0.5/0.5$

Erro por estratos (escolas):

Escola Superior Agrária: 4,81%

Escola Superior de Artes: 4,86%

Escola Superior de Educação: 2,58%

Escola Superior de Gestão: 4,89%

Escola Superior de Saúde: 4,39%

Escola Superior de Tecnologia: 4,51%

Tabela 3. Ficha técnica da investigação

4.1 Fiabilidade do questionário

Na tabela seguinte apresentam-se os valores da estatística α de Cronbach para comparar a fiabilidade obtida por Alonso, Gallego e Honey (1999: 81-82) para o instrumento CHAEA (estrutura teórica) com a fiabilidade do modelo obtido da análise fatorial utilizando eixos fatoriais principais e rotação varimax com a nossa amostra.

Fatores	Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	CHAEA Total
Modelo					
Teórico	0.63	0.73	0.66	0.59	
Modelo da AF com ACP y rotação Varimax	0.921	0.849	0.782	0.606	0.919

Tabela 4. Comparação da fiabilidade do modelo obtido com o modelo teórico

Constatamos que os valores da estatística α de Cronbach obtidos nesta investigação são bastante elevados e, na generalidade, significativamente superiores aos valores do modelo teórico de Alonso, Gallego e Honey (1999).

4.2 Estilos de aprendizagem preponderantes nos estudantes do Instituto Politécnico de Castelo Branco

No gráfico seguinte representam-se, para cada género, as percentagens referentes ao estilo de aprendizagem predominante.

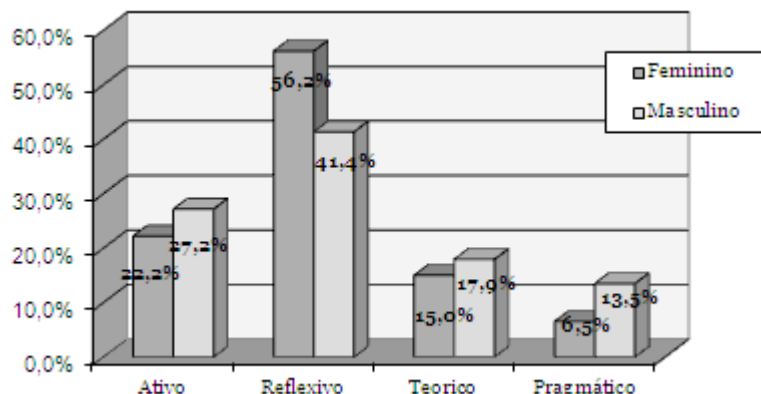


Figura 2 - Estilo de aprendizagem predominante por género

Conclui-se que o estilo de aprendizagem mais frequente, tanto no género feminino como no masculino, é o estilo Reflexivo. No que se refere a este estilo as mulheres utilizam-no mais que os homens, ao mesmo tempo que os restantes estilos são os homens que os utilizam preferencialmente às mulheres.

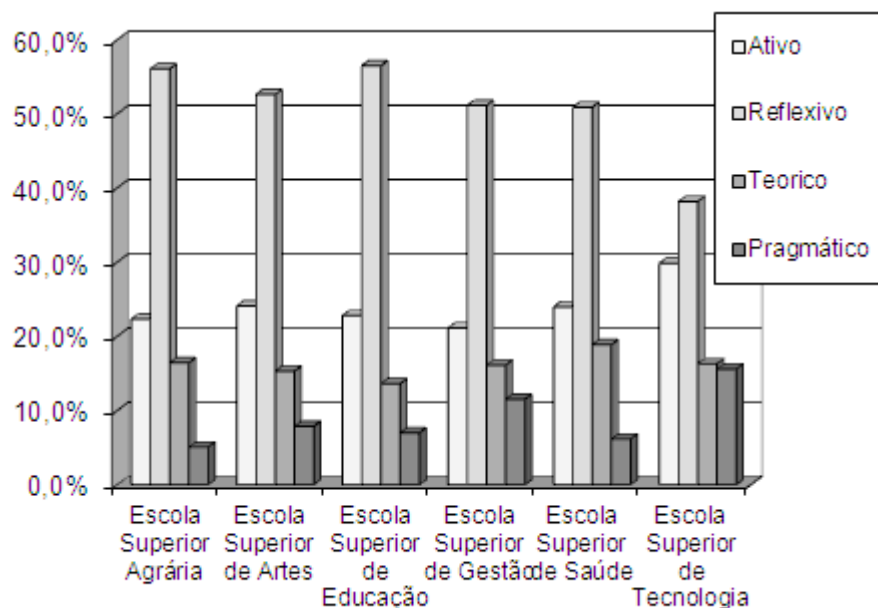


Figura 3 - Utilização de cada um dos estilos por escola

Em todas e cada uma das escolas é o estilo Reflexivo o mais utilizado. A percentagem mais elevada encontra-se na Escola Superior de Educação. Concluimos assim que a maioria dos estudantes do ensino superior de Castelo Branco preferem um estilo de Aprendizagem baseado na observação e recolha de dados, são estudantes esclarecidos, recetivos, analíticos e pacientes.

Os estilos de Aprendizagem Ativo e Pragmático aparecem com mais frequência na escola Superior de Tecnologia. Diferem das restantes escolas de forma significativa, (p valor $< 0,01$). O resto da informação não difere significativamente.

Portanto, a percentagem de alunos da Escola Superior de Tecnologia que preferem uma aprendizagem baseada na experiência direta, é mais alta que nas outras escolas. Estes alunos **são improvisadores**, espontâneos, bons descobridores e gostam de arriscar; também abundam os alunos que preferem uma aprendizagem baseada na experimentação ativa e na procura de aplicações práticas, bons experimentadores, práticos, diretos, realistas e **técnicos**.

Ainda que em menor proporção, também existe uma percentagem de alunos que preferem um estilo Teórico, baseado na conceptualização abstrata e na formulação de conclusões.

4.3 Caracterização multivariante dos Estilos de Aprendizagem dos estudantes do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Apresentamos, em seguida, os resultados da Análise HJ-Biplot da matriz de dados que recolhe a informação dos Estilos de Aprendizagem preponderantes nas diferentes escolas de ensino superior de Castelo Branco.

A absorção de inercia no primeiro plano principal é muito alta, 92.32%. O primeiro eixo captura 66.46% dessa inercia.

O plano HJ-Biplot aparece na seguinte representação:

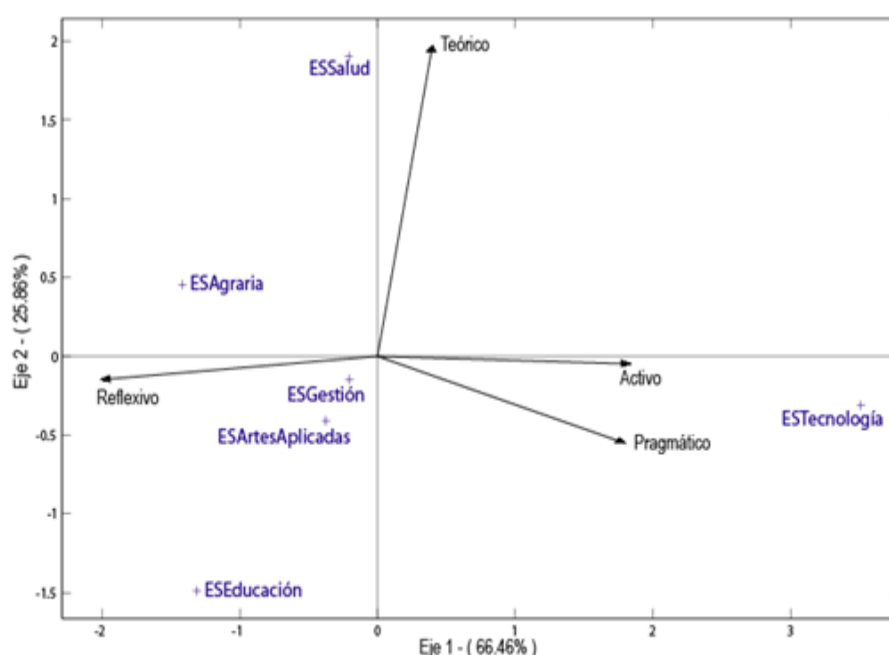


Figura 4 - Primeiro plano principal da representação HJ-Biplot das Escolas Superiores e dos Estilos de Aprendizagem

Todas as Escolas Superiores, com exceção da de Gestão, estão **muito bem representadas** neste plano. A Escola Agrária e a Escola de Tecnologia estão altamente correlacionadas com o Eixo 1, a Escola Superior de Saúde está altamente correlacionada com o Eixo 2.

Analisando o plano HJ-BIPLLOT vemos que, pelo ângulo que formam entre si, os estilos Ativo e Pragmático apresentam alguma correlação entre si enquanto o estilo Teórico apresenta um padrão independente dos demais (ângulo praticamente reto). O estilo Reflexivo covaria inversamente com os estilos Ativo e Pragmático e é independente do estilo Teórico.

Projetando (imaginariamente) cada Escola sobre todos e cada um dos vetores, que representam os estilos de aprendizagem, podemos definir e visualizar o perfil dos alunos dessa escola.

Deduz-se, assim, da interpretação do Plano Biplot que os estilos Ativo e Pragmático **são** mais frequentes na Escola Superior de Tecnologia. Ainda assim o estilo Reflexivo é preponderante em quase todas as escolas, concretamente na Escola Superior Agrária, Escola Superior de Educação, Escola Superior de Artes e Escola Superior de Gestão.

O estilo Teórico apresenta a sua maior frequência na Escola Superior de Saúde.

A tabela seguinte apresenta a qualidade de representação de cada escola relativamente aos eixos principais.

Escola	Eixo 1	Eixo 2	Plano
Escola Superior Agrária	880	91	971
Escola Superior de Artes	360	434	794
Escola Superior de Educação	425	549	974
Escola Superior de Gestão	26	13	39
Escola Superior de Saúde	12	979	991
Escola Superior de Tecnologia	989	8	997

Tabela 5. Qualidade de representação das Escolas no plano HJ-BIPLLOT.

A tabela 5 mostra-nos que todas as Escolas Superiores com exceção da de Gestão, estão muito bem representadas neste plano. A Escola Agrária, e a Escola de Tecnologia estão altamente correlacionadas com o Eixo 1, a Escola Superior de Saúde está altamente correlacionada com o Eixo 2.

A tabela seguinte apresenta a qualidade de representação de cada estilo de aprendizagem relativamente aos eixos principais.

Estilo	Eixo 1	Eixo 2
Ativo	829	1
Reflexivo	993	5
Teórico	39	953
Pragmático	797	75

Tabela 6. Qualidade de representação dos Estilos de Aprendizagem no plano HJ-BIPLLOT

Todos os estilos de Aprendizagem estão bem representados. Ativo, Reflexivo y Pragmático são de Eixo 1 e o estilo Teórico é de Eixo 2.

Conclusões

A análise dos 1785 questionários respondidos pelos alunos das seis escolas de ensino superior do Instituto Politécnico de Castelo Branco permite-nos caraterizar os estilos de aprendizagem predominantes neste coletivo:

1. Em todas e cada uma das escolas é o estilo Reflexivo o mais utilizado. Concluimos assim que a maioria dos estudantes do ensino superior de Castelo Branco preferem um estilo de Aprendizagem baseado na observação e recolha de dados, são estudantes esclarecidos, recetivos, analíticos e pacientes. A percentagem mais elevada encontra-se na Escola Superior de Educação.
2. Esta maior utilização do estilo Reflexivo não apresenta diferenças motivadas pelo género, isto é, tanto no género feminino como no masculino, é o estilo Reflexivo o estilo de aprendizagem mais frequente.
3. Os estilos de Aprendizagem Ativo e Pragmático aparecem com mais frequência na escola Superior de Tecnologia. Os alunos desta escola preferem uma aprendizagem baseada na experiência direta, são improvisadores, espontâneos, bons descobridores e gostam de arriscar; por outro lado, também abundam os alunos que preferem uma aprendizagem baseada na experimentação ativa e na procura de aplicações práticas, bons experimentadores, práticos, diretos, realistas e técnicos.
4. O estilo Teórico apresenta a sua maior frequência na Escola Superior de Saúde. Os alunos desta escola caraterizam-se por uma aprendizagem baseada na conceptualização abstrata e na formulação de conclusões, têm maior tendência para estabelecer relações, deduzir, integrar os fatos em teorias coerentes, tendem a ser perfeccionistas, gostam de analisar e sintetizar. A sua abordagem dos problemas é consciente e lógica. Procuram a racionalidade e a objetividade, sentem-se desconfortáveis com conclusões subjetivas, pensamentos colaterais e aspetos superficiais.

Referências bibliográficas

- Alonso, C.M.; Gallego, D.L., Honey, P. (1995) *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Alonso, C.M., Gallego, D.L., Honey, P. (1999). *Los Estilos de Aprendizaje – Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Aguilera Pupo, E., Ortiz Torres, E. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la educación superior, una visión integradora. *Revista de estilos de aprendizaje*, 5(5), 26–41. Acedido en 1 de dezembro de 2012, http://dialnet.unirioja.es/servlet/dca_rt?info=link&codigo=3617055&orden=290493
- Esteban, M., Ruiz, C., Cerezo, F. (1996). Validación del cuestionario ILP-R, versión española. *Anales de Psicología*, 12(2), 133-151.
- Galindo, M.P. (1986). Una extensión de representación simultánea: HJ-Biplot. *Questiño*, 10 (1): 13-23.
- Gargallo, B., Garfella, P.R., Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58 (3), 45-61.
- Honey, P., Mumford, A. (1986). *Using our learning styles*. Berkshire: Peter Honey.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Miranda, L., Morais, C. (2008). Estilos de aprendizagem: O questionário CHAEA adaptado para língua Portuguesa. *Learning Style Review – Revista de estilos de aprendizagem*, n.º 1, Vol. 1, Abril 2008, pp. 66-87
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Rioja.
- Silveira, P., Villardón, M. P., Galindo, M. P., (2013) - *Análisis Multivariante de la relación entre Estilos/Estrategias de Aprendizaje e Inteligencia Emocional, en alumnos de Educación Superior*. Universidad de Salamanca – Departamento de Estadística. Tesis Doctoral. Acedido em 05 de fevereiro, 2014 em http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1775/1/Tesis_Paulo%20Silveira_%C3%9Altima%20Versi%C3%B3n_8%20Marzo.pdf
- Vicente-Villardón, J.L. (2010). MULTBILOT: A package for Multivariate Analysis using Biplots. Departamento de Estadística. Universidad de Salamanca. (<http://biplot.usal.es/ClassicalBiplot/introduction.html>).
- Vizcarro, C. (1992). *Estrategias de estudio en alumnos de BUP y Universidad. Elaboración de un instrumento de evaluación*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Uma Profissionalidade Reclamada no 1º Ciclo do Ensino Básico

Paulo Pimenta, Agrupamento de Escolas de Carvalhos (Vila Nova de Gaia)
Fátima Pereira, CIIE¹, Universidade do Porto

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

¹ Centro de Investigação
e Intervenção Educativas

Resumo

O estudo decorre de um processo de reflexão crítica dos seus autores sobre as reconfigurações que ocorrem na profissionalidade docente, num contexto de modernidade tardia.

Utilizando como material empírico reflexões individuais escritas e discursos orais produzidos em grupo no desenvolvimento de um conjunto de sessões de reflexão sobre a prática, envolvendo professoras do 1º ciclo do ensino básico (CEB) num agrupamento de escolas, orientadas por um dos investigadores, os autores tentam compreender quais os sentidos que a autonomia profissional está a tomar e como se está a reconfigurar o papel do profissional reflexivo.

Na interpretação de dados ficou patente que as professoras refletem sobre diversos temas e problemas para resolver situações que estão muitas vezes relacionadas com uma racionalidade técnica. No entanto, a reflexão é usada igualmente em situações que envolvem preocupações pedagógicas, éticas, culturais e de desenvolvimento pessoal, fundadas na sua prática pedagógica, e que legitimam opiniões marcadas sobre as mais diversas temáticas.

Como conclusão fica patente que o grupo profissional dos professores do 1º CEB poderá assumir-se como agência através das suas reflexões fundadas no calor da prática e que lhe conferem uma identidade própria, rejeitando os discursos sobre eles, passando eles próprios a ser os portadores da sua própria narração, tendo em vista uma oportunidade de mudança.

Palavras-chave: REFLEXÃO, TRABALHO COLABORATIVO, 1º CEB.

Abstract

The study follows a process of critical reflection on the reconfigurations that occur in the teaching profession in the context of late modernity.

Using as empirical reflections individual written and oral discourses produced in groups in the development of a set of reflection sessions on the practice involving teachers of the elementary education of a group of schools in which one of the authors was a supervisor/counselor, the authors try to understand which ways the professional autonomy is taking and how the role of the reflective practitioner is changing. The reflection sessions were held every two weeks between October and February.

As far as data interpretation is concerned, it was clear that teachers reflect on several issues and problems so as to deal with situations often related with a technical rationality. However, reflection is also used in situations involving pedagogical, ethical, cultural and personal development concerns grounded in their teaching practices that make possible strong opinions on different topics.

As a final reflection it seems that the group of teachers of elementary education can be assumed as an agency through their reflections grounded in the heat of practice granting it its own identity, rejecting the speeches about them and becoming themselves the carriers of their own narration, aiming the opportunity to change.

Introdução

Nas últimas décadas do século passado, e especialmente nos primeiros anos deste novo século, as sociedades modernas revelam grandes mudanças apresentando um fenómeno apelidado de “globalização” (cf. Giddens, 1998; Santos, 2001).

Cumultaneamente, o poder do próprio Estado foi igualmente alterado segundo três eixos de transformação: o consenso do Estado fraco, da democracia liberal e do primado do direito e do sistema judicial. Estas alterações resultam na desnacionalização do Estado, na des-estatização dos regimes políticos e na internacionalização do Estado nacional (Santos, 2001).

Com estas mudanças em operação, os sistemas educativos mudam igualmente, afetando a profissionalidade dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) que tem vindo a sofrer também inúmeras alterações.

Assim, interessa conhecer o impacto que as políticas educativas estão a ter no desenvolvimento da profissionalidade dos professores do 1º CEB. Será que estamos a caminhar no sentido de uma autonomia profissional ou a cair numa teia tecnicista, na qual a racionalidade técnica, meramente reprodutiva, predomina? Neste imbricado de atores e políticas, qual é afinal o papel do profissional reflexivo? Houve alterações? Como se estão a reconfigurar?

Este artigo está estruturado em torno das possibilidades da reflexão colaborativa no trabalho dos docentes. Assim, num primeiro momento são apresentadas as alterações e reconfigurações do “modelo escolar” (cf. Correia; Matos, 2001), da escola e na profissionalidade docente no 1º CEB. Num segundo momento, são apresentados os resultados do trabalho realizado. Num último momento, são apresentadas as conclusões do mesmo.

Contextos

Contexto da Modernidade Tardia e da Reconfiguração da Escola

Nas últimas décadas do anterior milénio, assistimos a profundas alterações no “modelo escolar” (cf. Correia; Matos, 2001).

Por um lado, o “modelo escolar” alterou-se, de facto, profundamente devido à radical reconfiguração das profissões em virtude da mutação da natureza do trabalho. Por outro lado, segundo Stoer, Rodrigues e Magalhães (2003), está em curso uma importante reconfiguração do contrato social moderno, na qual os “indivíduos e grupos cuja diferença foi durante esse período delimitada, dita e ativada a partir da cidadania fundada no Estado-nação assumem-se crescentemente como alteridade, com assunção da sua própria voz e de voz própria” (p. 207).

Os sujeitos reclamam de volta o que tinham endereçado anteriormente ao moderno contrato social com o Estado.

No decurso desta transformação, “o Estado-nação, cuja principal característica é, provavelmente, a territorialidade, converte-se numa unidade de interação relativamente obsoleta, ou pelo menos, relativamente descentrada” (Santos, 1993, p. 18).

Somando a tudo isto, a crescente transferência de soberania para entidades supranacionais, como a União Europeia, enfraquece o sentimento de pertença a um determinado Estado-nação.

Curiosamente e de uma forma paradoxal, à medida que se instabilizam os alicerces da escola, é ainda a esta que se tem endereçado o mandato para resolver os problemas sociais que originaram a sua própria instabilização.

Este novo mandato está fundado, por um lado, como referem Correia e Matos (2001), na “emergência de uma nova meritocracia, que faz depender a resolução dos problemas sociais da mobilização das vontades individuais e estas da posse de competências adequadas que a escola é chamada a transmitir” (Correia; Matos, 2001, p. 92).

A meritocracia tem as suas raízes num “renovado mandato para o sistema educativo da nova classe média” (Magalhães; Stoer, 2005, p. 31), a qual insiste numa pedagogia alicerçada na transmissão de competências visando uma melhor qualificação académica, tentando escapar a uma tendência geral de desqualificação do trabalho.

Ainda, esta reconfiguração da cidadania, do mercado de trabalho e do Estado-nação origina um confronto de legitimidades e de justificações que interagem e interpenetram provocando tensões.

Como vimos anteriormente, com a crescente transferência de soberania para entidades supranacionais como a União Europeia, e como refere Santos (2001), com “a subordinação dos Estados nacionais às agências mundiais tais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio” (Santos, 2001, p. 37), as políticas educativas nacionais são cada vez mais ditadas através de um receituário comum emanado de diversas entidades e agências supranacionais.

Contexto da Necessidade de uma Mudança na Profissionalidade Docente

A transformação do sistema educativo em mercadoria afeta igualmente os docentes ao nível do trabalho desempenhado, das suas relações interpares e sociais.

Em primeiro lugar, como vimos anteriormente, há a tendência de descentralização das responsabilidades do poder central. Em segundo lugar, promove-se uma desregulação dos locais de trabalho. Assim, “pretende-se que os locais de trabalho docente sejam flexíveis, sujeitos a menos normas e regulamentos provenientes da administração. Outorga-se, em teoria, uma maior autonomia do professorado para o *design* curricular, ainda que a posteriori a administração para controlar se sirva dos órgãos de inspeção (...)” (Santos, 2001, p. 37).

Uma terceira característica é o descentralismo. Santomé (2000) refere que, com o objetivo de controlar as escolas e as aulas remete-se às famílias a capacidade de aplicar às escolas as suas próprias agendas e a escolha das mesmas. Uma última característica é a colegialidade competitiva. Como menciona Santomé (2000), existe um real estímulo da competitividade entre professores, professoras e escolas. Assim, mediante estas características e como refere Pacheco (2011), “a globalização favorece a emergência de identidades ligadas a contextos de ensino mais marcados a questões técnicas (gestão da sala de aula, conhecimento da disciplina, resultados dos testes dos alunos) do que pelas questões de natureza pessoal, profissional, social e emocional” (p. 22).

De facto, o trabalho dos professores assim caracterizado aponta, como refere Domingo (2003), para uma profissionalidade “na qual a função do docente fica reduzida ao mero cumprimento das prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e controlo sobre a sua tarefa.” (Domingo, 2003, p. 19).

Mas então que caminhos devem ser investigados e trilhados para contrariar o tipo de profissionalidade que caracterizámos anteriormente e que induzam a uma educação emancipatória, possibilitando aos docentes uma autonomia real que, como refere Pereira (2010), possa ultrapassar a “crise profunda que tem instabilizado os dispositivos tradicionais de regulação moderna e deslegitimado as práticas e os saberes educativos (...)” (Pereira, 2010).

A profissionalidade descrita anteriormente está próxima do conceito de atividade técnica concebida por Aristóteles (2009). Assim, interessa recuperar o conceito de atividades práticas, uma vez que desfoca a atenção na técnica, para a concentrar nas atividades práticas.

Por um lado, como vimos, a profissionalidade está intimamente ligada à penetração de uma racionalidade instrumental em esferas de decisão onde deveria vigorar uma racionalidade comunicativa. Desta forma, a racionalidade instrumental deverá ser interpelada para dar lugar a uma racionalidade comunicativa em que as pessoas interagem e, através da utilização da linguagem, se organizam socialmente, buscando o consenso de uma forma livre de toda a coação externa e interna (Habermas, 1990). Por outro lado, como este tipo de profissionalidade se impõe sobre os professores quase sem estes poderem interpellá-la, interessa resgatar o(a) professor(a), dando-lhe a possibilidade de argumentar, de refletir, de discutir com os seus pares sobre a sua própria profissionalidade. Para tal, interessa convocar em Giddens o conceito de dualidade da estrutura (1984) e de reflexividade (1996), no sentido em que permite ao professor alterar a sua prática profissional em função da informação e reflexão que vai acumulando através dessa mesma prática. Neste sentido, a prática é um local por excelência da produção, mobilização e transmissão de competências, no qual os práticos são detentores de saberes.

Para ultrapassar estas ambiguidades, Schön (2000) propõe uma inversão.

A questão do relacionamento entre competência profissional e conhecimento profissional precisa ser virada de cabeça para baixo. Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática. (Schön, 2000, p. 22)

Um autor que tenta congrega todos os aspetos acima elencados é Korthagen (2001). Este autor aposta numa dupla dimensão, por um lado, numa contínua comutação entre a teoria (conhecimento transferido dos peritos) e a prática (aprendizagem auto-direcionada do professor ou professora), no entanto, a tónica deverá permanecer na prática.

Este modelo permite uma importante dupla implicação dos participantes, por um lado, o objeto de estudo é interpelado pelos próprios e, por outro lado, são implicados pelo objeto de estudo. Como referem Lopes e Pereira (2004), esta característica permite, “a capacidade de os autores sociais construir uma narração sobre a realidade e simultaneamente se definirem nessa realidade” (Lopes; Pereira, 2004, p. 120).

Desta forma, a reflexão sobre a ação das participantes revestiu-se de uma grande importância, uma vez que, como referem Lopes e Pereira (2004) permitiu “um trabalho discursivo de clarificação e organização dos saberes profissionais, implicado na produção de dispositivos de intervenção” (Lopes; Pereira, 2004, p. 128). Por outro lado, como refere Pereira (2001), as dinâmicas de investigação desenvolvidas nas escolas possibilitam outros reajustes entre os discursos teóricos e os discursos práticos, bem como a produção de novos sistemas de ação que visam a transformação da educação.

Contributos para uma Profissionalidade Reclamada

Com o objetivo de conhecer o impacto que as políticas educativas estão a ter no desenvolvimento da profissionalidade dos professores do 1º CEB foram elaboradas algumas questões iniciais. Será que estamos a caminhar no sentido de uma autonomia profissional ou a cair numa teia tecnicista, na qual a racionalidade técnica, meramente reprodutiva, predomina? Neste imbricado de atores e políticas, qual é afinal o papel do profissional reflexivo? Houve alterações? Como se estão a reconfigurar?

Assim, a partir de um processo de auscultação de interesse em participar na formação de um grupo de reflexão sobre a prática, foram identificadas seis professoras de um agrupamento de escolas do concelho de Vila Nova de Gaia a lecionar no primeiro ciclo do ensino básico (CEB) com diferentes tipos de formação inicial (magistério primário, licenciatura em professores do 1º CEB e licenciatura em professores do 2º CEB), diferentes tempos de serviço (entre 11 e 28 anos), composição de turmas (um ano e vários anos de escolaridade), número de alunos (entre 16 e 24) e diversidade das escolas (escolas entre 3 e 11 turmas).

O grupo desenvolveu a sua ação de reflexão mediante um processo cíclico que envolveu a ação propriamente dita, na qual as participantes desenvolveram as suas práticas pedagógicas com os alunos. Num segundo momento, as participantes refletiram sobre as suas práticas semanais em suporte escrito. Num terceiro momento, as professoras reuniam-se, quinzenalmente, onde analisavam esses registos, refletiam e discutiam perspetivas pedagógicas, e planificavam a prática docente.

Por vezes, foram convidadas a participar nestas sessões de grupo algumas formadoras e colegas de outros ciclos de ensino, como contributo para enriquecer a reflexão e a organização do trabalho pedagógico. As sessões de grupo serviram, igualmente, para conhecer e aprofundar alguns contributos teóricos sobre o profissional reflexivo e a supervisão pedagógica.

Através dos dados obtidos podemos constatar que, uma grande parte das reflexões realizadas pelas professoras refere-se a interações entre elas e os alunos; entre as professoras e os seus pares e, finalmente, entre as professoras e a família dos alunos.

As interações caracterizam-se por assentarem num processo de indagação focalizado nos alunos, mais especificamente, nas interações com estes como forma de apreender os processos de aprendizagem que, por sua vez, remetem para novas questões e novas ideias num processo contínuo que leva em consideração outras opiniões como, por exemplo, outros atores da comunidade educativa. Este facto poderá apontar para uma característica fundamental do trabalho destas docentes que é a interatividade.

As reflexões realizadas apresentaram um caráter dual alicerçado em torno de dois eixos: um eixo técnico e um eixo emancipatório.

Se por um lado constatamos que as reflexões apresentaram uma vertente técnica muito acentuada, ou seja, as reflexões serviram, em larga medida, para apresentar respostas a problemas técnicos da prática pedagógica e da avaliação de aprendizagens sem, no entanto, apresentarem uma perspetiva de mudança; por outro lado, verificamos que as professoras refletiram sobre situações que originaram questionamento pessoal e que por sua vez despoletaram mudanças pessoais sobre práticas pedagógicas e ideias anteriormente concebidas.

Assim, a atitude das participantes oscilou entre uma profissionalidade reflexiva mitigada, uma vez que tentaram reproduzir práticas sugeridas por pesquisas de outros profissionais, tentando ajustar os meios aos fins propostos por outrem, e uma profissionalidade reflexiva crítica sobre os propósitos de ensino e sobre a sua própria condição de professoras do 1º CEB.

Um terceiro aspeto interessante deste estudo decorre da centralidade do ato reflexivo. Através da legitimação das suas próprias reflexões, as participantes deste estudo reclamam para elas

próprias o direito a ter uma palavra, a dizer sobre quase todos os aspetos da sua profissionalidade e da organização escolar.

A legitimidade conferida pela “epistemologia da prática” parece congrega uma identidade de professora do 1º CEB. Este tipo de atitude parece emergir a partir das diferentes interações que se vão tecendo e posterior consumação nas diferentes reflexões realizadas.

Estes factos são muito interessantes, aparentemente, à medida que a legislação constringe e regula a ação das professoras, através das diferentes peças de legislação, metas curriculares e programas europeus, emanados pela tutela ou por influência de instituições europeias ou multinacionais (Afonso; Costa, 2009) que lhes subtrai tempo, recursos e as amordaça, as professoras apoiaram-se nas suas reflexões para legitimar uma posição de colaboradora, através de reflexões técnicas, visando a melhor metodologia para atingir os objetivos propostos. Por outro lado, as suas reflexões permitiram legitimar uma posição contestatária e de oposição, refletindo tomadas de posição individuais ou grupais sobre quase todos os aspetos da vida escolar.

Estas posições das professoras revelam uma tomada de consciência em torno de uma identidade de professoras do 1º CEB que interessa defender e preservar.

No entanto, esta oposição aparenta estar de acordo com os tempos da modernidade tardia.

Aparentemente, à medida que se altera a natureza do mercado de trabalho, se reconfigura do contrato social moderno, se virtualiza o território, se projetualiza a identidade (Stoer; Rodrigues; Magalhães, 2003) e se mandata a escola para lidar com os diversos problemas sociais através da aquisição de competências (Correia; Matos, 2001), as respostas das profissionais às dificuldades e constrangimentos que encontram na sua profissionalidade fundam-se numa crescente reflexividade.

A análise permite inferir que as reflexões das professoras participantes neste estudo apresentam características de reflexividade, uma vez que, as suas práticas se foram alterando e reformulando em função da informação que adquiriram sobre elas.

Assim, a reflexividade capacita os sujeitos. Lash (2000) refere que “Em primeiro lugar, (...) é uma teoria do poder continuamente crescente dos atores sociais, ou da ‘agência’, em relação à estrutura” (p. 106).

É, igualmente, no contexto da reflexividade que as afirmações sobre a identidade das professoras podem ser entendidas.

Assim, talvez partindo das suas reflexões as professoras estejam a construir as suas próprias biografias permitindo, como refere Lash (2000) um “‘forte programa’ de individualização. (...) em que o ‘eu’ está cada vez mais libertado de laços comunitários e está apto a construir as suas próprias narrativas biográficas” (Lash, 2000, p. 106).

Este programa de individualização que se apresenta, como refere Beck (2000) a outra face da globalização, não termina na esfera privada das pessoas, estende-se e torna-se subpolítico, permitindo aos grupos passarem a ter voz.

Beck (2000) refere que ao surgir a “subpolítica existem oportunidades crescentes para os grupos até aqui afastados do processo de tecnização e industrialização passarem a ter voz e vez no processo de organização da sociedade: cidadãos, opinião pública, movimentos sociais, grupos de peritos, os trabalhadores no seu local de trabalho” (...) (Beck, 2000, p. 23).

Este trabalho apresenta uma lógica de formação interpretada e reclamada pelas próprias participantes. Podemos constatar através desta investigação que a formação não tem de trilhar projetos formais definidos centralmente. Assim, as docentes são capazes de guiar a sua própria formação com dinâmicas e metodologias próprias, parece ser possível desenvolver uma cultura profissional capaz de desenvolver e transmitir uma identidade própria dos professores do 1º CEB, desta vez liberta das amarras do discurso oficial, alicerçada nas práticas e na reflexão produzida por eles próprios.

No entanto, fica a sensação que este desiderato terá que surgir, por um lado, na margem do sistema, no qual são indefinidos os contornos dos binómios facto/opinião e sujeito/objeto; por outro lado, e mais importante, a alteração dos critérios de cientificidade que permita a experimentação a grupos que tradicionalmente estiveram fora dos critérios de verdade da ciência moderna.

O grupo profissional dos professores do 1º CEB poderá assumir-se como agência através das suas reflexões fundadas no calor da prática e que lhe conferem uma identidade própria, rejeitando os discursos sobre eles, passando eles próprios a ser os portadores da sua própria narração, tendo em vista uma oportunidade de mudança.

Referências bibliográficas

- Afonso, N., & Costa, E. (2009). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 10, 53-64.
- Aristóteles. (2009). *Ética a nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editora.
- Beck, U. (2000). A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In Beck, U; Giddens, A.; Lash, S. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno*. (pp. 1-53). Oeiras: Celta Editora.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stoer, S; Cortesão, L.; Correia, J. A. (Org.) *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. (pp. 91-123). Porto: Edições Afrontamento.
- Domingo, J. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: outline of theory of struture*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A. (1996). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1998). *Política, sociologia, e teoria social: confrontos com o pensamento social clássico e contemporâneo*. Oeiras: Celta Editora.
- Habermas, J. (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lash, S. (2000). A reflexividade e os seus duplos: estrutura, estética, comunidade. In Beck, U.; Giddens, A.; Lash S. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno*. (pp. 105-165). Oeiras: Celta Editora, 2000.
- Lopes, A., & Pereira, F. (2004). Escritos de trabalho e construção social da ação educativa institucional: (e)feitos de um processo de investigação-ação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 22, 109-132.
- Pacheco, J. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F. (2001). *Transformação educativa e formação contínua de professores: os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto da Inovação Educacional.
- Pereira, F. (2010). *Infância, educação escolar e profissionalidade docente: um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santomé, J. (2000) O professorado na época do neoliberalismo. In Pacheco, J. A. (Org.) *Políticas educativas: o neoliberalismo em educação*. (pp. 67-90). Porto: Porto Editora.
- Santos, B. S. (2001). Os processos da globalização In: Santos, B. S. (Org.) *Globalização: fatalidade ou utopia*. (pp. 31-106). Porto: Porto Editora
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Stoer, S., Rodrigues, D., Magalhães, A. (2003). *Theories of social exclusion*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Promoção do voluntariado nas escolas: o seu contributo para o desenvolvimento pessoal e solidário nos alunos.

Ana Catarina S. Carloto Ferreira, ISCTE¹

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

A necessidade de promover iniciativas que enfrentem os problemas sociais dos dias de hoje trouxe novas exigências à cidadania, principalmente no que toca às questões da Educação para o Desenvolvimento. Sendo Portugal um dos países da Europa com menor taxa de voluntariado, procuram-se formas de promoção desta prática. Assim sendo, as escolas surgem com iniciativas de projetos com o intuito de inculcar valores e novas competências, entre elas o princípio da solidariedade nos seus alunos.

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Desenvolvimento, Diversidades locais e Desafios Mundiais, no ISCTE, tendo como objetivo refletir sobre Educação para o Desenvolvimento, nomeadamente para compreender em que medida é que o voluntariado pode ser uma ferramenta de desenvolvimento pessoal e que pode ser aproveitado pelas escolas na promoção integral dos seus alunos.

A análise das entrevistas a estes jovens voluntários e às técnicas permitiu-nos verificar que a participação dos alunos em ações de voluntariado para além de promover a consciência crítica permite-lhes adquirir competências técnicas e pessoais através do contato com realidades diferentes e das tarefas que realizam.

Este estudo permitiu apurar que estes projetos desenvolvem-se em prol do conceito de Educação para o Desenvolvimento, promovendo as dimensões pedagógica, ética e política.

Palavras-chave: Educação para o Desenvolvimento, Formação Cívica, Voluntariado, Projetos-Escola, interajuda local

Abstract

The need to promote initiatives that face today's social problems have brought new demands to citizenship, especially in the matters related to Education for the Development. Although Portugal continues to be one of the European countries with the lower rates concerning voluntary work, there has been a continued search for new ways to promote the voluntary service. Therefore, the schools begin projects with the intention of promoting values and new competences, especially the principle of solidarity among their students.

This study has been developed within the Mastery in Development, Local Diversities and Global Challenges, in ISCTE, with a view to reflecting upon Education for Development, in order to understand to what extent the voluntary work can be a tool for personal development and can be used by schools to the global promotion of its students.

The analysis of the interviews to these voluntary youngsters allowed us to confirm that the participation of students in voluntary services not only promotes a critical awareness but also allows them to acquire technical and personal skills through the contact with different realities and the tasks they perform.

This study allowed ascertaining that these projects are developed for the concept of Education for the Development, promoting its scopes: pedagogical, ethical and political.

Keywords: Education for the Development, Civic Education, Voluntary Service, School-Project, mutual aid at a local level.

Introdução

Com o agravamento dos problemas sociais que se têm vindo a observar, as metodologias de intervenção lançam desafios aos vários segmentos da sociedade, incluindo o cidadão comum, as escolas, as igrejas, as ONG's, o Estado e as empresas, solicitando o compromisso e responsabilidade para o desenvolvimento da região onde se encontram instalados.

¹ Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Instituto Universitário de Lisboa

A Escola deve ser uma instituição que se comprometa com a construção do indivíduo consciente e solidário, que saiba discutir e atuar sobre os problemas que nos envolvem a nível local e a nível global. Cabe-lhe ajudar a construir a base educativa que permita a inclusão total dos indivíduos na sociedade atual.

Esta investigação incide na perceção dos alunos sobre o voluntariado que tem vindo a ser implementado em algumas escolas portuguesas. A opção pela temática do voluntariado como assunto decorre da necessidade de refletir sobre as potencialidades educativas da comunidade e da necessidade de despertar a consciência social e crítica dos jovens que voluntariamente podem atuar sobre o que os rodeia.

O estudo visa a análise das potencialidades da Escola na promoção do voluntariado que contribui para a formação cívica do indivíduo a nível pessoal e social. Pretende contribuir para um maior conhecimento e reflexão sobre Educação para o Desenvolvimento na sua relação com o voluntariado. Numa perspetiva local, as escolas devem consciencializar-se do seu poder, enquanto grandes pólos de atividade local, com profunda intervenção pessoal e social.

Definimos a seguinte questão de partida: qual o contributo educativo do voluntariado para desenvolvimento pessoal e social e quais os seus contributos educativos? Considerando como objetivos: Analisar as razões dos alunos para participarem em ações de voluntariado; Analisar as opiniões dos alunos sobre os projetos de voluntariado em que participam; Analisar as perceções dos alunos sobre o impacto do voluntariado no seu desenvolvimento pessoal e social.

Este estudo foi realizado com base nos projetos “EcoSol” da Escola Secundária Romeu Correia e o projeto “Ser+” do Colégio São João de Brito onde foram entrevistadas as técnicas responsáveis pelos projetos e oito alunos integrados nestes projetos.

Análise e Comentário de dados

Com a evolução da Educação para o Desenvolvimento, o exercício da cidadania tem vindo a ser evocado com diferentes pressupostos. No seguimento da II Guerra Mundial observou-se um desencadeamento de teorias de natureza económica, social e cultural que vieram valorizar o papel do indivíduo na sociedade. Embora a história da Educação para o Desenvolvimento conte com diferentes paradigmas, em todos eles estaria presente a ideia de que a educação pode ser vista como uma consequência do desenvolvimento, porém deve ser também vista como fator determinante para o desenvolvimento, tendo em conta que indivíduos formados para agir podem ser também catalisadores do desenvolvimento. Complementam-se assim as expressões “Educação” e “Desenvolvimento” num pressuposto de combate à pobreza, promoção dos direitos humanos e responsabilidade social através de abordagens e atividades educativas. Com a globalização e as consequentes alterações políticas, económicas e sociais torna-se necessário desafiar a Educação para o Desenvolvimento em formar cidadãos competentes para enfrentar os desafios e complexidade mundo global. Vários autores defendem ser necessário abordar valores como saber acolher e dialogar, proteção do ambiente, a violência e a cultura da paz, entre outros que no seu conjunto promovem a preparação de indivíduos para pensar e agir socialmente. Naval (2003) e Sánchez (2003) vão mais longe considerando que a construção de um cidadão implica a participação deste na resolução de problemas sociais. Naval (2003) defende também que para a existência de uma cidadania democrática é necessário olhar para lá da escola e desenvolver com os jovens programas de serviço cívico, dando valor a uma aprendizagem ativa e compreensiva, baseada na participação.

Uma forma de formar para o desenvolvimento, aqui analisada, é a prática de voluntariado. Esta forma de agir tendo em conta um interesse social e a forma voluntária, providencia aos estudantes a experiência de trabalhar com a comunidade trazendo-lhe vários benefícios a nível do desenvolvimento da sua identidade cívica que, de acordo com Silva A. (2012), podem passar pela sua própria saúde, mudanças comportamentais e desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. As escolas como principal instituição educacional podem ser assim fontes de desenvolvimento através da organização de programas e projetos que ao permitirem aos alunos a prática de voluntariado, promovem seu desenvolvimento cívico, desenvolvem a inter ajuda local e a concretização das bases do conceito de desenvolvimento comunitário.

Como trabalho empírico estudámos a opinião dos alunos sobre o voluntariado que fazem. Questionámos sobre o que os levava a fazer voluntariado bem como as vantagens que esperavam retirar da experiência. Verificou-se que a maioria dos alunos entrevistados já demonstrara von-

tade para a prática de voluntariado. No entanto aqueles que referem nunca ter refletido muito sobre o assunto destacam a Escola e os professores como a sua principal fonte de motivação. Assim sendo pode-se considerar que estes projetos escola, pelo seu funcionamento estilo “banco de voluntariado” para além de promoverem esta prática, proporcionam aos alunos a orientação e apoio necessários para que estes ingressem numa instituição local.

Os alunos foram questionados sobre o prazer na atividade de voluntariado. Todos disseram ter um sentimento positivo consigo próprios. Verifica-se um “benefício duplo” em que ganha o voluntário e a causa que este escolhe ajudar. Uma das respostas mais frequente dos alunos, é a de que o voluntariado lhes permitir entrar em contacto com diferentes realidades. Esta característica do voluntariado apresentou-se muito destacada no Colégio São João de Brito, onde alunos e a técnica entrevistada valorizam estas experiências como forma de despertar para a vida existente fora do círculo escolar por parte dos que tem uma vida familiar economicamente acima da média.

Para além das mudanças comportamentais identificadas pelos voluntários, estes acreditam que esta prática pode também ter consequências no seu futuro profissional, tendo em conta que permite estabelecer contatos com diferentes tipos de instituições, enriquecer o currículo e ganhar experiência em variadas áreas. Alguns reconhecem também que graças ao voluntariado conseguiram desenvolver a sua identidade profissional.

Assim sendo, pode-se dizer que o contato que estes alunos tiveram com instituições em diferentes áreas mostraram ser importantes para o desenvolvimento pessoal e social. Segundo os alunos é através destas atividades que podem experienciar comportamentos, perceber do que gostam ou não de fazer e perceber o interesse por futuramente adquirir aptidões nesse domínio.

Tendo em conta que a participação destes alunos como voluntários se deveu a projetos da escola, analisámos as informações dos alunos sobre a relação das escolas com os projetos estudados. Constatámos que estas duas escolas apresentam duas formas distintas de trabalhar o voluntariado: no caso do Colégio São João de Brito os alunos são alertados desde cedo para a importância da solidariedade com outro e são obrigados até ao 6º ano a estarem implicados no projeto estudado; na escola Secundária Romeu Correia, os alunos não tem obrigatoriedade de participação embora sejam envolvidos na missão solidária que a escola segue (sinalização de necessidades observadas, ajuda às famílias dos colegas, construção de cabazes de natal, entre outras atividades). Esta escola apresenta um curso de apoio psicossocial para os alunos interessados (a grande maioria dos voluntários desta escola são os que estão inseridos neste curso, o que pode ser uma fraqueza, (ainda), da vertente da bolsa de voluntariado do projeto EcoSol).

Ao analisar-se as respostas dos alunos voluntários sobre os impactos do voluntariado na sua consciência cívica, disseram que estão mais conscientes da sua responsabilidade social, estão mais atentos às notícias da comunicação social e aos fenómenos sociais. Considera-se que o voluntariado ao proporcionar o contacto com causas e pessoas, promove a reflexão dos indivíduos, tornando-os seres críticos não só face à informação divulgada mas também quanto à sua ação enquanto cidadãos.

A maioria dos estudantes entrevistados considera ter refletido sobre as atitudes tomadas durante a sua intervenção. Consideram que um voluntário deve ter como características as capacidades de adaptação e de abertura a situações. O não julgamento do outro foi bastante destacado por alguns dos entrevistados que reconheceram inicialmente ter medo de pessoas apenas pelo seu aspeto exterior, atitude que se foi alterando ao longo do voluntariado. Também consideraram ter adquirido competências técnicas (comunicação, relação com a deficiência por exemplo) e competências pessoais (ser mais independente, ser paciente, saber ouvir e ser responsável, por exemplo).

O conjunto das aprendizagens adquiridas por estes alunos são um exemplo de como o voluntariado pode ser uma forma de educar. As escolas ao desenvolverem este tipo de projetos, para além de prestarem apoio à comunidade e às instituições locais com que se associam, promovem a relação entre alunos (que participam no mesmo projeto ou mesmo quando se juntam para realizarem atividades como o cabaz de natal da escola secundária Romeu Correia), motivam-nos para o estudo (um aluno referiu que já tinha pensado em desistir da escola e foi o projeto a dar-lhe motivação para continuar; outros disseram que ao verem as dificuldades de outras crianças, passaram a dar mais valor às oportunidades da sua vida). Tal fato vai ao encontro do autor Haski-Leventhal et al (2008) que defende que o voluntariado aumenta a confiança do indivíduo estimulando a sua motivação para o seu sucesso escolar e para a recolha de maiores responsabilidades.

Conclusão

Estes projetos demonstram ser um processo de aprendizagem “activo, dinâmico e constante” (na medida em que se trata de uma educação virada para a prática); baseados em valores de “solidariedade, equidade, inclusão, cooperação e justiça” (na medida em que promove valores cívicos e de solidariedade com o outro); promotores de uma cidadania global, consciente e compreensiva “das consequências e das interdependências e desigualdades mundiais” (na medida em que promovem a reflexão crítica e consciencialização dos alunos); capazes de mobilizar os indivíduos em prol de soluções para com os problemas sociais observados (na medida em que promovem voluntariado e o desenvolvimento de competências sociais e técnicas para a construção de novas ideias para agir).

São projetos de Educação para o Desenvolvimento onde é notório a orientação para a formação de cidadãos, pelo fomento da consciência e da reflexão ativa, essenciais quando se pretende uma formação integral das pessoas. É através desta consciência dos problemas e das desigualdades sociais existentes a nível local e global que os cidadãos podem ser catalisadores do desenvolvimento, por uma visão transformadora e pró-ativa. Estes projetos permitem promover a missão das escolas, desenvolver a sua capacidade de ajudar e participar na comunidade envolvente e são sinais da sua preocupação em formar indivíduos com valores que vão para além das matérias escolares. Estas escolas podem ser vistas como sendo um meio de Desenvolvimento pela abertura à comunidade tanto a nível dos espaços, dos recursos humanos (voluntários) e dos materiais disponibilizados (recolhas e distribuição de bens).

Respondendo à pergunta de partida: qual o contributo educativo do voluntariado para desenvolvimento pessoal e social de quem o pratica, podemos dizer que os alunos reconhecem ter adquirido um conjunto de aprendizagens tanto a nível técnico como pessoal. Para além disso consideram que esta experiência os torna melhores pessoas por se sentirem úteis e ativos na sociedade, mais reflexivas e conscientes. Os projetos estudados apresentam assim impactos educativos no desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Mas o estudo realizado coloca-nos outras questões. Por exemplo: o cariz laico e o cariz religioso das escolas têm influência nas práticas de voluntariado? As expectativas dos alunos no prosseguimento das práticas de voluntariado mantêm-se ao longo da sua vida estudantil? Quais as perceções de voluntariado noutros níveis de ensino? Dentro da Educação para o Desenvolvimento temos um campo vasto que pode ser objeto de investigação, trazendo para um plano mais evidente a prática do voluntariado em que precisamos de crescer.

Referências bibliográficas

- DEEEP (2005). *The Future of European Development NGOs and the Role of Development Education*.
- Haski, L. & Ben, D. (2008). *Youth volunteering for youth: Who are they saving? How are they being served? Children and Youth Services Review*. (pp. 834-846).
- Naval, C. (2002). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía actual. *Revista de Educación*, Ministério de Educación, Cultura y Deporte, número extraordinário, (pp. 169-190). Acedido em 03 de Novembro, 2012, em: <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion>
- Plataforma Portuguesa das ONGD (2002). 2ª Escola de Outono de ED.
- Sánchez, J. (2003). La educación para la participación en la sociedad civil. *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, número extraordinário, (pp. 191-212). Acedido em 03 de Novembro, 2012, em: <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion>
- Silva, A. (2012). *Motivações e Efeitos do Voluntariado Jovem: Fatores de Retenção Organizacional*. Dissertação de mestrado em Psicologia social e das Organizações, lisboa, ISCTE

AtivaMENTE PAIS: um programa de Educação Parental

Rita Leal, Formação, Avaliação & Liderança

Catarina Bagagem, Centro de Apoio Social do Olival

Estela Ribeiro, Associação Serviço e Socorro Voluntário de S. Jorge

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

O presente estudo centra-se na construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental cujo objetivo é potenciar as competências parentais de um conjunto de 8 mães do concelho de Porto de Mós. Para avaliar o impacto do programa na vida familiar dos participantes recorreu-se a um inquérito por questionário que foi respondido pelos participantes do programa, pelos seus técnicos dinamizadores e ainda pela direção da instituição promotora do programa. Os diferentes olhares sobre o programa permitiram uma compreensão mais profunda do mesmo, salientando-se os aspetos fortes e a melhorar nas diferentes perspetivas. Os resultados alcançados sustentam a pertinência da criação de uma vertente de aconselhamento parental, através de uma equipa multidisciplinar, a implementar na instituição onde o programa decorreu, encontrando-se, assim, e em conjunto, respostas às necessidades da comunidade envolvente.

Palavras-chave: programa de formação, competências parentais, relações pais/filhos, bem-estar.

Abstract

The present study focuses on the construction, implementation and evaluation of a training program of Parental Education. The main aim of the program is to promote parenting skills in a group of 8 mothers. The impact of the program on family life of the participants was measured using a questionnaire that was answered by the mothers, the technical trainers program and the director of the institution that promote the program. Different perspectives about the training program allowed a deeper understanding of it, highlighting the strengths and improvements to be achieved. The results obtained support the idea of creating a group of parental counselling by a multidisciplinary team in the institution where the program took place, answering to the needs of the surrounding community.

Keywords: training program, parenting skills, relationship parents/child, well-being.

1. Contextualização

Ao longo da história, o conceito de família tem sofrido grandes mutações e o simples facto de passar “do social para o familiar leva-nos a um caminho de longos anos” (Bagagem, 2013, p.6). Os princípios que pautavam a constituição da família foram alterados e, consequentemente, a educação das crianças também deixou de ser preocupação do social para ser da responsabilidade dos seus pais.

A par destas alterações também a conceção de criança sofreu modificações. Atualmente, é vista como um ser competente e capaz (Ministério da Educação, 1998) e esse papel aponta para uma nova forma de olhar a educação das crianças.

Assim, como consequência destas mutações vividas ao longo dos tempos, muitas são as dúvidas que assaltam os pais hoje em dia quando educam os filhos, nomeadamente no que diz respeito ao seu contributo para que estes cresçam de forma equilibrada e feliz. Conscientes desta preocupação, e valorizando a partilha de ideias entre pais, foi elaborado um programa de Educação Parental, cujo objetivo é a partilha de experiências e estratégias de promoção de relações de bem-estar entre pais e filhos.

O presente artigo resulta do estudo desenvolvido no âmbito desse programa, implementado pelo Gabinete de Apoio à Família e Comunidade da Associação Serviço e Socorro Voluntário de S. Jorge (ASSV), tendo como enfoque a construção, a implementação e a avaliação do mesmo.

2. Breve enquadramento teórico

A educação parental integra várias dimensões, nomeadamente, o conceito de família, os direitos da criança e o papel das famílias no desenvolvimento das crianças. De seguida, abordar-se-ão estas dimensões.

2.1. Conceito de família: uma abordagem inicial

A relação familiar é deveras complexa, pois integra uma estrutura familiar com vários subsistemas e ainda vários tipos de organização familiar.

Relativamente à estrutura familiar, esta é dotada de vários subsistemas, a saber: o subsistema *individual*, constituído pelo indivíduo, que faz parte da família; o *parental*, constituído pelos pais que têm um papel específico dentro da família; o *conjugal*, composto pelo casal em si; e o *fraternal*, relação entre irmãos que também tem um papel fundamental dentro da família. “A harmonia familiar reina quando estes subsistemas funcionam bem entre si (influências internas) e, no seu todo, com a comunidade (influências externas)” (Relvas, 2000, citado por Bagagem, 2013, p.8).

Quanto aos vários tipos de organização familiar, há a considerar a *família nuclear* que é composta por um casal com filhos (Almeida & André, 2001) e a *nova família* que é consequência da rutura das famílias nucleares (Portugal & Alberto, 2010).

2.2. Os direitos das crianças: o direito a ter direitos

Ao longo dos tempos, a situação das crianças evoluiu muito a todos os níveis e hoje toda a criança tem direito a ter direitos. Na saúde foi melhorada a assistência à gravidez e ao parto, bem como o sistema de vacinação, tendo sido verificada também uma subida na escolarização das crianças (UNICEF, 2009). Contudo, a par destes avanços, problemas como a exclusão social, as situações de violência, o abandono escolar, o consumo de álcool e drogas e mais recentemente a desestruturação familiar têm vindo a aumentar (Ministério da Educação, 2006).

Surge, então, um novo paradigma em torno da ideia de que quanto maior é a evolução dos direitos do homem, maior é a regressão nos da criança. A ideia dos direitos que os pais têm sobre os seus filhos não está bem esclarecida, uma vez que os pais não são donos das suas crianças e cabe à sociedade, quebrar este paradigma. Torna-se fulcral esclarecer que a criança não é somente “merecedora de proteção (sic), mas também de respeito e dignidade, com o direito de fazer ouvir a sua voz e de participar na construção de um mundo onde a liberdade, a solidariedade e a paz sejam valores fundamentais a preservar” (PCM, 1999, p.11).

2.3. Educação Parental: uma visão do papel das famílias no desenvolvimento das crianças

A família é, sem dúvida, o elemento central no processo de desenvolvimento de uma criança, pois “nenhum organismo social exige mais coesão do que a família, se quiser assegurar o bem-estar de todos os seus membros” (Bettelheim, 2003, p.463). Em sociedade a referência de base é a família da qual se espera que cuide, ame, e ensine a ultrapassar as adversidades da vida e a lidar com as conquistas. Dos pais é esperado que cuidem, de forma saudável, de cada um dos seus membros familiares, criando um sentido de pertença (função interna) e preparando as crianças para o mundo (função externa).

Naturalmente é impossível que todas as famílias consigam exercer integralmente as suas funções, uma vez que existem condicionantes sociais, e até mesmo pessoais, que alteram todo este processo familiar. Ser mãe e pai não constitui uma tarefa fácil. (João dos Santos, citado por Branco, 2000). A Educação Parental revela-se, assim, uma medida muito importante, quer na prevenção, quer na ajuda imediata conducente à qualidade de vida das crianças.

O estilo parental ou a sua ausência influenciará sempre o desenvolvimento da criança, podendo ter um impacto com consequências nefastas ou com resultados positivos. A escolha do estilo educativo é sempre consequência da história individual, da idade, da classe social e cultural, entre outras influências internas e externas. Os estilos educativos “mais democráticos e flexíveis favorecem mais a autoestima (sic) e o amadurecimento da consciência moral do que uma autoridade intransigente” (Oliveira, 1994, p.93).

Enquanto a criança se encontra no seu processo de imaturidade não é capaz de concretizar uma vida independente, necessitando de uma “instituição social especial” (Bowlby, 1995, p.79)

que a acolha, a família. Sendo o seu primeiro grupo social, a família deve, por um lado, ajudar a criança a satisfazer as suas necessidades básicas (como a alimentação, a proteção e o conforto) e, por outro, proporcionar um ambiente estimulante com vista ao seu desenvolvimento (capacidades físicas, mentais e sociais). Assim, é numa relação de afeição e segurança, que a criança se torna num adulto integrado no seu meio físico e social (Bowlby, 1995).

3. Opções metodológicas

O presente estudo quantitativo, de índole exploratória, procura (i) avaliar e compreender a dinâmica de um programa de Educação Parental implementado no concelho de Porto de Mós pela ASSV e (ii) identificar propostas de melhoria de forma a alargar a cooperação com as famílias no seu exercício de parentalidade.

3.1. Programa de Educação Parental: AtivaMENTE Pais

O programa de Educação Parental, designado por “AtivaMENTE pais”, foi implementado entre os meses de fevereiro e junho de 2013 e teve como objetivo fortalecer a relação pais/filho e melhorar os estilos e as competências parentais dos participantes.

O programa foi composto por 8 sessões quinzenais, com a duração de 90 minutos cada e cuja metodologia privilegiou princípios de participação ativa através da discussão de temas, da reflexão e análise de experiências concretas e partilhadas (com recurso a imagens, relatos, vídeos) e de estratégias e dinâmicas familiares possíveis de implementação.

Quanto aos conteúdos abordados, considerou-se que o programa seria mais significativo para os pais participantes se fossem estes a escolher os temas a abordar tendo em conta as suas preocupações e interesses familiares. Neste sentido, a primeira sessão, funcionando como avaliação diagnóstica, serviu para criar laços entre os elementos, mas também para decidir sobre os temas a serem abordados e estabelecer algumas regras de funcionamento e partilha de informação para as sessões seguintes.

Os temas abordados nestas sessões foram agrupados em quatro grupos: família (conceito e funções), desenvolvimento infantil (desenvolvimento psicomotor, socioafetivo e linguístico; educar pela positiva; o medo do escuro; as birras), regras e comunicação (organização e gestão do tempo; importância de estabelecer regras e limites; reforço positivo/elogio), e saúde (importância da atividade física; alimentação saudável; dislexia e hiperatividade).

Quanto à equipa dinamizadora do programa, esta era constituída por sete profissionais licenciados em diferentes áreas: uma assistente social, uma psicóloga, uma terapeuta da fala, uma docente de educação especial, uma psicomotricista, uma educadora de infância e uma técnica de nutrição.

Um balanço sobre o funcionamento e dinâmica do programa foi planeado para a última sessão do programa, sendo a reflexão facilitada pelo diálogo e pelo preenchimento de um inquérito por questionário pelos participantes no programa, pelos dinamizadores das sessões (técnicos) e ainda pela direção da instituição.

3.2. Os sujeitos de investigação/participantes do programa

De um total de 10 inscrições no programa, participaram neste estudo 8 mães.

As mães participantes tinham entre os 30 e os 50 anos de idade, sendo a média correspondente a 37,25 anos. Quanto às habilitações académicas, o grupo constituído revelou-se muito heterogéneo, sendo que 50% das mães tinham o 9º ano de escolaridade, 25% possuíam uma licenciatura e os restantes 25% detinham o 6º ano de escolaridade.

Relativamente ao tipo de família, a maioria das participantes (62,5%) pertencia a uma família nuclear (Almeida & André, 2001) e 37,5% eram de famílias monoparentais como consequência da rutura da família nuclear (Portugal & Alberto, 2010).

Quanto ao número de filhos e suas idades, constata-se que 87,5% das mães têm dois filhos e 12,5% apenas um. A maioria dos filhos (46,7%) tem idade até aos 5 anos, 33,3% têm idade compreendida entre os 6 e os 10 anos, 13,3% entre os 11 e os 15 anos e 6,7% dos filhos têm 19 anos de idade.

3.3. Instrumentos de recolha e análise de dados

Tendo por objetivo avaliar o programa implementado, o inquérito por questionário (dividido em quatro partes com um total de 17 perguntas fechadas e 4 perguntas abertas) assumiu-se como a principal fonte de recolha de dados.

Na última sessão do programa de Educação Parental foram aplicados 14 inquéritos por questionário, onde 6 dos inquiridos foram participantes no programa de Educação Parental (75% do total de participantes), 7 foram técnicos/dinamizadores do programa (100% de total de técnicos) e 1 foi respondido por um elemento da direção da instituição.

4. Apresentação e análise dos resultados

Todos os questionários aplicados foram considerados válidos.

Quanto ao funcionamento e logística do programa de Educação Parental implementado, é de referir que todos os inquiridos que participaram no programa mencionam estar satisfeitos ou muito satisfeitos relativamente à duração das sessões, às condições das instalações e aos materiais e equipamentos utilizados. Apenas o horário das sessões parece ser causa de insatisfação para 16% dos participantes, estando os restantes 84% satisfeitos ou muito satisfeitos. Esta diferença também é visível na opinião dos técnicos, que referem estar satisfeitos ou muito satisfeitos com todos os itens à exceção do horário das sessões, salientando-se uma percentagem de 17% pouco satisfeitos. Quanto ao elemento da direção que preencheu o questionário, refere estar satisfeito ou muito satisfeito em todos os pontos referidos.

Relativamente à metodologia adotada ao longo das sessões do programa de Educação Parental, a maioria dos respondentes que participaram no programa (67%) referem estar satisfeitos com a mesma e 33% muito satisfeitos. Esta percentagem repete-se nas respostas dadas pelos técnicos (67% referem estar satisfeitos e 33% muito satisfeitos). O elemento da direção que respondeu ao questionário também refere estar muito satisfeito. Centrando agora a análise nos restantes pontos da parte II do questionário (equilíbrio entre a teoria e a prática, relacionamento entre participantes e técnicos, trabalho de equipa, apoio dado ao longo das sessões, adequação dos temas à sua realidade familiar, pertinência da documentação distribuída, troca de conhecimentos e experiências), em todos eles, a maioria dos respondentes que participaram no programa referem estar satisfeitos ou muito satisfeitos. Apenas na troca de conhecimentos e experiências, uma pequena parte (17%) dos respondentes que participaram no programa refere estar pouco satisfeita, salientando que gostaria que houvesse mais inscrições e mais pais do género masculino a participar para que a troca de experiências fosse maior e as perspetivas mais diversificadas. Em todos os pontos de análise relativamente à metodologia do programa, os técnicos dinamizadores assim como o elemento da direção, referem estar satisfeitos ou muito satisfeitos.

Relativamente ao impacto do programa de Educação Parental na rotina familiar dos participantes é de realçar que a maioria dos participantes refere estar satisfeito ou muito satisfeito em todos os itens, sendo a aquisição de estratégias parentais mais eficazes o item que tem uma percentagem mais expressiva de participantes satisfeitos (67%) ou muito satisfeitos (33%). Nos restantes itens (mudança nas práticas parentais, melhoria na organização familiar e melhoria nas relações com os filhos) regista-se uma percentagem pouco significativa (16%) de participantes pouco satisfeitos. Partilhando opiniões entre si, alguns participantes mencionaram que teria feito mais sentido participar no programa enquanto os filhos eram mais novos e por isso as mudanças não foram muitas:

“Gostei do que ouvi mas devia ter sido há mais anos atrás quando os meus filhos eram muito pequenos” (06/06/2013).

Por outro lado, outros participantes justificam o porquê do significado do programa referindo:

“A minha filha fazer birra para não dormir... Todos os dias é um filme. Ou porque quer ver mais um pouco da novela, ou porque quer a minha companhia... dormir é que não. Falar com ela e dizer-lhe como vocês disseram «é este tempo de televisão e tu é que vais contar», por exemplo, tem melhorado um bocadito”.

“Falar sobre problemas de hiperatividade. Adorei a sessão porque era mesmo sobre o meu filho que estávamos a falar e tirei algumas dicas de como lidar com ele em algumas situações” (06/06/2013).

O programa parece ser assim, na perspectiva dos pais participantes, uma forma de os ajudar nas suas funções de cuidar, de forma saudável, de cada um dos seus membros familiares (Betelheim, 2003).

Quanto à opinião dos técnicos respondentes, 50% refere estar satisfeito com as mudanças introduzidas pelos participantes nas suas práticas parentais, na organização familiar e nas relações com os filhos. Outros 50% não responderam às questões colocadas. O excerto seguinte evidencia a pertinência do programa pelo olhar dos técnicos:

“Logo na primeira sessão quando os participantes referiram porque estavam a frequentar o programa, achei que algumas mães o faziam porque realmente precisavam de ajuda com os seus filhos. Esta partilha na primeira sessão criou o sentimento de que os pais precisavam de, colaborativamente, pensar na sua relação com os filhos e em si para melhorar esta relação.”

“A intervenção de uma mãe muito tímida e ansiosa que se desinibiu, partilhou os problemas sem preconceitos e, que, posteriormente, pôs em prática algumas das propostas dos técnicos, sendo possível uma avaliação do seu educando.” (06/06/2013)

Contudo, alguns técnicos salientam também que sentiram que alguns pais tiveram dificuldade em partilhar os seus receios, como evidenciam os seguintes excertos:

“Há pessoas que não se querem expor. Que não querem dizer quais são os seus problemas e tenho pena que não tenham vindo pais que sabemos que necessitam de ajuda” (06/06/2013).

Da parte da direção da ASSV, neste ponto, o elemento respondente também refere estar muito satisfeito com as mudanças parentais que ocorreram durante o programa.

Solicitando uma avaliação geral do programa de Educação Parental, a maioria dos participantes refere estar muito satisfeita com o programa (67%) e 33% referem estar satisfeitos. Salientam como pontos fortes do programa (i) a sua gratuidade, (ii) a diversidade e pertinência dos conteúdos abordados e (iii) a metodologia usada pelos técnicos. Não indicam aspetos menos positivos nem aspetos a melhorar em novas edições do programa.

Na opinião dos técnicos, a maioria (60%) refere estar muito satisfeito com o programa e 40% refere estar satisfeito. Como aspetos positivos salientam (i) o ambiente vivido, as interações e a partilha de experiências entre participantes e técnicos, (ii) o interesse dos pais participantes e o empenho dos técnicos e (iii) o facto do programa ter contribuído para uma “maior sensibilização relativamente a determinados problemas familiares/de saúde/sociais”. Quanto aos aspetos menos positivos do programa, os técnicos respondentes salientam (i) a quantidade de conteúdos por sessão, tornando difícil a gestão do tempo, (ii) o carácter muito expositivo das sessões, faltando por vezes alguns momentos mais dinâmicos/práticos e (iii) a pouca recolha de elementos (fotos, testemunhos...) ao longo das sessões de forma a poder ser feito um encontro mais alargado ou uma exposição no final do programa. Quanto aos aspetos a melhorar em futuras edições do programa, os técnicos respondentes sugerem (i) a diminuição do número de sessões, criando um programa mais curto, (ii) uma aposta maior na divulgação do programa para que a adesão de pais seja maior, (iii) uma maior responsabilização dos pais, através do pagamento de uma quantia simbólica, para que não ocorram desistências durante o decorrer do programa e (iv) a incorporação ao longo do programa de algumas atividades a realizar em família.

A direção da ASSV refere estar muito satisfeita com o programa implementado. Salienta como aspetos positivos a troca de experiências e o empenhamento dos técnicos. Como aspetos menos positivos indica o não cumprimento do horário em algumas sessões, apontando para uma gestão de tempo mais eficaz como aspeto a melhorar. À semelhança dos técnicos, também sugere uma aposta maior na divulgação do programa.

Os resultados obtidos parecem sustentar, assim, a ideia já referida por Branco (2000), que olha para a Educação Parental como uma medida fulcral, e a implementar, na prevenção e na promoção da qualidade de vida das crianças.

5. Conclusão

Os resultados obtidos ao longo do presente estudo evidenciam a importância do programa de Educação Parental desenvolvido para a comunidade que dele fez parte. Melhorias ao nível dos estilos e competências parentais parecem ocorrer após uma reflexão e partilha sobre as estratégias utilizadas e sobre outras que se poderiam utilizar em diversas situações. Assim, sustenta-se

a importância da família como elemento fulcral no processo de desenvolvimento da criança (Bettelheim, 2003).

Encontram-se, na avaliação ao programa, vários aspetos que poderão ser melhorados em edições futuras, mas mais importante é a sustentação da ideia de se criar uma vertente de aconselhamento parental dentro da instituição, alargando as interações entre os participantes do programa e os técnicos a outros contextos (pais com crianças com Necessidades Educativas Especiais e público alvo das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco) que requerem uma formação mais específica e emergente.

Esta preocupação da ASSV surge pela consciência de que cuidar da família, envolvendo-a, é cuidar do futuro: “A família é a célula fundamental da sociedade. Gozando ela de saúde, todo o corpo social se apresenta saudável; adoecendo a família, a sociedade cai efêmera” (Oliveira, 1994, p.5). Neste sentido, no nosso trabalho diário com as famílias, procuramos criar espaços onde os pais encontrem estratégias de intervenção e partilhem experiências com outros pais, compreendendo e potenciando as suas próprias competências. Como nos explica Almeida e André (2001), “as boas práticas não são um dado da natureza, nem dependem apenas dos sentimentos – exigem a aquisição de competências específicas” (p.180). Só deste modo as famílias serão capacitadas para serem capazes de lidar melhor com as crianças, resultando daí o bem-estar familiar.

Referências bibliográficas

- Almeida, A. N., Almeida, H. N., & André, I. M. (2001). *Famílias e maus tratos às crianças em Portugal*. Lisboa: Assembleia da República.
- Bagagem, C. (2013). *Histórias de vida de famílias e educação parental: Um estudo caso para inverter ciclos geracionais disfuncionais*. Leiria: ESECS do Instituto Politécnico de Leiria.
- Bettelheim, B. (2003). *Bons Pais: O sucesso na educação dos filhos*. Lisboa: Bertrand editora.
- Bowlby, J. (1995). *Cuidados Maternos e Saúde Mental*. São Paulo: Martins Fontes.
- Branco, M. E. C. (2000). *Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2006). *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: Secretaria de Educação Básica.
- Oliveira, J. H. B. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- PCM – Presidência do Conselho de Ministros. (1999). *II Relatório de Portugal sobre a Aplicação da Convenção dos Direitos da Criança*. Lisboa: PCM.
- Portugal, A., & Alberto, I. (2010). *Revista Psychologica* (Vol. II, pp. 378-400). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- UNICEF. (1990). *A convenção sobre os Direitos da Criança*. Lisboa: UNICEF.

Animações como Recurso Didático no Ensino da Biologia

Carla Pacífico Dias, Externato Cooperativo da Benedita
Isabel Chagas, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação, com recurso à multimédia, no processo de ensino-aprendizagem das ciências configura-se como promissora de novos ambientes, novas formas de ensinar, aprender e pensar. Os recursos com visualização de animações são ferramentas interessantes em educação em ciência, nomeadamente em Biologia que tem de decorrer de forma apelativa, que estimule a curiosidade, o interesse e o espírito crítico dos alunos, promovendo aprendizagens significativas dos fenómenos e processos biológicos. O problema de estudo - como explorar a visualização de animações na promoção de aprendizagens em Biologia? - operacionalizou-se através de situações de aprendizagem com recurso a animações na Web 2.0 exploradas segundo diferentes modelos de ensino das ciências. A análise dos dados mostrou que a exploração de animações nas aulas de Biologia, através de metodologias ativas, centradas no aluno, influência de modo positivo a dinâmica das aulas e facilita a compreensão de conceitos, promove a autonomia dos alunos, criando hábitos colaborativos, partilha de ideias e construção conjunta de novos conhecimentos.

Palavras-chave: multimédia, recursos educativos digitais, visualização de animações, modelos de ensino em ciências (aplicáveis à biologia).

Abstract

The integration of Information and Communication Technologies through multimedia in the teaching-learning process of science is seen as promising of new environments, new ways of teaching, learning and thinking. Resources that allow the visualization of animations, represent interesting tools in science education, namely in Biology that needs to take place in an appellative way, stimulating students' curiosity, interest and critical thinking, and promoting meaningful learning of biological phenomena and processes. In this context the following problem was stated: how to explore the visualization of animations in order to promote biology learning? Several learning situations involving web 2.0 animations were developed and explored according to different science teaching models. Data analysis showed that exploring animations in Biology classes through active, student centered methodologies influences positively the dynamic of the class and facilitates concept acquisition and comprehension, it promotes students' autonomy in learning, collaborative skills, sharing of ideas, and collaborative building of new knowledge.

Keywords: multimedia, digital educational resources, visualization, animations, science teaching models (applicable to biology).

Introdução

Os processos biológicos, na sua maioria, são caracterizados por uma grande complexidade, são difíceis de visualizar, permanecendo invisíveis a olho nu, de duração demasiado lenta ou rápida, exigindo ao aluno um nível de abstração assinalável na construção de modelos mentais para a sua compreensão, o que não é fácil. Perante as dificuldades de compreender esses processos, o aluno acaba por se desmotivar, desinteressar e desistir de aprender. É importante, assim, que o professor crie situações de aprendizagem, tanto na sala de aula como fora dela, que conduzam a um processo de ensino-aprendizagem das ciências mais aliciante, motivador e frutuoso, mais adequado à natureza da ciência, aos princípios psicológicos do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, que os envolva na aprendizagem significativa da Biologia, orientando-os no desenvolvimento do pensamento crítico e na tomada de decisões, numa sociedade globalizada e concorrencial (Osborne & Dillon, 2008; Sjøberg & Schreiner, 2010). Neste âmbito a utilização de recursos educativos digitais com base em animações permite que novas possibilidades pe-

dagógicas sejam exploradas, visando contribuir para uma melhoria do trabalho do professor na sala de aula e valorizando o aluno como sujeito do processo educativo. Mas é também necessário e fundamental que o professor saiba o que fazer e como fazer, de modo a retirar vantagens pedagógicas dos mesmos, uma vez que as animações podem não ser sempre eficazes no processo de ensino-aprendizagem (Marshall, 2002).

No presente estudo partiu-se do pressuposto que as animações podem ser uma ferramenta válida e importante nas aprendizagens dos alunos em ciência se utilizadas numa perspetiva construtivista, desempenhando o professor um papel fundamental na orientação dos alunos. Assim, seguindo o pensamento de Kozma (1994), em que mais do que questionar se estes recursos influenciam a aprendizagem, é pertinente investigar de que forma podem ser usados, nomeadamente que tipos de tarefas e situações promovem aprendizagens significativas, enunciou-se o seguinte problema, ponto de partida para a presente investigação: Como explorar a visualização de animações na promoção de aprendizagens em Biologia?

O problema foi delimitado nas seguintes questões de investigação: i) Que aprendizagens realizam os alunos com o recurso à visualização de animações? ii) Quais as opiniões e atitudes dos alunos relativamente ao processo de ensino-aprendizagem com visualização de animações?

A operacionalização desta problemática implicou a construção de um Recurso Educativo Digital (RED) – Aprender Biologia com Animações – a partir da ferramenta CouseLab que facilita a integração de animações no processo de criação de conteúdos interativos.

Visualização de Animações na Educação em Ciência

O recurso a animações, salvaguardadas as devidas limitações e assinaladas as diferenças com o real, pode conduzir a um modo de representação que diminui a abstração necessária para a compreensão dos conteúdos (Morais & Paiva, 2007). As animações bem esquematizadas podem, assim, tornar-se um recurso para um modo de ensinar ciência mais relevante, mais incisivo e mais adequado ao desenvolvimento de competências para o século XXI (Mintzes, Wandersee & Novak, 2000).

Mendes (2010) refere literatura onde se destaca que as animações são mais eficazes do que as imagens estáticas na promoção de aprendizagens pois apresentam processos dinâmicos de forma explícita, ao contrário das imagens estáticas em que a direccionalidade, as sequências e os eventos temporais têm de ser indicados com o uso de símbolos, que podem dificultar a compreensão em vez de a facilitar. Como as animações revelam os processos diretamente, o aluno pode direcionar os seus esforços para a compreensão desses processos, em vez de se esforçar na criação de uma representação mental. Embora a criação de representações mentais, pelo aluno, seja relevante para o desenvolvimento de competências de raciocínio de nível mais elevado (Schnotz & Rasch, 2005), uma utilização criteriosa, pelo professor, das animações pode ser um promotor de aprendizagens significativas e de atitudes positivas em relação à temática em estudo.

A exploração educacional das animações tem vindo a ser estudada por autores que se enquadram em princípios da psicologia cognitiva, tais como Paivio (1986), Clark e Paivio (1991), Baddeley (1999) e Mayer (2001). Nesta linha, grande parte dos trabalhos sobre o uso de animações fundamenta-se na Teoria da Codificação Dual (Paivio, 1986) que sugere a existência de dois sistemas cognitivos, um especializado na representação e processamento da linguagem não-verbal, tal como objetos e imagens; e outro canal especializado na representação e processamento da linguagem verbal. A partir desta premissa, Clark e Craig (1992) complementam que o uso de dois sistemas simbólicos simultâneos, quando usados adequadamente, contribui para melhor retenção da informação do que quando utilizados isoladamente.

A partir de uma série de estudos, Mayer (2001) propõe três pressupostos que devem ser considerados na construção e utilização de multimédia como recurso didático no processo ensino-aprendizagem: i) o pressuposto da *codificação dual*; ii) o pressuposto da *capacidade limitada*; iii) o pressuposto do *processamento ativo*. De acordo com estes pressupostos os alunos aprendem melhor com animações quando: i) se combina narração e imagens em vez de se usar apenas palavras; ii) textos e imagens correspondentes se apresentam próximos; iii) narração e imagens são apresentadas simultaneamente em vez de sucessivamente; iv) textos, imagens ou sons não relevantes para o assunto são excluídos; v) se utiliza animação e narração em vez de animação e texto escrito; vi) se utiliza animação e narração em vez de animação, narração e texto.

Os benefícios do uso de animações no processo de ensino-aprendizagem podem variar de acordo com as características do aluno, tais como o conhecimento prévio e a habilidade espacial (Ruiz, Cook & Levinson, 2009). As animações são por vezes demasiado complexas ou demasiado rápidas para serem compreendidas com precisão. De qualquer forma, o recurso aos materiais multimédia que integram animações, é ainda muito insuficiente, no trabalho escolar, nomeadamente nas aulas. Por isso, é necessário que os professores compreendam que os recursos multimédia quando devidamente utilizados por si e pelos alunos, podem impulsionar a motivação, alargar as possibilidades de aprendizagem e promover o sentido crítico e a autonomia dos alunos. (Cardoso, Peralta & Costa, 2007).

Autores como Stith (2004), McClean et al (2005) e O'Day (2006) consideram que a visualização de animações, aliadas a outros recursos e utilizadas de acordo com metodologias de ensino adequadas, permite que os alunos abordem a ciência de uma forma lúdica e interativa com consequências positivas nas suas aprendizagens. O' Day (2006) refere estudos recentes que indicam que os alunos preferem estudar a partir de animações em vez dos manuais escolares. Se as animações motivam e ajudam os alunos na aprendizagem, então, vale a pena investir no desenvolvimento e na disponibilização de mais animações e sua exploração pedagogicamente fundamentada para serem usadas por professores e alunos.

Metodologia – Desenho do Estudo

Seguindo uma metodologia qualitativa, o estudo compreendeu três momentos, de acordo com Januszewski e Molenda (2008) para a construção de uma tecnologia educativa: 1º) conceção, planificação e construção do RED; 2º) aplicação do RED nas aulas de Biologia; 3º) avaliação, de acordo com as questões de investigação (quadro 1).

O RED – Aprender Biologia com Animações – reúne 11 animações (sem áudio sincronizado) selecionadas do conjunto de recursos digitais sugeridos pelo Ministério da Educação no Programa Nacional de Biologia e Geologia para o ensino secundário. Estas animações constituem o cerne de quatro situações de aprendizagem (designadas de “módulos” no RED criado) organizadas de acordo com princípios multimédia e exploradas segundo modelos de ensino e aprendizagem diferentes: descoberta guiada (módulos 1 e 2), pesquisa orientada (módulo 3), aprendizagem baseada em problemas (módulo 4). Para cada módulo foram criados guiões de exploração em contexto de sala de aula, disponibilizados na plataforma MOODLE da escola, permitindo o acesso, aos alunos, do recurso tanto em casa como na escola.

Como procedimentos de recolha de dados pediu-se aos alunos que construíssem um mapa de conceitos acerca dos tópicos em estudo, antes e depois das aulas com o RED. No fim de cada módulo preencheram questionários de opinião (Q1, Q2 e Q3). Os conteúdos dos registos de campo da professora/investigadora, das gravações áudio e das respostas dadas pelos alunos nos guiões de exploração, foram analisados (Bardin, 2009). As respostas dadas, na ficha de avaliação formativa, a questões relacionadas com os tópicos estudados com o recurso ao RED, foram também analisadas.

Conceção, planificação e construção	Aplicação	Avaliação (fontes de dados)
– Seleção de animações e de metodologias de ensino – Construção do RED com CourseLab – Elaboração dos guiões de exploração	– Duração implementação: 14 aulas: (9 aulas de 90 minutos com toda a turma e 5 aulas, de 135 minutos com a turma desdobrada em turnos) – Trabalho em grupo: 7 grupos de 3 alunos e 1 de 4 alunos – Computadores ligados ao <i>wireless</i> da escola – MOODLE (repositório)	– Mapas de conceitos – Respostas dadas nos guiões de exploração/ trabalhos dos alunos – Questionários de opinião <i>online</i> no final de cada situação de aprendizagem – Registos de campo – Gravação áudio da apresentação dos trabalhos – Ficha de avaliação formativa

Quadro 1 – Fases do Estudo

Resultados

Nesta secção é apresentada uma síntese dos resultados de acordo com as duas questões de investigação previamente definidas.

Aprendizagens ocorridas

A análise do gráfico da figura 1 evidencia os segundos mapas de conceitos elaborados pelos alunos mais complexos do que os primeiros. A análise destes mapas de conceitos consistiu na contagem de proposições adequadas, relações válidas e hierarquias corretas (Novak & Gowin, 1996). Os mapas realizados por todos os alunos, no fim das aulas com o recurso a animações são mais complexos do que os iniciais por apresentarem um número superior de proposições adequadas, relações válidas e hierarquias corretas. Estes resultados, atendendo aos princípios teóricos que fundamentam a utilização dos mapas de conceitos, sugerem uma melhoria assinalável nos conhecimentos adquiridos pelos alunos acerca dos tópicos em estudo.

O resultado médio de 14,1 valores, na ficha de avaliação formativa, corrobora as aprendizagens ocorridas. Esta ficha incluía questões de verdadeiro/falso, de escolha múltipla, abertas, de associação, de ordenamento e legendagem de figuras, adaptadas de exames nacionais de Biologia.

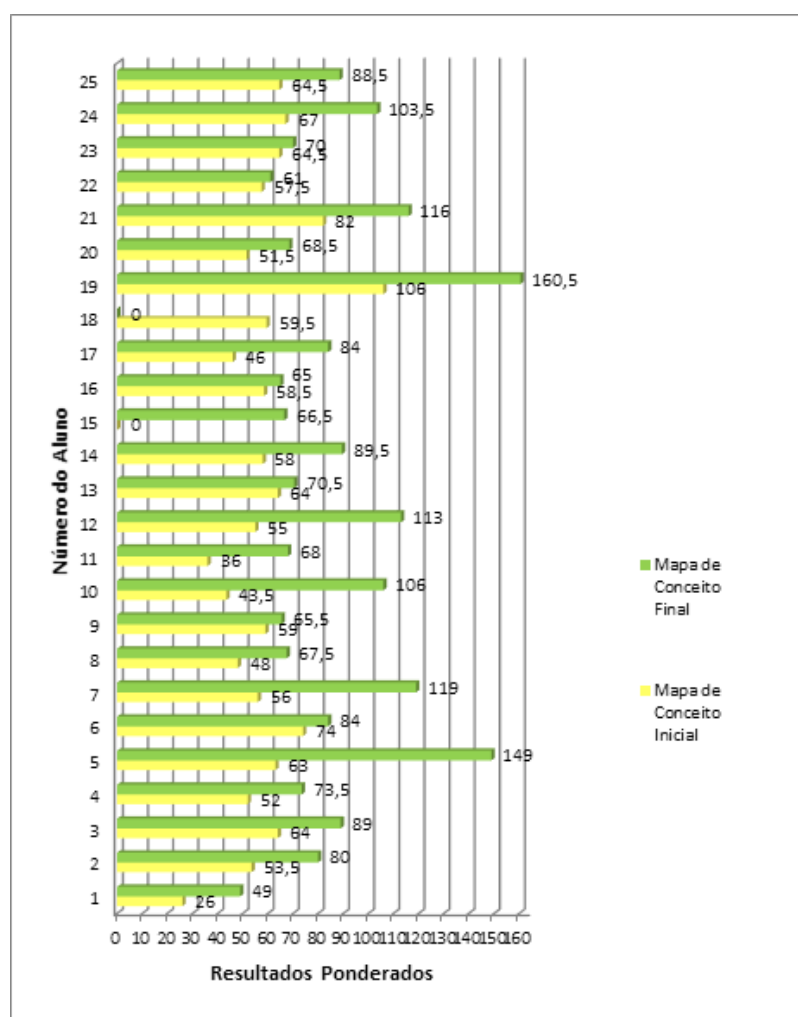


Figura 1 - Resultados dos Mapas de Conceitos inicial e final

Opiniões e atitudes dos alunos

Nos quadros 2 e 3 estão sintetizadas as opiniões dos alunos (recolhidas em 3 questionários de opinião Q1, Q2 e Q3 realizados no final de cada módulo) acerca do RED utilizado nas aulas e acerca do processo de ensino-aprendizagem com este recurso.

Os resultados ilustrados no quadro 2 revelam uma opinião positiva dos alunos em relação ao RED, quanto ao seu aspeto gráfico, funcionamento e visibilidade. Revelam também uma tendência para considerar, sem dificuldade, a aprendizagem do próprio RED (saber como o usar).

Categorias de Resposta	1 (Discordo Totalmente)	2	3	4	5 (Concordo Totalmente)
Itens	F Q1 Q2 Q3	F Q1 Q2 Q3	F Q1 Q2 Q3	F Q1 Q2 Q3	F Q1 Q2 Q3
É difícil perceber o funcionamento das animações usadas nas aulas de Biologia.	4 2 1	16 16 16	5 3 7	0 4 1	0 0 0
As animações usadas nas aulas de Biologia têm um aspeto gráfico agradável.	0 2 2	0 1 0	3 2 3	11 16 13	11 4 7
As animações utilizadas funcionam corretamente.	0 1 1	0 0 2	6 8 5	16 12 13	3 4 4
As animações utilizadas são suficientemente visíveis.	0 0 1	0 2 1	3 1 1	11 20 19	11 2 3

Quadro 2 - Opiniões dos alunos acerca do RED

Os alunos consideraram o processo de ensino-aprendizagem com as animações eficaz, propício à partilha e construção conjunta de novos conhecimentos e facilitador da compreensão de conceitos difíceis (Quadro 3).

Categorias de Resposta	1 (Discordo Totalmente)	2	3	4	5 (Concordo Totalmente)
Itens	F Q1 Q2 Q3	F Q1 Q2 Q3	F Q1 Q2 Q3	F Q1 Q2 Q3	F Q1 Q2 Q3
Fiz uma aprendizagem efetiva e eficaz.	0 0 0	0 3 3	6 9 10	14 12 10	5 1 2
As interações estabelecidas na aula de Biologia permitiram a partilha e a construção conjunta de novos conhecimentos.	0 0 1	1 2 1	1 5 4	13 15 14	10 3 5
Aprendemos melhor só com as explicações da professora do que com a utilização de animações.	3 2 0	10 6 9	6 11 11	4 5 5	2 1 0
A utilização de animações motivou-me para estas aulas.	0 0 3	1 1 4	7 13 10	11 10 7	6 1 1
A utilização de animações facilitou a compreensão dos conceitos mais difíceis.	0 1 0	3 1 4	8 8 9	8 12 10	6 3 2
A utilização de animações tornou as aulas de Biologia mais dinâmicas.	0 0 2	0 2 1	1 6 3	12 12 15	12 5 4
A forma de apresentação dos conteúdos com recurso a animações fez com que participasse mais nas aulas.	0 1 0	4 5 6	5 10 12	12 8 6	4 1 1
A utilização de animações fez-me ficar mais atento nas aulas de Biologia.	1 0 0	3 5 6	9 10 8	8 9 9	4 1 2
Sinto que estou melhor preparado para os momentos de avaliação por ter aprendido com as animações.	0 0 0	2 6 4	11 9 11	11 8 10	1 2 0

Quadro 3 - Opinião dos alunos sobre as suas aprendizagens

Com este RED as aulas foram mais dinâmicas, fizeram com que os alunos estivessem mais atentos e fê-los sentir melhor preparados. Estes resultados são consistentes com os apresentados por Brisbane et al (2002), Stith (2004), McClean et al (2005) e O' Day (2006).

De realçar alguma dispersão de opiniões dos alunos relativamente à participação e motivação. Tal dispersão é mais evidente quanto às explicações dadas pela professora, sugerindo que os alunos valorizaram pouco o papel das animações.

Não se observam diferenças assinaláveis nas respostas dadas em cada um dos questionários, o que pode significar que qualquer das metodologias seguidas em cada um dos módulos são igualmente adequadas na exploração das animações consideradas.

As vantagens enunciadas pelos alunos (Quadro 4) reforçam os resultados anteriores incidindo numa maior compreensão do conteúdo, uma maior interação entre alunos e professor e a ocorrência de aulas mais dinâmicas.

Categorias de Resposta	N.º Alunos (n = 25)		
	F		
	Q1	Q2	Q3
Maior compreensão/ percepção do conteúdo	12	14	12
Aulas mais dinâmicas	4	3	6
Mais apelativo à aprendizagem	2	0	0
Maior interação entre alunos e professor	5	3	4
Acesso em casa	2	0	1
Maior esclarecimento de dúvidas	0	5	0
Maior motivação	0	0	2

Quadro 4 - Vantagens do uso das animações nas aulas de Biologia

As desvantagens referidas pelos alunos (Quadro 5) trazem alguma luz quanto ao modo como valorizam as animações face às explicações da professora, considerando, alguns deles, que as animações, por si só, não são esclarecedoras. De salientar a menção à dificuldade em concentrarem-se que vai diminuindo de módulo para módulo.

Categorias de Resposta	N.º Alunos (n = 25)		
	F		
	Q1	Q2	Q3
acesso à internet/ acesso às animações	9	8	6
dificuldade em concentrarem-se	9	7	6
animações por si só não esclarecedoras	7	4	7
menos explicações da professora	0	6	6

Quadro 5 - Desvantagens do uso das animações nas aulas de Biologia

Conclusões

Os resultados apresentados na secção anterior permitiram concluir que os alunos realizam aprendizagens significativas ao longo de um processo de ensino-aprendizagem em que são utilizadas animações, enquadradas em metodologias centradas no aluno como descoberta guiada, pesquisa orientada, aprendizagem baseada em problemas. Estas aprendizagens traduziram-se na compreensão de conceitos através do estabelecimento de relações entre eles.

As opiniões e atitudes dos alunos em relação ao RED em estudo e às aulas em que este foi utilizado foram em geral positivas. Contudo, perante as explicações da professora os alunos mostraram a tendência em desvalorizar as animações, o que levanta a questões sobre o papel do professor assim como sobre as indicações e informações prestadas nos guiões de exploração, sendo necessário o prosseguimento de investigações com o objetivo de esclarecer estas questões.

As metodologias centradas no aluno propiciaram ambientes adequados à exploração das animações. Consequentemente, a visualização de animações quando integradas em situações de

aprendizagem promotoras da pesquisa, participação, partilha de conhecimentos e colaboração pode potenciara interação aluno-professor e aluno-aluno, hábitos de trabalho de grupo, discussão de ideias/opiniões, curiosidade, espírito crítico, condução de investigações, capacidade de síntese e reflexão e respeito pela opinião dos outros levando os alunos à compreensão do que é a ciência e a Biologia como ciência. Alunos e professores num ambiente de sala de aula mais descontraído construíram saberes significativos, partilhando dúvidas e decisões, estimulando o pensamento inquiridor e crítico. A visualização de animações em Biologia constitui, assim, uma prática relevante no processo de ensino-aprendizagem, desempenhando um importante papel na compreensão de conceitos, fenómenos e processos biológicos.

Referências bibliográficas

- Baddeley, A. (1999). *Human memory*. Boston: Allyn& Bacon.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Coimbra: LivrariaAlmedina.
- Brisbourne, M., Chin, S., Melnyk E., &Begg D. (2002). Using web-based animations to teach histology. *TheAnatomical Record*, 269 (1), 11-19. Retirado em 11 de agosto de 2012 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11891621>
- Cardoso, A., & Peralta, H., & Costa, F. (2007). Materiais multimédia na escola: a perspetiva dos alunos. In F. Costa etal. (Eds.). *As TIC na educação em Portugal. Conceções e práticas* (pp. 124-142). Porto: Porto Editora.
- Clark, R., & Craig, T. (1992). Research and theory on multimedia learning effects. In M. Giardina (Ed.). *Interative multimedia learning* (pp. 19-30). Berlin: Springer-Verlag.
- Clark, R., &Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3, 149-210.
- Januszewski, A. & Molenda, M. (2008). *Educational technology: a definition with a commentary*. New York: Routledge.
- Kozma, R. (1994). Will media influence learning: Reframing the debate? *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 7-23.
- Marshall, J. (2002). *Learning with technology*. Evidence that technology can, and does, support learning. A white paper prepared for Cable in the classroom. Retiradoem 11 de agosto de 2012 de www.dcmp.org/caai/NADH176.pdf
- Mayer, R.E. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- McClean, P., Johnson, C., Rogers, R., Daniels, L., Reber, J., Slator, B., Terpstra, J., & White, A. (2005). Molecular and cellular biology animations: development and impact on student learning. *CellBiologyEducation*, 4 (2), 169-179.
- Mendes, M (2010). *Produção e utilização de animações e vídeos no ensino de biologia celular para a 1ª série do ensino médio*. Retirado em 12 de agosto de 2012 de <http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/9029>.
- Mintzes, Y., Wandersee, J. &Novak, J. (2000). *Ensinando a ciência para a compreensão*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Morais, C. & Paiva, J. (2007). Simulação Digital e atividades experimentais em Físico -Químicas. Estudo piloto sobre o impacto do recurso “Ponto de Fusão e ponto de ebulição no 7º ano de escolaridade”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*3, 101-112. Retirado em 5, dezembro, de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Novak, J. &Gowin, D. (1996). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Plátano Editora.
- O'Day, D. (2006). Animated cell biology: a quick and easy method for making effective high-quality teaching animations. *CBE LifeSciEduc.*, 5, 255-263. Retirado em 13 de agosto de 2012 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1618697/>
- Osborne, J. & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: critical reflections*. London: The Nuffield Foundation.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Ruiz, J., Cook, D., & Levinson A. (2009). Computer animations in medical education: a critical literature review. *Med Educ.*,43 (9), 838-46. Retirado em 14 de agosto de 2012 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19709008>.

- Schnotz, W. & Rasch, T. (2005). Enabling, facilitating, and inhibiting effects of animations in multimedia learning: why reduction of cognitive load can have negative results on learning. *ETR&D*, 53 (3), 47-58.
- Schøberg, S. & Schreiner, C. (2010). *The ROSE project. An overview of key findings*. Oslo: University of Oslo.
- Stith, B. (2004). Use of animation in teaching cell biology. *Cell Biol Educ.*, 3, 181-188. Retirado em 11 de agosto de 2012 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC520841/>

Experiências de desenvolvimento comunitário e qualidade de vida dos idosos

Santinho Maurício, C.,
Abreu, M. O.,
Pimentel, L & Seco, G.

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

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

O envelhecimento demográfico é uma realidade visível no contexto português seguindo, assim, as tendências registadas na Europa considerado como o continente grisalho. O peso de uma população envelhecida conduz a uma preocupação com a qualidade de vida. Este conceito que, segundo alguns autores, é considerado de tipo “guarda-chuva” impele à necessidade da valorização da percepção dos próprios idosos para as diferentes dimensões da sua vida. A preocupação com a qualidade de vida dos idosos tem sido o mote para a emergência de experiências de desenvolvimento comunitário. São iniciativas de base local com ênfase num papel da comunidade considerada competente nos processos de intervenção e na reconstrução de uma trama de solidariedade.

Com este trabalho pretende-se descrever uma amostra de sujeitos que utilizam duas diferentes respostas sociais: centro de dia e apoio domiciliário. O instrumento utilizado para a avaliação da qualidade de vida - WHOQOL – BREF é da autoria da Organização Mundial de Saúde tendo já sido validado para a população portuguesa por Canavarro e colaboradores (2006). Foram igualmente averiguadas as atividades que os sujeitos referem ter realizado no último ano.

Os resultados deste trabalho, relativamente aos dados sociodemográficos, vão ao encontro do que tem sido veiculado na literatura e nas estatísticas nacionais. A análise dos dados permite verificar uma percepção satisfatória da qualidade de vida por parte dos idosos que constituíram esta amostra.

Palavras-chave: envelhecimento; qualidade de vida; desenvolvimento comunitário.

Abstract

An ageing population is an accepted reality in Portugal. Portugal generally is part of the European context, that is the current tendency of “the grey continent”, Europe, to have an increasingly elderly population.

The existence of such an ageing population leads to concerns about the quality of life of ever larger ageing population. The “umbrella” concept, as described by some authors, encourages the need to value the elderly’s perception of their existence. Concerns about the quality of life of the elderly have been the catalyst for the emergence of different communitarian developmental experiences. These experiences are locally based and emphasize the role of the community as an essential component in any intervention.

The aim of this paper is to describe a sample of elderly subjects who attend two different care giving services: a day care centre or home support. The instrument used to assess Quality of Life – WHOQOL – BREF developed by the World Health Organization has been validated in reference to the Portuguese population by Canavarro and colleagues (2006). Besides the assessment using WHOQOL – BREF the subjects answered the question: “Which activities were you involved in or enrolled into last year?”

The results, with regard to the socio-demographic data, show that this sample follows the usual national numbers and statistics and that the elderly do have a satisfactory perception of their quality of life.

Introdução

O envelhecimento demográfico é um fato incontornável nas sociedades ocidentais e em particular na sociedade portuguesa (e.g.: Leão, Ataíde, Reves, Marques & Pontes, 2011; Carneiro, 2012; Cabral, 2013). A designação ou a expressão de globalização do envelhecimento sintetiza bem a expressão deste fenómeno – a sua centralidade nas sociedades contemporâneas, a nível europeu e a nível mundial. (Leão, Ataíde, Reves, Marques & Pontes, 2011).

Segundo a ONU a percentagem das pessoas idosas tem aumentado: 8% em 1950; 11% em 2009 e 22% em 2050. A Europa é denominada como o continente grisalho, constituindo uma das regiões mais envelhecidas do mundo (GC, 2013).

Esta tendência é acompanhada pelo nosso país, considerado como “um dos países que observa um maior envelhecimento demográfico,” (GC, 2013, p. 10) no âmbito do contexto europeu. De acordo com o INE (2012), entre 2011 e 2012 aumentou a proporção de pessoas idosas (65 anos ou mais): aumentou de 19,0% para 19,4%. O índice de envelhecimento passou de 128% para 131% em 2012. O índice de longevidade apresenta igualmente um aumento: em 2011, 48%; em 2001, 41%, em 1991, 39%.

O exercício de projecções feito pelo INE (2009) regista a continuidade destas tendências, nomeadamente, aumento da percentagem de idosos, a par da diminuição de jovens (menos de 15 anos) e adultos (15-64anos); aumento da evolução da população mais idosa, com 80 ou mais anos, que passará de 4,2 do total de efetivos em 2008, ara 12,7 ou 15,8 em 2060, em resultado do aumento da esperança média de vida; aumento do índice de envelhecimento da população: em 2060 temos 271 idosos por cada 100 jovens.

O envelhecimento demográfico é uma constante no país sendo de registar dados mais preocupantes em determinadas regiões como seja na região centro: um território marcado pela população idosa mas também pelo despovoamento/diminuição dos jovens (INE, 2009).

Envelhecimento e Qualidade de Vida

O tema do envelhecimento continua presente em encontros internacionais como os promovidos pela ONU. Estes encontros são relevantes na medida em que esboçam uma tentativa de formular uma resposta internacional aos desafios do envelhecimento e de uma sociedade que deve ser pensada para todas as idades, tendo com esferas prioritárias: o envelhecimento e desenvolvimento; a promoção do bem-estar e a saúde (ONU Portugal, 2012).

É notória a nova postura perante o fenómeno do envelhecimento e o papel que os mais velhos devem assumir nas nossas sociedades. A emergência do conceito de envelhecimento ativo é sinal dessa mudança, definido pela OMS (WHOQOL Group, 1994, p.28) como “o processo que permite às pessoas idosas de realizar o seu potencial de bem-estar físico, social e mental ao longo da sua vida, permitindo a implicação na sociedade de acordo com as suas necessidades, os seus sonhos e as suas capacidades”. Por outras palavras o envelhecimento ativo é compreendido como processo de otimização de oportunidades para a saúde, participação e segurança no sentido de reforçar a qualidade de vida das pessoas à medida que forem envelhecendo.

Perante a possibilidade de se viver mais, o outro desafio associado prende-se com a garantia da sua qualidade de vida nos anos conquistados. “A qualidade de vida e a sua avaliação, são questões centrais, em particular no que diz respeito aos idosos” (Paúl & Fonseca, 2008, p. 34). A qualidade de vida impôs-se como conceito central em diferentes domínios. De acordo com Paúl e Fonseca (2008, p. 33):

“os conceitos abrangentes de tipo “guarda-chuva” como o de qualidade de vida, apontam para a necessidade de considerar os aspetos valorizados pelos idosos para o bem estar geral, como sejam a saúde, mas também a satisfação de vida e bem estar psicológico, bem como a satisfação com o ambiente social e físico em que estão inseridos”.

É igualmente consensual referir o debate em torno do referido conceito, embora se verifique um ponto comum: a aceitação da respetiva multidimensionalidade, como aliás está patente na proposta da Organização Mundial de Saúde, uma das primeiras organizações a preocupar-se com este constructo e com o desenvolvimento de instrumentos passíveis de serem aplicados a diferentes populações. Para o Grupo WHOQOL (grupo da qualidade de vida da OMS) a qualidade de vida é conceptualizada como

“a percepção do indivíduo da sua posição na vida no contexto de sua cultura e sistemas de valores da sociedade em que vive e da relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (WHOQOL Group, 1994, p.28).

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

De acordo com este grupo, o conceito de qualidade de vida é caracterizado pela sua subjetividade, multidimensionalidade, a inclusão de dimensões objetivos e subjetivos.

Envelhecimento e Desenvolvimento Comunitário

A “gestão da velhice” é, ou passou a ser, da competência da esfera pública (Fernandes, 1997). As famílias passaram a externalizar algumas das suas funções, como a função de cuidar dos seus elementos, incluindo os mais velhos. Esta transferência de responsabilidades conduziu à procura de respostas junto da comunidade e/ou mercado.

A comunidade tornou-se sem dúvida um setor com responsabilidades na oferta de serviços e de respostas, nomeadamente na área dos idosos. Pode-se considerar que este retorno ao comunitário, à ação local, com reflexos na ação social /proteção social é uma evidência que se coloca nas últimas décadas (Amaro, 1990; Amaro, Henriques & Vaz, 1992). Recorda-se, igualmente, o conceito de comunidade competente que desempenha um papel de relevo na construção de coesão social e local (Roca, 1992).

Efetivamente, o ressurgimento destas iniciativas locais ou iniciativas de desenvolvimento local/comunitário é expressivo. De acordo com a Carta Social (GEP/MSESS, 2012) as respostas sociais para a população idosa registaram um crescimento de 42%, no período compreendido entre 2000-2012. De sublinhar que a concentração de respostas sociais para de idosos se regista nos concelhos com mais índice de envelhecimento, com exceção das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto. De acordo com Rodrigues e Stoer (1993, p. 35):

“a ação local em Portugal evolui em função de um contexto socioeconómico e político muito próprio e vem sendo influenciado ainda pelas recentes mudanças sociais, económicas e políticas”.

Considera-se central a relevância da falência do denominado Estado Providência (Rosa-vallon, 1995) que foi incapaz de responder às graves consequências sociais da crise económica, aos fenómenos de pobreza e exclusão social, à precarização do emprego, aos desequilíbrios demográficos que colocam questões sérias ao financiamento da segurança social. A necessidade de proteção impeliu à distribuição de responsabilidades e funções entre diferentes agentes, nomeadamente aos atores locais, o que significa uma lógica de ação coletiva ou de partenariado local. É com este quadro que Amaro (Amaro, 1990; Amaro, Henriques & Vaz, 1992) considera que estas expressões ou iniciativas traduzem um nível de desenvolvimento com marcas específicas, em diferentes dimensões. Uma dessas marcas prende-se com novas reconfigurações espaciais e territoriais, ganhando primazia os níveis local e regional. Os problemas sociais e as necessidades são compreendidos segundo lógica holísticas, complexas e multidimensionais. O apelo à solidariedade, o seu encaixe na sociedade ou o ensaio de sociedade-providência; a articulação entre as dimensões económica, social, ambiental; a mobilização de recursos endógenos; a mobilização e sensibilização das populações; o ensaio de novas formas de democracia mais participada constituem outras características (Santos 1992; Amaro, 1990; Amaro, Henriques & Vaz, 1992). Estes últimos autores reconhecem que este desenvolvimento é herdeiro do desenvolvimento comunitário das décadas de 50 e 60, do séc. XX (cf.: Silva, 1964; Baptista, 1979; Baptista, 1986), mas existe um novo paradigma. O citado autor identifica o paradigma territorialista do Desenvolvimento Local, que integra fortes potencialidades, mas simultaneamente internaliza determinadas fragilidades.

Considerando a premência do tema do envelhecimento da população portuguesa, a necessidade de estudar a qualidade de vida dos idosos e perceber que atividades esta população desenvolve, este trabalho tem como objetivo descrever a amostra segundo as variáveis sociodemográficas, a qualidade de vida e as atividades desenvolvidas.

Método

Este trabalho insere-se num trabalho sobre a qualidade de vida na população idosa tendo como objetivo principal a descrição da amostra utilizada e constituídas por 30 idosos de um meio rural que frequentam duas respostas sociais distintas: centro de dia e apoio domiciliário. As instituições onde foram recolhidos os dados deste trabalho são iniciativas de desenvolvimento local de base associativa e têm todas elas, como objetivos estatutários a proteção social dos idosos, o que se pode compreender pelo facto de estarem implementadas num território envelhecido e despovoado, no distrito da Guarda, concelho de Gouveia.

Participantes

A amostra não probabilística, de conveniência foi constituída por 30 sujeitos com idades compreendidas entre os 60 e os 90 anos (média 80 e d.p. 7,47), sendo 53% do sexo feminino e 46,7% do sexo masculino. Estão distribuídos equitativamente pelas respostas sociais (50% em centro de dia e 50% em apoio domiciliário).

Instrumentos

A Organização Mundial de Saúde (OMS) através do Grupo para a Qualidade de Vida da OMS (WHOQOL) desenvolveu um instrumento de medição classificado como transcultural, podendo ser aplicável a diferentes populações e permitindo a comparação entre distintas culturas, que teve o contributo de diversos *experts* (WHOQOL Group, 1994). O instrumento em questão é o WHOQOL – 100, tendo sido desenvolvido uma versão abreviada, conhecida por WHOQOL-BREF. O instrumento utilizado neste trabalho, WHOQOL – BREF, foi validado para a população portuguesa por Canavarro e colaboradores (2006, in Vaz Serra et al., 2006; Canavarro et al, 2010). Este instrumento é constituído por 26 itens com resposta de Likert (1 a 5) que se organizam em torno de 4 domínios: Físico, Psicológico, Relações Sociais e Meio Ambiente. A administração deste instrumento pode ser realizada de 3 formas distintas: auto-administrado; assistido pelo entrevistador ou administrado pelo entrevistador. No presente estudo foi utilizada a administração pelo entrevistador.

Procedimentos

A amostra de conveniência foi escolhida tendo em conta a proximidade de um dos elementos do trabalho às instituições que trabalham com os sujeitos. Após a autorização dos diretores técnicos de cada uma das instituições para a recolha dos dados foram marcados dias para a administração do WHOQOL- BREF. No início os objetivos do trabalho foram explicados aos sujeitos e solicitado o seu consentimento na participação do mesmo. Foi colocada a questão: *Que atividades realizou no último ano?* De seguida o questionário foi aplicado seguindo as instruções constantes no mesmo. A lista de atividades resultantes da questão *Que atividades realizou no último ano?* foi categorizada segundo 4 eixos distintos tendo por base a tipologia de Jacob (2007). Assim foram criadas 4 categorias: atividades artísticas e culturais (visitas a espaços culturais, ida ao cinema), atividades lúdicas e sociais (passeios, jogos tradicionais), atividades físicas (atividade física adaptada) e atividades educativas e formativas (iniciação à novas tecnologias, ações de sensibilização). Como os respondentes poderiam referir uma ou mais atividades criou-se uma nova variável que indica o número de diferentes tipos de atividades realizadas pelos sujeitos. Os dados foram inseridos numa base de dados e tratados recorrendo ao *software* IBM SPSS 19.0. Houve necessidade de transformar as pontuações do WHOQOL- BREF para uma escala de 0 a 100 para melhor comparabilidade.

Resultados

De seguida apresentam-se os resultados obtidos com a análise dos dados recolhidos. Como se pode verificar pelo quadro nº 1 a grande maioria dos respondentes é casado (53,3%), existindo ainda uma percentagem de (33,3%) de sujeitos viúvos.

Estado civil	Solteiro	Casado	Separado	Divorciado	Viúvo
Percentagem de indivíduos (n=30)	3,3%	53,3%	6,7%	23,3%	33,3%

Quadro nº 1 – Estado civil

Relativamente às habilitações literárias a maioria dos idosos (40%) refere saber ler e escrever e somente 6,7% refere ter o equivalente ao ensino secundário (quadro nº2).

Escolaridade	Percentagem de indivíduos (n=30)
Não sabe ler nem escrever	13,3%
Sabe ler e/ou escrever	40,0%
1º - 4º ano	33,3%
5º - 6º ano	3,3%
7º - 9º ano	3,3%
10º - 12º ano	6,7%

Quadro nº2 - Escolaridade

As atividades nas quais os idosos se integram são atividades lúdicas (33,3%), atividades (93,3%), atividades físicas (70%) e atividades educativas e formativas (56,7%) (quadro nº 3). Os idosos estão envolvidos em 2 ou 4 atividades diferentes (33% cada).

Tipo de atividades	Artísticas e culturais	Lúdicas e sociais	Físicas	Educativas e formativas
Percentagem de indivíduos (n=30)	33,3%	93,3%	70%	56,7%

Quadro nº 3 – Atividades

Os resultados que a seguir se apresentam (quadro nº 4) dizem respeito à perceção da qualidade de vida por parte dos idosos que varia entre 25 e 88 em termos globais, entre 32 e 75 no domínio físico, 46 e 83 no domínio psicológico, entre 33 e 83 no domínio das relações sociais e entre 50 e 94 no domínio do meio ambiente.

Domínio	Média	D.P.
Domínio Físico	54,88	12,84
Domínio Psicológico	64,31	10,76
Domínio das relações sociais	64,31	11,72
Domínio do Ambiente	61,94	9,67
Domínio Global	57,08	19,88

Quadro nº4 - Domínios do WHOQOL-BREF (n=30)

Relativamente à existência de relações entre as atividades e a perceção da qualidade de vida pode-se verificar a existência de diferenças de pontuação nos domínios Global e de Relações Sociais conforme o número de atividades diferentes desenvolvidas (quadro nº 5).

Nº atividades	1	2	3	4
Domínios	(n=7)	(n=10)	(n=3)	(n=10)
	M.; D.P.	M.; D.P.	M.; D.P.	M.; D.P.
Domínio Físico	45,95;13,59	53,21;13,20	57,14;10,71	62,14;9,10
Domínio Psicológico	56,55;9,88	63,33; 8,29	65,28;15,76	70,42;9,7
Domínio das Relações Sociais*	55,95;9,27	56,67;12,30	69,44; 12,73	69,17;7,91
Domínio do Ambiente	62,50;10,83	64,06;6,79	59,38;5,4	62,14;9,10
Domínio Global*	50,00;16,14	43,75;19,76	70,83;19,09	71,25; 10,29

Quadro nº5 - Número de atividades desenvolvidas e pontuação nos domínios; * p<0,05

Discussão de resultados e conclusões

A amostra apresenta uma média de idade de 80 anos com desvio padrão de 7,47. Este resultado acompanha a tendência verificada no concelho em questão, na região centro e no país: o aumento do grupo dos 80 ou mais anos, denominado como os muito idosos (Fonseca, Paúl, Martin & Amado, 2005). A escolaridade dos sujeitos é maioritariamente igual ou inferior à 4ª classe, o que demonstra o nível mais baixo de escolaridade quando se referem idades mais avançadas e população de meio rural e/ou interior. Estes dados estão em consonância com os estudos já realizados. É possível indicar os trabalhos de Fonseca, Paúl, Martin e Amado (2005), nos quais é evidenciada uma taxa de analfabetismo de 76,9%, nos idosos de meio rural. A percentagem de sujeitos casados ou viúvos está em concordância com os resultados obtidos nas investigações anteriormente citadas. Esta amostra apresenta índices satisfatórios de qualidade de vida, resultados aproximados aos obtidos por Paúl, Fonseca, Martin e Amado (2005).

O dado referente ao facto do número de atividades aparecer relacionado, de forma significativa, com a perceção da qualidade de vida no domínio das relações sociais e perceção da qualidade de vida geral, pode ter alguma relação com um efeito bidirecional entre atividades realizadas e perceção de qualidade de vida. A este respeito é salientada, pela DGS, a importância das atividades de lazer para o bem-estar físico dos idosos (Carneiro, 2012). No entanto, coloque-se alguma precaução nesta possibilidade de interpretação e considere-se a necessidade de voltar a averiguar esta tendência. Este dado pode ser novamente avaliado em futuros trabalhos considerando outras hipóteses, nomeadamente, ser o tipo de atividades e não o número das mesmas a associar-se aos domínios.

O conhecimento sobre estas iniciativas de desenvolvimento local comunitário permitem referir a existência de uma proximidade dos seus serviços às reais necessidades da população idosa. O facto de estas iniciativas serem de base local permite o conhecimento da realidade e a mobilização de recursos endógenos, nomeadamente na concretização das atividades anteriormente apresentadas como sejam atividades lúdicas, físicas. Não se pode deixar de sublinhar que a emergência destas iniciativas teve por base vontade popular que de forma organizada tentou responder à visibilidade de um problema comunitário: o seu envelhecimento. Recordar-se que no concelho em que efetuado este trabalho tem um índice de envelhecimento de acordo com o INE (2012), um índice de envelhecimento de 300, 6%, um índice de dependência de idoso de 54,4%. Os serviços/respostas proporcionados por estas iniciativas oferecem à população idosa a possibilidade de se manterem no seu meio de origem o que poderá explicar a perceção de uma qualidade de vida satisfatória por parte da população desta faixa etária.

Este trabalho salienta a importância de se continuar a estudar a questão da qualidade de vida na população mais velha. Algumas dificuldades inerentes à investigação resultam em limitações, nomeadamente, o tipo de amostra estudada que não permite generalizações à população idosa portuguesa. Será importante, de futuro, perceber quais as variáveis preditoras da qualidade de vida da população mais velha. O papel das atividades, bem como o grau de envolvimento nas mesmas e a sua relação com a qualidade de vida dos sujeitos podem constituir outras pistas de investigação.

Referências bibliográficas

- Amaro, R. (1990). O “puzzle” territorial dos anos 90 – uma territorialidade flexível (e uma nova base para as relações entre nações e regiões). *Vértice*, 33, 39-48.
- Amaro, R.; Henriques, M.C. & Vaz (1992). *Iniciativas de Desenvolvimento Local: caracterização de alguns exemplos*. Lisboa: ISCTE.
- Baptista, M. V. (1979). *Desenvolvimento da Comunidade: Estudo de Integração do Planeamento do Desenvolvimento Global*. S. Paulo: Cortez Moraes.
- Baptista, M. V. (1986). Novas perspectivas de participação na acção do Serviço Social. *Intervenção Social*, 301-51.
- Cabral, M.V. (2013). *Processos de Envelhecimento em Portugal - usos de tempo, redes sociais e condições de vida*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- 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.
- Carneiro, R. (2012). *O Envelhecimento da População: Dependência, Ativação e Qualidade*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Católica Portuguesa.
- Fernandes, A. A. (1997). *Velhice e Sociedade*. Oeiras: Celta.
- Fonseca, A.M, Paúl, M. C.; Martin, I. & Amado, J. (2005). Condição psicossocial de Idosos Rurais numa Aldeia do Interior de Portugal. in: M.C. Paúl e A. Fonseca (coord.). *Envelhecer em Portugal*. (pp.97-108). Lisboa: Climepsi.
- G.C. – Gabinete dos censos 2021 (2013). Caracterização da população e das famílias a residir em Portugal, com base nos Censos de 2011. *Revista de Estudos Demográficos*, (51-52), 5-37.
- GEP/MSESS. (2012). Carta Social – Rede de Serviços e equipamentos. Lisboa: GEP/MSESS, acedido em 24.02.2014, disponível em <http://www.cartasocial.pt/pdf/csocial2012.pdf>.
- INE (2009). *Projeções da População Residente em Portugal – 2008:2060*. Lisboa: INE.
- INE (2012). *Estatísticas Demográficas 2012*. Lisboa: INE.
- INE (2012). *Anuário Estatístico da Região Centro 2012*. Lisboa: INE.
- Jacob, L. (2007). *Animação de Idosos. Col. A Idade do Saber*. Porto: Âmbar.
- Leão, C., Ataíde, Â., Revés, M.; Marques, M. & Ponte, S. (2011). *A Globalização do envelhecimento – o caso português, Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade, população e Prospectiva*. Lisboa: Working Papers.
- ONU Portugal, (12 de abril de 2012). Comunicado de imprensa do Departamento de Informação Pública da ONU, símbolo SOC/4619 acedido a 24 de fevereiro de 2014 disponível em <https://www.unric.org/html/portuguese/ecosoc/ageing/idosos-final.pdf>.
- Paúl, M. C. (2005). A construção de um modelo de envelhecimento Humano. in: M. C. Paúl e A. Fonseca (coord.). *Envelhecer em Portugal*. (pp. 281-311). Lisboa: Climepsi.
- Paúl, M. C.; Fonseca, A.M.; Martin, I. & Amado, J. (2005). A satisfação e qualidade de vida em Idosos portugueses. in: M.C. Paúl e A. Fonseca (coord.). *Envelhecer em Portugal*. (pp. 75-95). Lisboa: Climepsi.
- Paúl, M. C. & Fonseca, A.M. (2008). Saúde e Qualidade de vida ao envelhecer: perdas, ganhos e um paradoxo. *Geriatrics e Gerontologia*, 2(1) 32-37.
- Paúl, M. C. (2005). Envelhecimento ativo e redes de suporte social. *Sociologia UP DL*, vol. 15, 275- 297.
- Roca, J.G. (1992). *Publico e Privado en la acción social. Del Estado de Bienestar al Estado Social*. Madrid: Editorial Popular S.A.
- Rodrigues, F. & Stoer, S. (1993). *Acção Local e Mudança Social em Portugal*. Lisboa: Fim de Século.
- Rosavallon, P. (1995). *A crise do Estado Providência*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, B. S. (1992). *Portugal: um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, M. M. (1964). Oportunidade de Desenvolvimento Comunitário em Portugal, *Revista Análise Social* nº 7/8 (III), 498-510.

- 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.
- WHOQOL Group (1994). Development of the WHOQOL: Rationale and current status. *International Journal of Mental Health*, 23(3), 24-56.

Influencia de un programa para el control de la ansiedad en la autopercepción de estudiantes de grad de maestro ante situaciones de examen

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Isabel Maria Merchán Romero, Licenciada en Psicopedagogía, Universidad de Extremadura, Facultad de Educación, Badajoz
imerchan@alumnos.unex.es

Juan de Dios González Hermosell, Orientador de Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagogía, Badajoz, Consejería de Educación, Junta Extremadura. Dpto de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura, Facultad de Educación, Badajoz
juande@unex.es

Resumen

Este estudio forma parte de otro más amplio cuya finalidad es analizar la influencia de la competencia emocional en el clima social de un aula y en el rendimiento académico de los alumnos. El objetivo de esta parte del estudio es conocer la Autopercepción de la Ansiedad en alumnos de primer curso del Grado de Maestros de la Universidad de Extremadura. Para ello, se analizan pormenorizadamente los resultados obtenidos a través de la aplicación de un Test de Autopercepción de Ansiedad en situaciones de exámenes, análisis que nos permite conocer el grado en que los alumnos presentan manifestaciones fisiológicas, cognitivas y motoras en estas situaciones. Posteriormente se implementa un Programa para el control de la Ansiedad y finalmente, tras el periodo de exámenes, se vuelven a tomar datos a través del mismo Test y se comparan los resultados. Las conclusiones indican que tras participar en el Programa para control de la Ansiedad, los alumnos han manejado significativamente mejor sus manifestaciones ante las situaciones de examen.

Palabras clave: ansiedad, exámenes, alumnos, universidad.

Abstract

This study makes part of another broader one whose aim is analyzing the influence of the emotional competence on the social environment of a class and on the pupils' academic performance. The aim of this part is to know the level of Anxiety Self-Perception in pupils of the first year of Teaching Degree of the University of Extremadura. To do so, they analyze meticulously the results obtained through the application of an Anxiety Self-Perception Test during examination; this analysis enables us to know the degree in which the pupils show physiological, cognitive and motor conditions when they face these situations. Later, a program for the anxiety control is introduced, and finally, after the examination period, they register the results by using the same test in order to compare them. The conclusions confirm that after cooperating in this program for the anxiety control, the pupils have dealt much better with their symptoms while in front of an exam situation.

Keywords: anxiety, exams, students, university.

1. Introducción

La mayoría de los estudiantes experimenta una elevada ansiedad en época de exámenes, lo cual puede influir negativamente en el rendimiento y los resultados de estos exámenes, así como puede llegar a afectar al equilibrio emocional y personal de los alumnos (Bausela, 2005).

Una de las definiciones de ansiedad más aceptadas es la de Spielberger y Vagg (1995), que definen la ansiedad ante los exámenes, en el ámbito de su teoría de rasgo-estado, como una característica específica, o rasgo, de personalidad, la disposición individual para exhibir estados de ansiedad de forma más intensa y frecuente de lo habitual, con preocupaciones, pensamiento irrelevantes que interfieren con la atención, concentración y realización en los exámenes.

Los estudiantes perciben los exámenes como más o menos amenazadores dependiendo de las diferencias individuales en ansiedad ante los exámenes, factores personales y situacionales, competencias para el estudio, preparación para el afrontamiento, así como de la interpretación que se haga de la situación de examen (Rosario, Núñez, Salgado, González-Pianda, Valle, Joly y Bernardo, 2008).

Del mismo modo, estos autores recogen en palabras de Anderson y Sauser (1995) que los estudiantes con competencias de afrontamiento en situaciones de estrés como los exámenes, perciben éstos menos amenazadores que los estudiantes menos competentes. Del mismo modo, explican que influyen de manera importante los primeros minutos del desarrollo de la prueba, es decir, si son capaces de responder adecuadamente las primeras preguntas del examen, su ansiedad y preocupación se reducirá, sin embargo la incapacidad de dar una respuesta adecuada a estas cuestiones iniciales conlleva un aumento de la tensión, activación fisiológica, pensamientos negativos, etc. de los estudiantes, influyendo negativamente en el resultado final de la prueba.

No solamente son importantes las competencias de afrontamiento en el control de la ansiedad, sino también las estrategias de aprendizaje, la baja habilidad para el estudio y el uso de estrategias superficiales de procesamiento de la información, existiendo influencias recíprocas entre dichas variables, como demuestran los estudios realizados por Furlan, Sánchez, Heredia, Piemontesi, Illbele (2009).

Algunos estudios han evaluado la influencia de la variable género en la respuesta a situaciones de evaluación, concluyendo que la ansiedad suele ser más elevada en las chicas que en los chicos, como demostró el estudio realizado por Magalhaes (2007), ya que los chicos se enfrentan a los exámenes como un desafío y se implican en ellos si se consideran competentes, no implicándose en caso de autopercebirse incompetentes, de modo que no experimentan situaciones de ansiedad en igual medida que las chicas, las cuales se implican y responsabilizan en las tareas en mayor medida, mostrando comportamientos ansiosos en los casos en los que consideren que no se van a alcanzar sus expectativas de éxito.

Otros estudios revelan la relación directa existente entre la ansiedad y otras variables, así por ejemplo la investigación realizada por Rosario et al (2008) demuestra que la ansiedad ante los exámenes disminuye con el aumento del nivel de estudios de los padres, el número de cursos suspensos y las notas obtenidas.

En cualquier caso, los estudiantes que sufren un estado de ansiedad ante situaciones de evaluación por considerarlas amenazantes para su desarrollo y estabilidad, experimentan una autofocalización que divide su atención entre los procesos cognitivos implicados en la ejecución de la tarea y los procesos cognitivos irrelevantes asociados al “sí mismo”, es decir, a lo que sienten, a la valoración de la situación y a las repercusiones futuras que tendrán los resultados, lo que supone una disminución de su rendimiento (Zeidner, 1998).

Además de estas manifestaciones cognitivas, la ansiedad va a repercutir a nivel fisiológico y motor, generando en el primero dificultad para respirar o sensación de ahogo, palpitaciones o ritmo cardíaco acelerado, sudoración o manos frías y húmedas, sequedad de boca, mareos o sensaciones de inestabilidad, náuseas, diarreas u otros trastornos abdominales, sofocos o escalofríos, micción frecuente y dificultades para tragar o sensación de tener un nudo en la garganta.

Entre las manifestaciones motoras más usuales se encuentran perturbaciones en la conducta motora verbal, tales como, temblor de la voz, repeticiones, tartamudeo, quedarse en blanco, tic, temblores, evitación de situaciones temidas, fumar o comer en exceso, intranquilidad motora o por el contrario quedarse paralizado.

Dada la importancia del manejo de la ansiedad ante situaciones de evaluación para mejorar el rendimiento, se han diseñado, desarrollado y evaluado numerosos programas cuyos objetivos han sido favorecer la adquisición de técnicas del control de la respiración, el movimiento, la reestructuración cognitiva, etc.

Esta ha sido la línea de investigación que ha inspirado otros estudios como el realizado por Franco (2008), en el que se desarrolla un Programa de relajación y mejora de autoestima en docentes de educación infantil.

Tras percibir que la mayoría de los estudios se han centrado en evaluar las variables que inciden en la experimentación de ansiedad ante situaciones de evaluación, hemos querido conocer

el grado en que estas manifestaciones se hacen más patentes en los estudiantes de Grado de Maestro, población elegida porque la futura profesión docente es una de las que presenta un índice de ansiedad más alto, siendo esta junto al estrés y la depresión las principales enfermedades que causan bajas laborales entre los maestros y profesores (Alemañy, 2009).

Además, hemos querido conocer cuáles de las manifestaciones de ansiedad experimentan los estudiantes de Grado de maestro en mayor medida, fisiológicas, cognitivas o motoras, y si existen diferencias significativas entre el padecimiento de unas manifestaciones y otras.

Finalmente, nuestro deseo era saber si la aplicación de un Programa para el control de la ansiedad en la población objeto de estudio, disminuiría o no sus niveles de ansiedad ante situaciones de evaluación.

2. Objetivos

El presente estudio tiene como objetivos conocer el nivel de ansiedad que experimentan los estudiantes de Grado de Maestro en situaciones de examen, cuáles son las manifestaciones más comunes de la ansiedad que sufren estos estudiantes y cómo influye la aplicación de un Programa de Control de la Ansiedad en el control de estas manifestaciones.

3. Participantes

La muestra analizada está compuesta por 38 estudiantes de primer curso de Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación, en la Universidad de Extremadura. Fueron seleccionados al azar de entre los distintos grupos de alumnos estudiantes de Grado en esta Facultad.

4. Método

La metodología empleada ha sido cuantitativa, considerando esta metodología pertinente al tener en cuenta que se trata de una intervención breve en cuanto a temporalidad y por no disponer de otros datos que faciliten la obtención de información cualitativa.

Hipótesis

En nuestro estudio partimos de la premisa de que la aplicación de un Programa para el Control de la Ansiedad disminuirá de manera significativa las manifestaciones que los alumnos experimentan como fruto de la ansiedad que sufren en situaciones de evaluación.

Instrumentos

Para la recogida de los datos hemos utilizado un cuestionario de autoevaluación elaborado por José Manuel Hernández, Doctor en Psicología y Profesor de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad Autónoma de Madrid, coordinador de la Comisión de Ansiedad y Estrés en el campo de la educación. El cuestionario está elaborado para evaluar el nivel de ansiedad y estrés que generan los exámenes a los estudiantes. (Se incluye en el anexo)

El Programa para el control de la Ansiedad implementado tiene los siguientes contenidos:

- Autoevaluación
- Hábitos de vida saludable
- Buenos hábitos de estudio
- Reestructuración Cognitiva
- Método de autoinstrucciones de Meichenbaum
- Control de la Respiración
- Relajación Progresiva de Jacobson
- El entrenamiento Autógeno de Chultz (Método de entrenamiento breve)
- Consejos finales.

Las actividades se desarrollan en dos sesiones de 90 minutos cada una pero para que el Programa resulte eficaz es necesario que los participantes practiquen las técnicas aprendidas en casa, de modo que las tengan automatizadas para emplearlas eficazmente en la situación que les genera ansiedad.

Procedimiento

En primer lugar se selecciona el instrumento de evaluación y se elabora el programa de intervención. Posteriormente, se realiza el muestreo y se procede a desarrollar el estudio siguiendo las siguientes fases:

En primer lugar se realiza un pretest, en el que se facilita a los sujetos de la muestra el cuestionario que deberán cumplimentar de forma individual y reflexiva.

Posteriormente, se implementa el curso de formación, desarrollándose en dos sesiones distribuidas en dos días consecutivos. Una vez finalizado el curso de formación, los alumnos se enfrentarán al periodo de exámenes del primer semestre.

Transcurrido este periodo, volvemos a contactar con el grupo seleccionado para realizar el postest, en el que cumplimentarán el mismo cuestionario basándose en la experiencia de exámenes vivida recientemente.

Una vez obtenidos los datos, se procede a realizar su análisis inferencial a través del Programa Estadístico SPSS.

5. Resultados

Para analizar las variables con estadística inferencial, se utilizó la prueba de U de Mann-Whitney. La elección de esta prueba no paramétrica se debe a que es más conservador y prudente su uso por no disponer de datos sobre la población y por considerar que el nivel de medida es ordinal, al evaluar aspectos actitudinales y no disponer de datos sobre la fiabilidad y validez de las pruebas empleadas para la medición.

En el análisis de los resultados se han estudiado las manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras por separado, así como se ha analizado el nivel global de ansiedad y estrés.

El análisis de los datos demuestra que existen diferencias significativas en el grado de ansiedad y estrés general que experimentan los alumnos antes situaciones de exámenes antes y después de participar en el Programa para Control de la Ansiedad ($p=0,000$). Del mismo modo son significativas las diferencias en el grado de experimentación de todas las manifestaciones: cognitiva ($p=0,000$), fisiológica ($p=0,001$) y motora ($p=0,002$).

En la Gráfica 1, observamos las puntuaciones medias obtenidas:

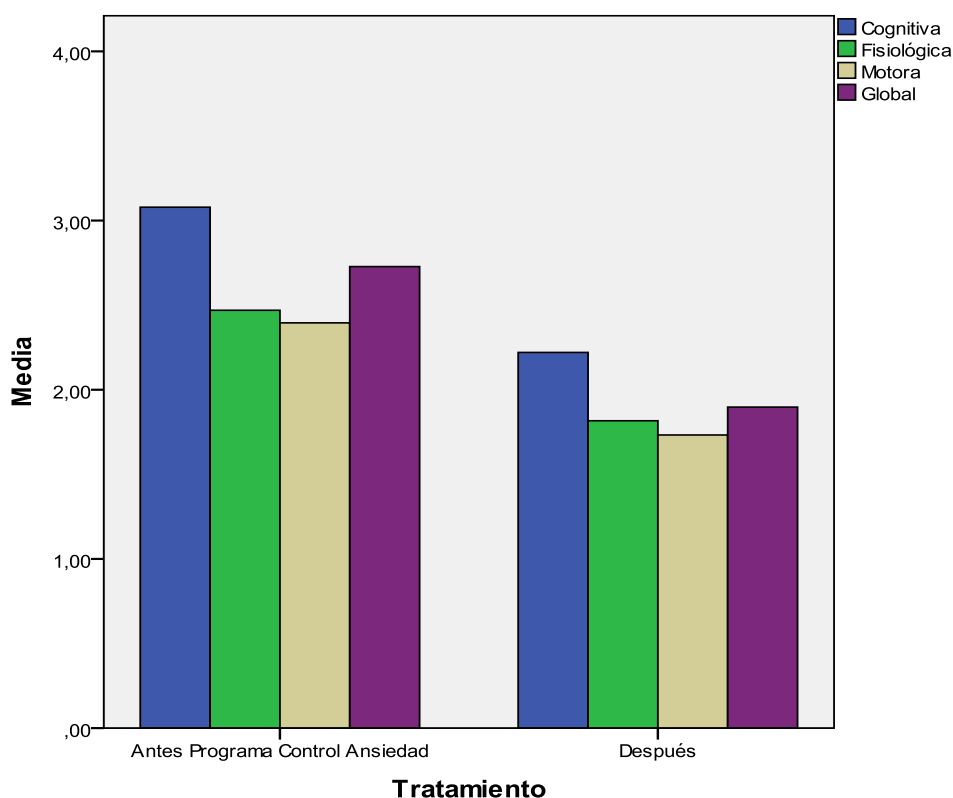


Figura 1

Además, podemos observar que los niveles de ansiedad en todas las manifestaciones están por encima de la media en el pretest, lo que significa que están al límite de que en la situación de exámenes estas manifestaciones interfiera en su rendimiento, provocando una disminución del mismo y por tanto unos resultados no tan positivos como los que se corresponderían con el nivel de conocimientos y trabajo alcanzado.

Sin embargo, tras la aplicación del programa, estos resultados son inferiores a 2 excepto en el plano cognitivo, lo que significa que las manifestaciones experimentadas en el resto de las áreas son las que normalmente se presentan en una situación como la del examen, no resultando preocupantes porque no llegan a interferir en el rendimiento.

Tanto en el pretest como en el postest las manifestaciones que los estudiantes dicen sufrir en mayor medida son las cognitivas, es decir, lo más habitual es que se preocupen excesivamente, se sientan incapaces de afrontar la situación con éxito, tengan pensamientos negativos sobre sí mismos y una evaluación negativa de la situación, dificultad para decidir, pensar, estudiar o concentrarse y/o temor a que los demás perciban esa dificultad.

Del mismo modo, tanto antes como después de la aplicación del programa, las manifestaciones motoras son las menos comunes entre estos estudiantes, es decir, son menos los casos en los que se quedan paralizados, tienen intranquilidad motora, temblores, tics, perturbaciones en la conducta motora verbal y/o fuman, comen y beben en exceso.

6. Conclusiones

En este artículo hemos revisado la necesidad y la eficacia de la implementación de un Programa en el que se adquieran técnicas de control de la ansiedad ante situaciones que la generen, tales como la realización de exámenes semestrales en la Universidad.

Los resultados obtenidos corroboran la hipótesis de trabajo, según la cual la aplicación de un Programa para el Control de la Ansiedad disminuye de manera significativa las manifestaciones que los alumnos experimentan como fruto de la ansiedad que sufren en situaciones de evaluación, manifestaciones que pueden llegar a interferir negativamente en su rendimiento.

Además, cabría destacar que de los tres tipos de manifestaciones propias del estado de ansiedad, cognitivas, fisiológicas y motoras, las primeras son las que más presentes están en nuestro grupo de estudiantes, siendo las últimas las que se presentan en menor medida.

Partiendo de estos datos sería conveniente implementar sesiones para instruir en el control de la ansiedad en todos los grupos-clase al comienzo de sus estudios universitarios, para que estas técnicas les ayuden a controlar la ansiedad, sobre todo a controlar las manifestaciones cognitivas que puedan dificultar en mayor medida su desempeño académico.

Finalmente, pero no por ello menos importante, es necesario considerar que la adquisición de técnicas para el control de la ansiedad no es una tarea fácil ni rápida, sino que requiere de entrenamiento continuo y sistemático hasta llegar a alcanzar un estado de control que nos permita enfrentarnos a la situación que nos genera ansiedad y aplicando estas técnicas alcancemos la relajación en el menor tiempo posible.

Referencias

- Anderson, S.B., y Sauser Jr., W.I. (1995). Measurement of test anxiety: An Overview. En C.D. Spielberger & P.R. Vagg (Eds.): *Test anxiety: Theory, assessment and treatment* (pp. 15-34). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 9 (31), 553-557.
- Franco, C. (2008). Programa de relajación y de mejora de autoestima en docentes de educación infantil y su relación con la creatividad de sus alumnos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (1), 1-8.
- Furlan, L.A., Sánchez, J., Heredia, D., Piemontesi, S. & Illbele, A. (2009) Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5 (1), 117-124.
- Magalhães, A. (2007). *Ansiedade face aos Testes, Género e Rendimento Académico: um estudo no Ensino Básico*. (Tesis de maestría). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Minho.

- Rosario P., Núñez J.C., Salgado A., González-Pianda J.A., Valle A., Joly C. & Bernardo A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20 (4), 563-570.
- Spielberger, C.D. & Vagg, P.R. (1995). Test anxiety: A transactional process. En C.D. Spielberger y P.R. Vagg (Eds.): *Test anxiety: Theory, assessment and treatment* (pp. 3-14). Washington, DC: Taylor & Francis.

Anexos

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

(Cuestionario realizado por José Manuel Hernández, doctor en Psicología y profesor titular de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la UAM y coordinador de la comisión de la ansiedad y el estrés en el ámbito educativo de la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés)

Este cuestionario se centra en el periodo de exámenes y determina cuáles son las manifestaciones específicas que puedes tener. Debes responder según una escala en la que:

- 1 indica "Nunca me ocurre esto cuando tengo que realizar un examen"
- 2 indica "Casi nunca me ocurre esto cuando tengo que realizar un examen"
- 3 indica "Regularmente me ocurre esto cuando tengo que realizar un examen"
- 4 indica "Casi siempre me ocurre esto cuando tengo que realizar un examen"
- 5 indica "Siempre me ocurre esto cuando tengo que realizar un examen"

Ante el examen 1 2 3 4 5

- 01. Me preocupo
- 02. Me late muy rápido el corazón, me falta aire y la respiración es agitada
- 03. Realizo movimientos repetitivos con alguna parte de mi cuerpo, me quedo paralizado o mis movimientos son torpes
- 04. Siento miedo
- 05. Siento molestias en el estómago
- 06. Fumo, como o bebo demasiado
- 07. Tengo pensamiento o sentimientos negativos como "no lo haré bien" o "no me dará tiempo"
- 08. Me tiemblan las manos o las piernas
- 09. Me cuesta expresarme verbalmente o, a veces, tartamudeo
- 10. Me siento inseguro de mí mismo
- 11. Se me seca la boca y tengo dificultades para tragar
- 12. Siento ganas de llorar

CALCULA TUS PUNTUACIONES

- **Manifestación cognitiva** = ____ / 5 = ____

Suma las puntuaciones de las preguntas 1, 4, 7, 10 y 12. Divide el resultado entre 5. El cociente representará el grado de manifestación cognitiva de tu preocupación ante los exámenes.

- **Manifestación fisiológica** = ____ / 4 = ____

Suma las puntuaciones de las preguntas 2, 5, 8 y 11. Divide el resultado entre 4. El cociente representará el grado de manifestación fisiológica de tu preocupación ante los exámenes.

- **Manifestación motora** = ____ / 3 = ____

Suma las puntuaciones de las preguntas 3, 6 y 9. Divide el resultado entre 3. El cociente representará el grado de manifestación motora de tu preocupación ante los exámenes.

INTERPRETA TUS RESULTADOS

Para cada una de las manifestaciones, si tienes entre*:

1 y 3 puntos no resulta preocupante. Es normal que una situación como la del examen pueda producir en alguna ocasión ciertas manifestaciones.

3 y 4 puntos muestra que la situación de examen podría provocar manifestaciones cognitivas, fisiológicas o motoras que pueden interferir en tu rendimiento.

4 y 5 puntos indica que la situación de examen podría provocar manifestaciones cognitivas, fisiológicas o motoras que pueden representar una clara interferencia en tu rendimiento.

(Estas indicaciones son orientativas y no se pueden sustituir por una consulta individual con un especialista)

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

CONOCE MÁS SOBRE TUS RESULTADOS

• Manifestación cognitiva

- Preocupación excesiva reflejada en pensamientos e imágenes negativas sobre la situación.
- Percepción de la situación como incontrolable por su parte.
- Evaluación negativa de los estímulos.
- Imaginación de la ejecución de respuestas de evitación.
- Preocupación excesiva e irrealista sobre sus síntomas físicos y los de las personas que las rodean.
- Temor.
- Dificultad para decidir.
- Pensamientos negativos sobre uno mismo.
- Temor a que se den cuenta de nuestras dificultades.
- Dificultades para pensar, estudiar, o concentrarse, etc.

• Manifestación fisiológica

- Dificultad para respirar o sensación de ahogo.
- Palpitaciones o ritmo cardíaco acelerado.
- Sudoración o manos frías y húmedas.
- Sequedad de boca.
- Mareos o sensaciones de inestabilidad.
- Náuseas, diarreas u otros trastornos abdominales.
- Sofocos o escalofríos.
- Micción frecuente.
- Dificultades para tragar o sensación de tener un nudo en la garganta.

• Manifestación motora

- Perturbaciones en la conducta motora verbal, tales como, temblor de la voz, repeticiones, tartamudeo, quedarse en blanco.
- Tic.
- Temblores.
- Evitación de situaciones temidas.
- Fumar, comer o beber en exceso.
- Intranquilidad motora (movimientos repetitivos, rascarse, tocarse, etc.).
- Deambular.
- Lloros, sin causa aparente.
- Quedarse paralizado.

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Ao som de dois estilos musicais: *rock* e *clássico*

Sara Lucas Faria, ESECS¹, IPLeiria

Sandrina Milhano, ESECS¹, IPLeiria, CIID², CESNOVA³

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

O artigo que se segue refere-se ao estudo realizado no 2.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

*Ao longo do artigo, será apresentada uma investigação realizada a quatro crianças do 1.º ano de escolaridade que frequentavam uma escola na cidade de Leiria. Durante a investigação procurou-se responder à questão-problema “Que ideias as crianças de 6/7 anos têm relativamente aos estilos musicais *rock* e *clássico*?”. Esta investigação tem um carácter qualitativo e caracteriza-se por ser um estudo de caso. No sentido de atingir os objetivos propostos, foi realizada uma entrevista semiestruturada inicial, individual, aos quatro alunos participantes; uma sequência de atividades para todos os alunos; e, por fim, uma entrevista final, individual, aos mesmos quatro participantes. Os objetivos específicos propostos são: 1. Conhecer os argumentos que as crianças utilizam para caracterizar os excertos musicais que ouvem como estilo musical *rock* ou *clássico*; 2. Compreender o que as crianças conhecem sobre estilos musicais; 3. Refletir sobre as ideias das crianças relativamente aos estilos musicais *rock* e *clássico*. Os dados recolhidos na entrevista final, revelam algumas alterações em determinadas respostas dos alunos, o que poderá sugerir que as propostas educativas tiveram influência sobre as ideias dos alunos relativamente aos estilos musicais *rock* e *clássico*.*

Palavras-chave: *Estilo Musical Clássico, Estilo Musical Rock, 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

Abstract

The following article refers to a study conducted in the 2nd Semester of the 1st year of the Masters in Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education.

Throughout the article, it will be presented an investigation involving four children from the first grade of an elementary school sited in Leiria city. During the investigation it was sought to answer the question - problem “What ideas children 6/7 years have regarding musical styles classic and rock?”. This research has a qualitative character and is characterized by being a case study. In order to achieve the proposed objectives, an initial and individually semi-structured interview was done with four participating students; a sequence of activities for all students; and, finally, a final and individual interview with the same four participants. The specific aims are proposed: 1st Realize children’s arguments used to characterize the musical passages listened to as music style classic or rock; 2nd Understanding the children knowledge about musical styles; and 3rd Reflecting on children’s ideas regarding musical styles classic and rock. The data collected in the final interview, revealed some changes in certain student responses, which may suggest that educational proposals had influence on students’ ideas regarding musical styles classic and rock.

Keywords: *Classic Musical Style, Rock Musical Style, 1st Cycle of Basic Education.*

Enquadramento teórico

No contexto das orientações pedagógicas para o ensino da Música, é crucial proporcionar experiências de aprendizagem musical para que os alunos do 1.º Ciclo se tornem, gradualmente, cidadãos sensibilizados e conhecedores de repertório, estilos musicais, bandas, cantores, compositores e construam os alicerces para um conhecimento do património musical existente. De acordo com Vasconcelos (2006) “O desenvolvimento da literacia musical constitui-se como o grande objetivo do ensino da música no 1º ciclo do Ensino Básico” (p. 4).

De forma a tornar o ensino da música motivador e para que a interação entre as atividades seja eficaz, é necessário valorizar a velha máxima: “A música no 1º ciclo desenvolve-se num

¹ Núcleo de Investigação e Desenvolvimento Estudantil

² Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s)

³ Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa

quadro alargado de atividades e as crianças nesta fase de desenvolvimento, aprendem fazendo” (Vasconcelos, 2006, pp. 4, 5). Desta forma, “As aprendizagens conducentes à construção de qualquer competência devem basear-se em atividades inerentes aos três grandes domínios da prática musical: Audição, Interpretação e Composição” (Vasconcelos, 2006, p. 7).

O presente estudo inspirou-se na leitura de dois estudos desenvolvidos por Marshall e Shibasaki, em Londres sobre aspetos da perceção musical das crianças em relação aos estilos musicais. No primeiro estudo intitulado “Two studies of musical style sensitivity with children in early years” (2011) foram realizadas duas investigações, nas quais se aborda o desenvolvimento de dois estudos que exploraram o nível das capacidades de audição e discriminação de crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, tendo em conta a aplicação de uma metodologia apropriada à faixa etária das crianças. No primeiro estudo foi explorado o nível de desempenho alcançado numa tarefa, utilizando excertos musicais da mesma peça de música, dentro de um número de estilos musicais conhecidos. No segundo estudo exploraram-se questões de discriminação e competência estilísticas com crianças em idades semelhantes, e a associação entre estilos musicais e tipos de pessoas. Os resultados dos dois estudos sugeriram que crianças de três anos conseguiam fazer discriminações exatas entre estilos musicais, usando uma larga escala de critérios referenciais. Observa-se que um número de tipos de pessoas e de associações de género, parecem estar presentes nas atitudes e experiências das crianças participantes nos estudos. Estes estudos levantaram igualmente questões adicionais sobre a interação entre as associações de género que as crianças parecem ter com instrumentos e com estilos musicais.

O segundo estudo, intitulado de “Instrument, gender and musical style associations in young children” (2011), tinha o objetivo de explorar a natureza da interação/associação que as crianças participantes no estudo anterior fizeram entre o instrumento musical e o género e se existia alguma forma de interação entre o instrumento musical e o estilo musical, o que acarretaria um impacto na maneira como as crianças associam o género a um instrumento particular. Como conclusão do estudo, sugeriu-se que existe um número de associações de género feminino com a flauta e o violino. Pelo contrário, os tambores surgiram associados ao género masculino. Os autores apontaram para outras questões, como o estilo musical e o excerto musical utilizados que podem ter tido impacto sobre as associações realizadas pelas crianças, pelo que seria necessária mais investigação para esclarecer o papel que cada fator desempenhou nestas associações. Os autores concluíram ainda que não obtiveram evidências de que as associações foram feitas segundo o mesmo critério. Assim, as crianças que associaram os tambores e a guitarra ao género masculino poderão não ter tido as mesmas razões ou utilizado o mesmo critério.

Importa referir que o contexto onde as crianças se inserem, seja este familiar ou escolar (micro contextos), pode ter influência na escuta do repertório musical e no envolvimento das crianças com a música. Segundo Hallam, Cross e Thaut (2011) é necessário “(...) developing spheres of influence and levels of engagement with music, ranging from the micro contexts of home and school up to the macro contexts of dominant beliefs in society” (p. 175). Ainda, como refere Milhano (2012) as interações entre a música, o indivíduo, as experiências e situações, assim como as outras com quem a criança interage podem influenciar as atividades musicais que escolhem realizar.

Neste sentido, importa considerar que se as crianças não conhecem os excertos musicais apresentados, será provavelmente porque não mantêm contato com estes, num micro contexto (familiar e escolar) e num macro contexto (social).

Durante a realização do estudo, valorizou-se o facto do processo de ensino e aprendizagem da música propor uma relação entre um conjunto de atividades que se relacionam com a audição, interpretação e composição (Vasconcelos, 2006). De forma a valorizar o processo de ensino da Música, as propostas educativas (segundo momento do estudo) desenvolveram-se em torno de quatro organizadores que são: Perceção sonora e musical, Interpretação e comunicação, Experimentação e criação, e Culturas musicais nos contextos.

Tendo em conta o organizador “Perceção sonora e musical”, o objetivo prendia-se com a identificação auditiva e visual dos instrumentos musicais (Vasconcelos, 2006). No organizador “Interpretação e Comunicação”, o objetivo consistia em cantar em grande grupo a canção *A Minha Casinha* dos Xutos & Pontapés, utilizando primeiramente a leitura da letra e em atividades

posteriores a memória; e comentar audições de música gravada (Vasconcelos, 2006). No organizador “Experimentação e Criação”, pretendeu-se uma criação de um acompanhamento para a marcação da pulsação (Vasconcelos, 2006). Para isso utilizaram-se diferentes timbres como partes do corpo e objetos distintos. Por último, no organizador “Culturas musicais nos contextos”, o objetivo dizia respeito à identificação de estilos (Vasconcelos, 2006).

Os estilos de música utilizados no estudo (estilo de música *rock* e clássico) foram escolhidos consoante os interesses e curiosidade musicais que os alunos demonstraram ter no âmbito da prática pedagógica e, pelo facto de possuírem características musicais contrastantes.

Para a abordagem do estilo de música *rock*, escutou-se a canção *A Minha Casinha* dos Xutos & Pontapés e desenvolveu-se a primeira proposta educativa.

Para a abordagem do estilo de música clássico, escutou-se a *Symphony No. 101 - The Clock* de Joseph Haydn e desenvolveu-se a segunda proposta educativa.

O estilo de música clássico, segundo o autor Michael (1994) significa que é um “Termo que, aplicado à música, tem um significado mais vago que específico (...)” (p. 160). Tendo em conta o mesmo autor, a música clássica foi uma “Música composta mais ou menos entre 1750 e 1830 (ou seja, pós-barroco e pré-romântico) que cobre o desenvolvimento da sinfonia e do concerto clássicos” (p. 160).

O autor Allorto (2001) complementou dizendo que Clássica

É a música do período de 1760-1825, aproximadamente. É usual também definir-se este período como o classicismo vienense, naqueles decénios, Viena foi a capital europeia da música, e sobretudo porque em Viena viveram e trabalharam os maiores compositores do tempo, Haydn, Mozart e Beethoven. A música clássica tem características de coerência e de homogeneidade estilística que não se encontram noutras épocas (...). Situada entre o barroco e o romantismo, a música da idade clássica exerceu uma função determinante no desenvolvimento da linguagem musical europeia (p. 41).

Foram utilizadas obras de Haydn e Mozart, expoentes do classicismo, igualmente utilizadas nos estudos realizados por Marshall e Shibazaki. Escutou-se a *Symphony No. 101 - The Clock* de Joseph Haydn na segunda proposta educativa do processo investigativo e dois excertos de música de W A Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt* e J Haydn – *Symphony No. 104 – 1st Mvt* durante as entrevistas semiestruturadas A e B.

O estilo de música *rock*, segundo Michael (1994) é o

Género de música popular que surgiu nos Estados Unidos da América (na forma de rock’n’roll) no início da década de 1950, e que rapidamente se estendeu um pouco por todo o mundo (p. 602).

Michael (1994) defende que este estilo de música é “Executado basicamente por “grupos”, em geral composto por vocalistas, guitarras (na maior parte dos casos de amplificação eletrónica) e bateria” (pp. 602-603).

Descrição do estudo

O estudo foi desenvolvido com quatro alunos do 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O processo de investigação teve como principal finalidade conhecer os argumentos das crianças relativamente aos estilos musicais clássico e *rock*. De forma a ter conhecimento dos argumentos, formulou-se uma pergunta de partida: “Que ideias as crianças de 6/7 anos têm relativamente aos estilos musicais *rock* e clássico?”. Com o intuito de responder à pergunta elaboraram-se três objetivos principais: 1. Conhecer os argumentos que as crianças utilizam para caracterizar os excertos musicais que ouvem como estilo musical *rock* ou clássico; 2. Compreender o que as crianças conhecem sobre estilos musicais; e 3. Refletir sobre as ideias das crianças relativamente aos estilos musicais *rock* e clássico.

O estudo consistiu no desenvolvimento de três momentos essenciais. No primeiro foi implementada uma entrevista semiestruturada A, individual aos quatro participantes. Como instru-

mento de recolha de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada e como técnica utilizou-se a gravação de áudio. No segundo momento foram implementadas duas propostas educativas com todos os alunos da turma: a primeira foi desenvolvida tendo em conta a escuta de uma canção do estilo de música *rock*; e a segunda foi desenvolvida tendo em conta a escuta de uma sinfonia do estilo de música clássica. No final de cada proposta, cada aluno realizou um desenho para posterior análise (só foram analisados os desenhos dos quatro participantes). Como instrumento de recolha de dados utilizaram-se as notas de campo e o desenho e como técnica utilizou-se novamente a gravação áudio. No terceiro momento foi implementada uma entrevista semiestruturada B, individual aos mesmos quatro participantes. O guião, o instrumento e a técnica de recolha de dados utilizados foram os mesmos utilizados na primeira entrevista.

Dado a limitação de espaço, serão apenas analisadas 9 das 12 questões do guião de entrevista. As perguntas analisadas serão a 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, ficando por analisar as restantes. Assim, as questões referentes à descrição das 10 imagens e da associação entre as imagens e os excertos musicais ficam por analisar, também porque correspondem aos objetivos secundários e não principais.

De forma a obter uma melhor perceção da estrutura do processo investigativo, apresenta-se a Figura 1 que sintetiza o desenho do estudo.

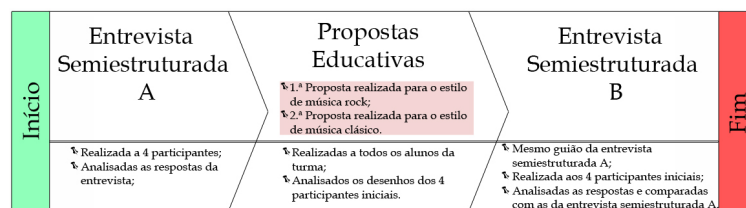


Figura 1 – Desenho do estudo.

A tipologia do estudo caracteriza-se por ser uma investigação qualitativa, no sentido em que valorizou o método indutivo, as investigações e as intenções nas ações individuais e ainda as interações sociais tendo em conta as perspetivas dos participantes no processo. Concordando com Pacheco (1993, p. 28) *cit in* Coutinho (2011) “(...) numa investigação qualitativa não se aceita a uniformização dos comportamentos mas a riqueza da diversidade individual” (p. 27). O estudo define-se por ser um estudo de caso pois, como defende Yin (1988) *cit in* Carmo e Ferreira (1998), “investiga um fenómeno atual no seu contexto real” (p. 216). Para além do paradigma qualitativo pelo qual o estudo se caracteriza, pode encontrar-se ainda o seu carácter interpretativo, que se caracteriza por ser construtivista-interpretativo. Guba (1990, p. 17) *cit in* Aires (2011, p. 18) tem em conta o paradigma, ou esquema interpretativo como sendo “um conjunto de crenças que orientam a acção”.

Este estudo inspirou-se na leitura de dois estudos de Marshall e Shibasaki – “Two studies of musical style sensitivity with children in early years” (2011) e “Instrument, gender and musical style associations in young children” (2011), desenvolvidos com crianças de 3 e 4 anos.

Seleção e caracterização dos participantes no estudo

As duas propostas educativas foram implementadas e desenvolvidas com todos os alunos da turma. A turma era composta por 22 alunos, sendo que oito eram do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Os alunos tinham idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa, à exceção de um que tinha nacionalidade russa.

Os quatro alunos participantes no estudo foram selecionados de um universo de 22 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos e frequentavam o 1.º ano de escolaridade, numa escola pública de ensino do 1.º CEB de Leiria. A caracterização dos participantes encontra-se no Quadro 1.

Alunos	Idade (anos)	Sexo	Participação	Frequência do pré-escolar (anos)
A	7	Feminino	Pré-teste	3
B	7	Masculino	Amostra	3
C	6	Feminino	Amostra	3
D	7	Masculino	Amostra	3
E	7	Masculino	Amostra	2

Quadro 1 – Caracterização dos participantes no estudo.

Para a seleção dos alunos participantes no estudo, foi tida em conta a amostragem aleatória simples, que se encontra no âmbito dos métodos de amostras casuais, probabilísticas ou aleatórias. A amostragem aleatória simples, segundo Sousa e Baptista (2011) “Corresponde a um método de seleção dos elementos da amostra, em que cada um deles tem uma probabilidade igual (e não nula) de ser selecionado do universo” (p. 74). A técnica utilizada para escolher uma amostra aleatória simples foi a técnica da lotaria. De acordo com Sousa e Baptista (2011) perante a técnica da lotaria “(...) o investigador atribui um número a cada um dos casos do universo inquirido. Seguidamente, escreve o número em papélinhos (...). Depois (...) são retirados n papéis da caixa (...)” (p. 74).

Instrumentos e técnicas de recolha de dados

No primeiro momento do estudo, implementou-se a entrevista semiestruturada. Aos quatro participantes no estudo, utilizando a gravação de áudio para gravar os diálogos. Assim, como instrumento de recolha de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada e como técnica utilizou-se a gravação áudio. No segundo momento, implementaram-se duas propostas educativas a todos os alunos da turma. Durante o seu desenvolvimento, utilizou-se a gravação áudio, as notas de campo para registar alguma situação, comentário ou dúvida e foram realizados desenhos por todos os alunos para posterior análise. Como instrumento de recolha de dados utilizaram-se as notas de campo e o desenho e como técnica utilizou-se a gravação áudio. No terceiro momento do estudo, foi implementada a entrevista semiestruturada B aos mesmos quatro participantes, com o mesmo guião da primeira entrevista. Como instrumento de recolha de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada e como técnica a gravação de áudio.

Optou-se pela utilização da entrevista como técnica de recolha de dados. Utilizou-se o tipo de entrevista semiestruturada, uma vez que “(...) dá liberdade ao entrevistado, embora não o deixe fugir muito do tema (Sousa & Baptista, 2011, p. 80).

Durante o desenvolvimento das propostas educativas, foram registadas num caderno algumas notas significativas. Segundo Godoy (1995) “A organização das notas de campo (...)” dá-se “(...) mediante um processo contínuo em que o pesquisador procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões e relações, desvelando-lhes o significado” (p. 29).

Durante a realização das propostas educativas, uma das tarefas centrou-se na realização de um desenho, individualmente. Para finalizar cada proposta educativa (uma para o estilo de música *rock* e a segunda para o estilo de música clássica), os alunos elaboraram de forma individual um desenho, cuja folha estava dividida em duas partes intituladas de “Quem ouve esta música?” e “Quem gosta desta música?” de acordo com os objetivos do estudo.

Técnicas de recolha de dados

Como afirma Carmo e Ferreira (1998) “Existem várias formas de tipificar as técnicas de observação. Uma forma usual de o fazer é distingui-las de acordo com o envolvimento do observador no campo do objeto de estudo” (p. 106). O envolvimento da estagiária observadora ao longo do estudo foi o de realizar uma observação participante. De acordo com Carmo e Ferreira (1998) “ (...) o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada (...)” (p. 107) e, assim, “Como o desempenho desses papéis o faz de algum modo participar da vida da população observada, dá-se a esta técnica o nome de observação participante” (op cit., p. 107).

As propostas educativas foram gravadas pela estagiária observante, ficando registado o discurso da estagiária atuante e, ao mesmo tempo, investigadora e o discurso dos alunos que participaram, oralmente, nas tarefas. A gravação foi feita através de um gravador áudio. De acordo com Carina, Lins, Veloso e Mendonça (n.d.) as vantagens da gravação de dados diz respeito a: “Modernas tecnologias disponíveis e de fácil acesso”; “Influência no renascimento e no avanço da Pesquisa Qualitativa”; “Difusão do uso desses equipamentos no cotidiano das pessoas”; “Gravação de situações naturais (...)” (p. 14).

Procedimentos de recolha de dados

Os materiais utilizados nas entrevistas semiestruturadas A e B foram: um conjunto de 10 imagens (A Futebolista, O Futebolista; A Empresária, O Empresário; A Professora, O Professor; A Motoqueira, O Motoqueiro; A Idosa, O Idoso) e um conjunto de 4 excertos (Quadro 2).

Sequência de Excertos	Estilo Musical	Excertos
1. ^a	Clássico	J Haydn: <i>Symphony No. 104 – 1st Mvt</i>
2. ^a	Rock	Nirvana: <i>In Bloom</i>
3. ^a	Clássico	W A Mozart: <i>Symphony No. 40 – 1st Mvt</i>
4. ^a	Rock	Pearl Jam: <i>Even Flow</i>

Quadro 2 - Sequência da apresentação dos excertos musicais durante as entrevistas.

Durante a realização das entrevistas, os participantes observaram as imagens, descreveram-nas e responderam a algumas questões. Utilizou-se ainda um conjunto de quatro excertos musicais – dois dos estilos de música *rock* e dois do estilo de música clássica. Cada participante escutou um excerto de cada vez e respondeu igualmente a algumas questões.

As imagens e os excertos musicais utilizados basearam-se nos materiais utilizados no estudo de Marshall e Shibazaki, em cima mencionados. As imagens e excertos foram selecionados na internet. Os excertos foram convertidos para o formato mp3 e, num programa específico, selecionaram-se dez segundos do refrão de cada excerto. Foram ainda gravados no computador e escutados com colunas. A sua escuta foi feita de forma aleatória na primeira entrevista, pelo que na segunda entrevista foi utilizada a mesma sequência de excertos (Quadro 2).

Com o objetivo de recolher um maior número de dados para a investigação, realizaram-se duas propostas educativas. Estas propostas tiveram um intervalo entre si de uma semana, dado que foram implementadas durante as semanas de intervenção da estagiária. A primeira proposta desenvolveu-se em torno da escuta de um excerto do estilo de música *rock* – *A Minha Casinha* dos Xutos & Pontapés. A segunda proposta desenvolveu-se em torno da escuta de um excerto do estilo de música clássica – *Symphony No. 101 – The Clock* de Joseph Haydn.

Apresentação e discussão dos resultados

De modo a facilitar a leitura dos dados são apresentadas tabelas tendo em conta as questões das entrevistas semiestruturadas A e B e os desenhos realizados durante as duas propostas educativas.

As Tabelas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 dizem respeito às respostas dos alunos nas entrevistas semiestruturadas A e B.

	Pergunta 6 - Sabes como se chamam estes estilos musicais?							
	J Haydn: <i>Symphony No. 104 – 1st Mvt</i>		Nirvana: <i>In Bloom</i>		W A Mozart: <i>Symphony No. 40 – 1st Mvt</i>		Pearl Jam: <i>Even Flow</i>	
	Entrevista A	Entrevista B	Entrevista A	Entrevista B	Entrevista A	Entrevista B	Entrevista A	Entrevista B
B	Não sabe	Ópera	Não sabe	Rock	Não sabe	Ópera	Não sabe	Rock
C	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe
D	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe
E	Não sabe	Calmo	Não sabe	Karaoke e Rock n' Roll	Não sabe	Calmo	Não sabe	Karaoke e Rock n' Roll

Tabela 1 – Apresentação dos dados referentes à questão 6 das duas entrevistas.

	Pergunta 4 - Qual destas músicas costumam ouvir?	
	Entrevista A	Entrevista B
B	Nenhuma	
C	Nenhuma	
D	Nenhuma	
E	Pearl Jam - <i>Even Flow</i> (Ouve com o pai em casa)	

	Pergunta 5 - Qual destas músicas gostaste mais?	
	Entrevista A	Entrevista B
B	Nirvana - <i>In Bloom</i> (porque "é fixe para mim")	Pearl Jam - <i>Even Flow</i>
C	Nirvana - <i>In Bloom</i> (porque "é bonita")	Pearl Jam - <i>Even Flow</i> (porque o som é bonito e é calminha)
D	Pearl Jam - <i>Even Flow</i> (porque "é mais de rock")*	Pearl Jam - <i>Even Flow</i> e Nirvana - <i>In Bloom</i> (são fortes e são rápidas)
E	J Haydn: <i>Symphony No. 104 – 1st Mvt</i> (porque "a música é de tataros")	Pearl Jam - <i>Even Flow</i> (porque é de karaoke e rock n' roll)

* Argumentou que a música é mais de rock "porque tem um som mais forte". Enumera alguns instrumentos que ouve no excerto: bateria, guitarra e piano para fazer os sons agudos e fracos.

	Pergunta 7 - O que são para ti estilos musicais?	
	Entrevista A	Entrevista B
B	Não sabe	Rock e Ópera
C	Não sabe	Não sabe
D	Música alegre	Música alegre
E	Pearl Jam	Diz ser respeitante à escola

Tabelas 2, 3 e 4 – Apresentação dos dados referentes às questões 4, 5 e 7 das duas entrevistas.

	Pergunta 8 - Quais são os estilos musicais que tu conheces?			Pergunta 9 - Qual é o estilo musical que tu gostas mais?			Pergunta 10 - Lembras-te de uma canção desse estilo?	
	Entrevista A	Entrevista B		Entrevista A	Entrevista B		Entrevista A	Entrevista B
B	Não conhece	Rock, hip-hop e rock n' roll	B	Não gosta de nenhum	-	B	-	-
C	Não conhece	-	C	-	-	C	-	-
D	Sexta-feira (de Boss AC)	-	D	Sexta-feira (Boss AC)	-	D	-	-
E	Pearl Jam	Karaoke, rock n' roll e calmo	E	-	Karaoke e rock n' roll	E	-	Canção de abanar a cabeça

Tabelas 5, 6 e 7 – Apresentação dos dados referentes às questões 8, 9 e 10 das duas entrevistas.

	Pergunta 11 - O que é para ti o estilo de música rock?			Pergunta 12 - O que é para ti o estilo de música clássico?	
	Entrevista A	Entrevista B		Entrevista A	Entrevista B
B	Não sabe	"muitos instrumentos a tocar ao mesmo tempo"	B	Ópera	
C	"é bonita"		C	Não sabe	"é bonita"
D	"quando ouço a música mais alta e quando o guitarrista arrasta os joelhos no chão"	"são músicas mais rápidas e som mais alto"	D	"músicas alegres"	"é calma"
E	"Pearl Jam"	"rock é karaoke"	E	"Nirvana"	"é calma"

Tabela 8 e 9 – Apresentação dos dados referentes às questões 11 e 12 das duas entrevistas.

A Tabela 10 apresenta os dados referentes aos desenhos realizados pelos quatro participantes nas duas propostas educativas.

	1ª. Proposta Educativa A Minha Casinha dos Xutos & Pontapés		2ª. Proposta Educativa Symphony 101 - The Clock de Joseph Haydn	
	Quem ouve esta música?	Quem gosta desta música?	Quem ouve esta música?	Quem gosta desta música?
B	Desenhou de um jogador de futebol	Desenhou o pai de um colega de turma	Desenhou o pai de um colega de turma	Desenhou o seu avô
C	Desenhou da estagiária Sara	Desenhou um colega de turma (Guilherme)	Desenhou um colega de turma (Guilherme)	Desenhou a sua colega de turma (Patrícia)
D	Desenhou de um jogador de futebol	Desenhou um colega de turma (Guilherme)	Desenhou um jogador de futebol	Desenhou um colega de turma (Guilherme)
E	Desenhou o pai	Desenhou-se a si próprio	Desenhou os avós maternos	Desenhou a sua família

Tabela 10 – Apresentação dos dados referentes aos desenhos realizados nas duas propostas educativas.

Considerações finais

Tendo em conta o primeiro objetivo principal, analisou-se a questão 6. Sugere-se que os participantes B e E alteraram as suas respostas na entrevista semiestruturada B, uma vez que o participante B identificou os 2.º e 4.º excertos como sendo do estilo de música *rock* e o participante E identificou os mesmos excertos como sendo do estilo de música *rock n' roll*. Este último demonstrou perceber que os 1.º e 3.º excertos e os 2.º e 4.º excertos têm características semelhantes. Os participantes C e D não alteraram as suas respostas.

Tendo em conta o segundo objetivo principal, analisaram-se as questões 7, 8, 9 e 10. Sugere-se que os participantes B e E alteraram as suas respostas na entrevista semiestruturada B. O participante B, na questão 7, mencionou que *rock* é um estilo de música e, na questão 8, mencionou que conhece os seguintes estilos de música: *rock*, *hip-hop* e *rock n' roll*. O participante E, na questão 8, mencionou que conhece o estilo de música *rock n' roll*. Na questão 9, o participante mencionou que *rock n' roll* é um dos estilos de música que gosta mais e na questão 10, enumerou alguns instrumentos que afirmou ouvir no estilo de música *rock n' roll*: bateria, guitarra e piano. Segundo Michael (1994) o estilo de música *rock* é "em geral composto por vocalistas, guitarras

(na maior parte dos casos de amplificação eletrónica) e bateria” (pp. 602-603). Nos restantes participantes não se verificam alterações nas respostas.

Tendo em conta o terceiro objetivo principal, analisaram-se as questões 4, 5, 11 e 12. Sugere-se que nas questões 4 e 5, houve uma maior referência ao 2.º e 4.º excertos (pertencentes ao estilo de música *rock*), existindo apenas uma referência ao 1.º excerto (pertencente ao estilo de música clássica). Sugere-se ainda uma alteração das respostas dos participantes B e D, uma vez que perceberam que no estilo de música *rock*, escutam-se vários instrumentos a tocar e que são músicas mais rápidas e têm um som mais alto. Os D e E, na entrevista semiestruturada B, caracterizaram o estilo de música clássica como sendo calma, o que poderá sugerir que os participantes estavam a comparar com outro estilo de música e que realmente os dois excertos pertencentes ao estilo de música clássica que escutaram tinham um andamento e pulsação mais lentos do que os dois excertos do estilo de música *rock*. A participante C não parece demonstrar qualquer mudança no seu quadro conceptual.

Tendo em conta a análise dos desenhos sugere-se que os quatro participantes optaram por desenhar figuras que conhecem e com quem convivem, na maioria família como, por exemplo, os avós, o pai e colegas de turma como o “Guilherme” que foi o mais desenhado pelos participantes C e D. Sugere-se ainda que os alunos demonstraram interesse na realização dos desenhos. De acordo com o Ministério da Educação (2004) “O desenho infantil é uma atividade espontânea. O prazer proporcionado pelo desenrolar do traço é um jogo pessoal que suscita a representação de sensações, experiências e vivências” (p. 63).

Tendo em conta a pergunta de partida: “Que ideias as crianças de 6/7 anos têm relativamente aos estilos musicais *rock* e clássico?”, importa referir que as ideias que os participantes demonstraram ter sobre os estilos musicais *rock* e clássico ainda são um pouco vagas e pouco compreendidas pelos próprios. No entanto, é fundamental continuar a proporcionar às crianças experiências diversificadas na área da Música, pois “Aprender a escutar, dar nome ao que se ouve, relacionar e organizar sons e experiências realizadas, são capacidades essenciais à formação musical da criança” (Ministério da Educação, 2004, p. 71).

O participante B demonstrou alterar as suas respostas na entrevista semiestruturada B, mencionando que o 2.º e 4.º excertos pertenciam ao estilo de música *rock*. O participante E mencionou igualmente que os mesmos excertos pertenciam ao estilo de música *rock n’ roll*. Este participante demonstrou perceber que os 1.º e 3.º excertos e os 2.º e 4.º excertos têm características semelhantes e enumerou alguns instrumentos musicais que afirmou ouvir no estilo de música *rock n’ roll*: bateria, guitarra e piano. Sugere-se ainda uma alteração das respostas dos participantes B e D, uma vez que perceberam que no estilo de música *rock*, se escutam vários instrumentos a tocar e que são músicas mais rápidas e têm um som mais forte. Em contrapartida, a participante C não alterou as suas respostas na última entrevista.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Allorto, R. (2001). *Breve Dicionário da Música*. Lisboa: Edições 70.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Godoy, A. (1995). *Pesquisa qualitativo: Tipos Fundamentais*. 20-29.
- Hallam, S., Cross, I. & Thaut, M. (2011). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Marshall, N. A., & Shibazaki, K. (2011). Instrument, gender and musical style associations in young children. *Psychology of Music*.
- Marshall, N., & Shibazaki, K. (2011). Two studies of musical style sensitivity with children in early years. *Music Education Research*, 13 (2), 227-240.
- Michael, K. (1994). *Dicionário Oxford de Música*. Lisboa: Dom Quixote.
- Milhano, S. (2012). Primary School Children’s Opportunities and Motivations on Music: A Research in Different Contexts Of Musica Education. EDULFARN 12 International Association for Techonology, Education and Development. Barcelona.

- Educação, M. (2004). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Mem Martins: Departamento 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 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (s.l.): APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical.

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

A Dimensão Hoteleira e Turística na Série Espanhola Gran Hotel: Propostas para Aplicação Didática em Contexto de Aprendizagem de Língua Estrangeira

Maria Natália Pérez Santos, ESTM¹, IPLeiria

Valdemar Miguel Neto Catarina Martins, ESTM¹, IPLeiria, GITUR²

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

¹ Escola Superior de Turismo
e Tecnologia do Mar

² Grupo de Investigação
em Turismo

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar propostas de aplicação didática a partir de produções filmáticas, e neste caso concreto, da série espanhola Gran Hotel, num contexto de ensino/aprendizagem, nomeadamente, da Língua Espanhola como Língua Estrangeira (ELE), em áreas mais específicas, como o Turismo, a Gestão Turística e Hoteleira e a Animação Turística, dando especial relevância ao uso de séries e não de produções cinematográficas.

Considerando as características intrínsecas do objeto que nos servirá de análise, procuraremos verificar de que modo este pode ser articulado com modelos de interpretação e de utilização didática; justificando o uso da série como instrumento didático nas aulas de ELE, apresentaremos algumas propostas de aplicação didática da série Gran Hotel num contexto educativo e de aprendizagem mais específico.

Palavras-chave: *Produções Fílmicas, Turismo, Hotelaria, Ensino do Espanhol, Gran Hotel.*

Abstract

The aim of this article is to propose a didactic implementation based on film productions, and in this particular case, of the Spanish series Gran Hotel, in Spanish as a Foreign Language (SFL) teaching/learning context, in specific fields, such as Tourism, Tourism and Hotel Management and Tourism Recreation, granting special attention to the use of series and not of cinema productions.

Bearing in mind the internal features of the object that will serve our analysis; we seek to find out how it can be articulated with models of didactic interpretation and application. By legitimating the use of the series as an educational tool in the SFL classes, we present some suggestions of didactic application of the series Gran Hotel in a more specific educational and learning context.

Keywords: *Film Productions, Tourism; Hospitality; Spanish Teaching; Gran Hotel.*

1 – As séries televisivas como material didático: enquadramento

O modo como acedemos a uma exibição cinematográfica esteve, durante décadas, circunscrita às salas de cinema; o aparecimento da televisão e a possibilidade de transmitir filmes a partir deste novo *medium* alterou em parte a consciência na perceção das imagens em movimento quando apreendidas pelo público (Stam:2001). Contudo, não deixava de estar presa a uma realidade temporal, já que a hipótese de visionamento dependia da possibilidade de no mesmo horário coincidir a transmissão e a presença do recetor, tal como acontece nas salas de cinema. Será na década de 80 do século XX, que este paradigma se altera com a comercialização dos leitores de VHS de forma massificada, permitindo que o espetador tivesse um poder relativo sobre o objeto cinematográfico. Assim, o cinema deixava não só de estar circunscrito a um espaço, mas também a um horário pré-definido.

Fatores económicos de expansão aliados à perceção de que o objeto cinematográfico poderia ser utilizado como ferramenta didática, enquanto auxiliar da aprendizagem, levaram, por um lado, a que as escolas fossem equipadas com material audiovisual, por outro, a que os responsáveis pela aprendizagem utilizassem reproduções cinematográficas como material educativo.

Durante os últimos anos assistiu-se a um crescente recurso ao cinema nas salas de aula, ao debate positivo no que respeita ao seu uso e a formas didáticas diversificadas na apresentação dos mesmos.

De forma concreta, o objeto cinematográfico permite o controlo do tempo de exibição em aula, a análise de um texto específico e com um final imediato e a possibilidade de reexibição de parte ou da totalidade do mesmo.

O texto fílmico ficcional não se fecha no objeto cinematográfico. A necessidade de preencher a grelha televisiva levou à criação de inúmeras formas e géneros de narrativas fílmicas. Para o presente estudo procuraremos circunscrever a nossa análise ao fenómeno das séries televisivas. Enquanto produção, as séries encontram-se mais afastadas do cinema e mais próximas do que será, por exemplo a telenovela. Contudo, no que respeita à duração de exibição, porque mais curta, e sem deixarmos de ressaltar que são produzidas para a televisão, parecem, em alguns casos permitir ampliar a possibilidade narrativa que se encontra condicionada no cinema (Aumont:1985). Veja-se a título de exemplo a exibição de *Brideshead Revisited* (1981), produzida pela ITV, em 11 episódios, e a sua produção cinematográfica, realizada por Julian Jarrold, em 2008, com uma duração aproximada de 113 minutos. O facto de a série ter uma duração maior de exibição permite aos realizadores ampliarem a narrativa, aproximando-a, dentro das limitações que distinguem os dois hipertextos, da obra de Evelyn Waugh (Ferreira:2013).

Acresce o facto de uma serie televisiva estar organizada por temporadas. As quais muitas das vezes estão dependentes do sucesso da mesma junto do público para terem continuidade. A temporada permite que, um conflito ou um tema mais ou menos comum a todos os episódios, possa ter um final possível quando concluída a temporada. Também e *grosso modo*, podemos distinguir dois grandes filões na organização interna da estrutura narrativa de uma série. Esta pode ter uma narrativa contínua, em que o tema principal se vai desenvolvendo ao longo dos vários episódios da temporada, denominada em inglês de *serials*, ou uma narrativa fechada em cada um dos episódios, denominadas *series*;

O segundo filão não parece levantar questões demasiado problemáticas para a sua utilização enquanto material didático, já que um episódio pode ser apresentado em ambiente de aprendizagem sem que o mesmo esteja dependente do episódio anterior ou do seguinte. As *serials*, porque se estruturam com uma narrativa contínua, não se apresentam como tão consensuais. O facto de não ser possível apresentar toda a narrativa, como acontece no objeto cinematográfico ou nas *series*, levanta dificuldades de compreensão, por exemplo, da estrutura narrativa, do enquadramento do tema ou das personagens. Daí que seja muito menos recorrente a utilização de *serials* como material didático.

Procuraremos, assim, apresentar as potencialidades da utilização de uma *serial* em ambiente de aula.

Para tal utilizaremos como *corpus* de análise a serie espanhola *Gran Hotel*, realizada por Carlos Sedes, para a Antena 3, tendo estado em exibição entre 4 de outubro de 2011 e 25 de junho de 2013. A série organizou-se em 3 temporadas com um total de 39 episódios. O núcleo da ação encontra-se no Hotel da família Alarcón, o Gran Hotel, e a intriga envolve de forma equilibrada os residentes permanente do espaço hoteleiro, sejam eles os elementos da família Alarcón ou sejam os funcionários. O destaque dado a todas as personagens ao longo da série corresponde a um *ensemble cast*, onde não é possível destacar protagonistas em detrimento de personagens secundárias.

Porque a intriga se encontra emoldurada pela vida quotidiana do hotel, torna-se fácil criar relações didáticas com a aquisição de léxico e de estruturas comunicativas, um excerto pode servir como instrumento para apresentar os quadros ou funções no espaço hoteleiro, por exemplo.

A necessidade de conhecimento de toda a intriga da série passa para segundo plano, já que apenas se procura trabalhar uma parte específica do todo que será a narrativa. Contudo, não procuramos aqui circunscrever a serie a uma utilização pontual enquanto material didático, mas sim ampliar as potencialidades nas suas dimensões turísticas e hoteleiras, enquanto aquisição de ELE para fins específicos, mas também como processo de aprendizagem da língua estrangeira nas suas múltiplas dimensões. É na possibilidade de apresentar em aula um, ou mais episódios, que conseguimos alargar as potencialidades acima mencionadas, já que cada episódio deixa em aberto pormenores da intriga. Assim, uma *serial* pode ser utilizada como material de forma continuada em ambiente de aula ao se criar pontes entre o objetivo delineado para um dado momento e situações já visionadas num episódio anterior, por exemplo.

Por outro lado, os estudos mais recentes têm vindo a mostrar o impacto que o cinema e as produções televisivas têm enquanto potencializadores de processos imagéticos de destinos

turísticos. Porque existe uma relação profunda entre as imagens em movimento e os processos cognitivos associados a sua apreensão enquanto representação da realidade, ou de uma realidade ficcional (Currie:2008), os textos fílmicos apresentam-se como grandes fenómenos de promoção turística. São inúmeros os casos investigados de produções que alteraram os paradigmas turísticos (O'Connor:2011; Ferreira:2011), é nesta medida que a série *Gran Hotel* nos serve de elemento a considerar numa dimensão turística mais ampla.

A viagem, *lato sensu*, e as opções de destinos turísticos, *stricto sensu*, encontram-se sempre associadas a uma ideia pré-formada do que o viajante vai encontrar quando chega a um espaço que lhe é exótico (Bottom:2004), principalmente pelas espetativas que cria no seu imaginário. É nessa medida que o visionamento contínuo de uma série, que procura recriar um espaço ficcional, no caso em estudo, Cantalòia, permite que os espetadores vão gradualmente preenchendo o espaço físico concreto, Santander, de códigos de leitura que são os apresentados pela ficção. Nessa medida o Palacio de la Magdalena deixa de estar exclusivamente associado às suas características históricas concretas, mas antes parece responder no imaginário a uma representação, ainda que ficcional, mais real, do Hotel da família Alarcón em Cantalòia. Acresce o facto de o Palácio recorrer à série como forma de promoção turística e que se concretiza num aumento real de visitantes.

Assim, *Gran Hotel* serve igualmente para a criação de material didático, numa dimensão turística, para aulas de ELE, na medida em que representa uma realidade espanhola, utilizando como ferramenta de comunicação a língua estrangeira (Corpas Viñals:2000), mas porque permite de forma subtil criar uma imagem de um potencial destino turístico, permite igualmente trabalhar com os alunos perspectivas atuais no que se refere às práticas turísticas mais atuais.

O recurso ao cinema e/ou ao visionamento de séries traduz-se numa mais-valia em sala de aula, uma vez que pode ser usado como instrumento pedagógico (Hernández Alcaide: 1997), de forma a atrair a atenção dos alunos, despertando o interesse destes, tanto pelo aspeto linguístico como pela realidade cultural, evidenciando de forma concreta as potencialidades específicas do turismo.

A utilidade do vídeo em sala de aula permite contextualizar qualquer situação de comunicação mostrando a localização temporal e espacial do ato comunicativo, apreciar as atitudes e padrões interativos dos falantes e sensibilizar o aluno sobre a forma de organizar um discurso, os seus recursos e elementos usados para este fim.

2 – Propostas Didáticas

2.1 – Objetivos da Proposta

De uma forma geral em ambas dimensões, Hoteleira e Turística, as propostas didáticas visam desenvolver um conjunto equilibrado de competências nos alunos tanto a nível da compreensão e expressão escrita, como da compreensão e expressão oral, e ainda da mediação (tradução) em contextos específico na área do turismo, bem como ampliar os conhecimentos socioculturais da língua meta.

As propostas sugeridas na dimensão hoteleira passam, por exemplo: por desenvolver a compreensão e expressão oral do aluno, incentivando o aluno à reflexão, ao espírito crítico, à consciencialização sobre temas atuais e temas específicos da área, expressando as suas opiniões, pontos de vista, sentimentos, decisões de uma forma espontânea; por adquirir léxico específico e estruturas gramaticais e aplicá-los em contextos mais reais e autênticos de uma forma natural e profissional; por aplicar a diversidade sociocultural adquirida e assimilada com o fim de saber como reagir e como se comportar em determinados contextos mais profissionais; passam ainda por desenvolver a expressão oral e escrita, realizando e produzindo textos escritos, em forma de diálogo para posterior representação, estimulando a criatividade, marcando a diferença e a inovação; e ainda pela mediação, recorrendo, à tradução, nomeadamente, nas atividades propostas de dobragem e/ou legendagem.

Também na dimensão turística é importante continuar a manter o equilíbrio entre as várias competências referidas anteriormente, e neste sentido, continuar-se-á a dar ênfase a atividades que desenvolvam as competências fundamentais e funcionais da língua.

As propostas, na dimensão em apreço, visam estimular a procura, a investigação de destinos, temas específicos da área, bem como desenvolver a autonomia de aprendizagem no aluno, a auto e heterocorreção. Com o intuito de melhorar a expressão oral desenvolvemos atividades de conversação, apresentação de produtos turísticos, destinos turísticos, discussão pública, um

vídeo promocional onde o aluno também poderá desenvolver as suas aptidões quanto ao uso das novas tecnologias e programas específicos na área da imagem, vídeo e edição gráfica.

A expressão escrita também é desenvolvida, por exemplo, não só através da criação e produção de itinerários turísticos e visitas guiadas, mas também através da realização de folhetos informativos, turísticos, onde o aluno, mais uma vez, terá a oportunidade de desenvolver, ampliar e aplicar os seus conhecimentos informáticos em prol tanto do tema em que se está a trabalhar, como da língua estrangeira para fins específicos.

2.2 – A Dimensão Hoteleira em Gran Hotel

A título de exemplo e para demonstrar e reforçar a ideia do uso da série *Gran Hotel* em sala de aula (e fora) num contexto pedagógico, centrado na área do Turismo vejamos agora algumas propostas/tipologias de atividades:

Proposta 1: Uma imagem ou mil palavras – *calentamiento*

Antes de visionar o episódio “congelamos” e mostramos uma imagem/foto que nos interesse destacar, fazendo uma chuva de ideias em grande grupo, sobre o que poderá representar a referida imagem/foto, onde a poderemos encontrar, porque razão, compará-la com a nossa realidade. Este “aquecimento” tem o objetivo de incentivar o aluno à reflexão a partir de uma foto/imagem, estimulá-lo e tomar consciência da visão que possui sobre o tema, e obviamente introduzir e direccionar o tema para os objetivos propostos pelo professor.

Proposta 2: Mostrar episódio fracionado (início/ meio ou fim) ou inteiro com ou sem som

O professor deverá primeiramente definir se vai usar um excerto do episódio escolhido ou se o vai mostrar na íntegra, com ou sem som. Posteriormente ter-se-ão em conta os objetivos que pretende atingir com a atividade em si, deverá prepará-la e orientar a(s) atividade(s) ao que pretende realmente trabalhar (após o visionamento) em sala de aula. Se pretende trabalhar léxico específico (como por exemplo as profissões e/ou, os departamentos na área da hotelaria e restauração; os acessórios de cada departamento hoteleiro e de restauração; a caracterização física e psicológica das personagens, as relações familiares e graus de parentesco, etc.).

Se o objetivo é aperfeiçoar estruturas gramaticais, linguísticas e/ou culturais.

Proposta 3: Adivinha: Quem sou eu?

Uma vez conhecidas as personagens e/ou profissões o professor, com os alunos, poderá desenvolver o jogo “¿Quién soy yo?”. O professor em lâminas de papel escreve o nome de uma personagem e/ou a sua profissão, distribuindo de forma aleatória pelos alunos. Depois, diante da turma e de pé, o aluno terá que explicar na língua de aprendizagem o nome e/ou profissão da personagem que lhe calhou.

Proposta 4: Correspondência

Atividades de correspondência, fornecendo o professor aos alunos uma tabela com as fotos de cada personagem para que estes as façam corresponder a cada profissão e/ou departamento.

Proposta 5: Expressão escrita com ou sem dramatização

Pedir, em grupos de 2, para resumir, até 100 palavras, o episódio visionado.

Passar unicamente o fim da série para que os alunos criem as cenas do próximo episódio, apresentando no final uma pequena representação em grupos de 4.

Ainda em grupos de 4 é possível atribuir um episódio a cada grupo para que o recriem, porém, apresentando um final diferente, tendo como cenários, por exemplo, o escritório do diretor do hotel, a receção, o restaurante do hotel, lavandaria, o serviço de quartos, o refeitório do pessoal, entre outros.

Proposta 6: Dobragem ou legendagem

Os alunos em grupos de 2/3 escrevem um possível texto para dobrar ou legendar um fragmento do episódio visionado. Esta atividade poderá realizar-se tendo visionado um fragmento do episódio com ou sem som.

2.3 – A Dimensão Turística em Gran Hotel

Proposta 7: Investigação

Estimular e despertar o interesse dos alunos para a investigação, solicitando uma procura na rede, em grupos de 3, sobre a localização temporal e espacial da série; lugares de interesse e de animação; analisar e evidenciar as semelhanças e diferenças. No final o grupo apresenta a pesquisa e conclusões aos restantes colegas.

Haverá espaço para que os colegas possam colocar questões sobre o local (comunidade, cidade, lugares de interesse).

Proposta 8: Palavras da Comunidade (Santander)

Cada aluno, individualmente, escreverá, num papel, palavras que possam resumir uma série de aspetos da comunidade e entregá-lo-á ao professor. No final, o professor colocará no quadro os aspetos da comunidade reunidos, procurando retirar conclusões gerais no que respeita à imagem do espaço nas suas potencialidades turísticas.

Aspetos da comunidade: um adjetivo; um local; uma praia; um desporto; uma comida; uma bebida; um dia/data; um meio de transporte; uma atracção turística; um *souvenir*; uma animação; um slogan.

Proposta 9: Folheto turístico - Lugares de interesse e de animação

Após a investigação na rede os alunos em grupos de 3 poderão realizar/produzir um folheto turístico daquele destino, daquela comunidade e realizar uma exposição de folhetos turísticos.

Proposta 10: Itinerário turístico - Lugares de interesse e de animação

Os alunos em grupos de 3 poderão propor um itinerário turístico criativo e inovador, baseado na série ou nas características do episódio visionado ou selecionado, e vender o seu produto a um operador turístico. O grupo terá que convencer o operador turístico-júri (o professor) que aquele itinerário é o melhor e mais rentável.

Proposta 11: Campanha publicitária turística – Vídeo promocional

Os alunos em grupos de 3 realizarão um vídeo promocional do destino escolhido (Santander) na sua relação com o espaço ficcional de Cantaloya, com a duração máxima de 60 segundos. Após a apresentação do vídeo haverá espaço para justificar e argumentar o vídeo (grupo-professor), bem como votação do vídeo melhor conseguido.

Proposta 12: *Guías del Gran Hotel*;

São atribuídas de forma aleatória personagens do *Gran Hotel* aos alunos. Em grupos de 5, os alunos deverão preparar uma visita guiada a Santander como se fosse Cantaloya na atualidade; Procurar-se-á que relacionem espaços reais com espaços, acontecimentos, momentos ficcionais; As personagens interpretadas por cada aluno deverão manter o comportamento e personalidade das mesmas. Os alunos deverão ser capazes de transportar as personagens para um espaço real, desconstruindo esse mesmo espaço de forma criativa, e evidenciando em Santander potenciais turísticos numa perspetiva visionária;

3 – Conclusões

Se a utilização de produções cinematográficas, como ferramenta didática, se tornou cada vez mais recorrente nas salas de aula (Martí Miró: 2011), o mesmo não ocorreu com as séries de televisão. Ainda que nos últimos anos estas se tenham tornado num instrumento recorrente na produção televisiva, dadas as suas características, raras vezes são utilizadas como recurso didático. Apesar de as suas características intrínsecas, a série *Gran Hotel* permite trabalhar em aula conteúdos específicos, servindo de recurso direto para hotelaria e menos direto para o turismo, e pelo contacto que pode ser contínuo todas as valências linguísticas. Porque se coloca o foco da narrativa num plano secundário, no que respeita à apreensão do texto, o aluno é levado a trabalhar conceitos específicos. Mas porque a narrativa é uma parte integrante, e não sendo necessária uma total descontextualização ou do episódio ou do excerto apresentado, a série permite despertar nos alunos a curiosidade por descobrir a continuação do enredo e a forma como

se resolve a intriga. Este texto fílmico em concreto, quando se coloca a obrigação de visionamento para pontos específicos, deixa a narrativa numa dimensão de lazer. É esta forma indireta de aprendizagem que as *serials* permitem despertar na sala de aula, e que continua quando o aluno procura informar-se sobre a série fora do espaço escolar.

É na medida em que este tipo de recurso coloca à disposição dos alunos um conjunto de ferramentas culturais, linguísticas, paralinguísticas, que resulta ser de grande utilidade, não devendo ser menosprezado no âmbito da utilização de produções fílmicas em ambiente de sala de aula.

As propostas apresentadas resultam de usos pontuais da série *Gran Hotel*, em ambiente de aula, ou da possível adaptação de exercícios aplicados a produções cinematográficas e que, considerando a contextualização do seu uso, nos pareceram pertinentes, enquanto material didático.

Referências bibliográficas

- Aumont, J., *et. alli*, (1985). *Estética del Cine*, traducción de Núria Vidal. Barcelona: Paidós.
- Botton, A., (2004). *A Arte de Viajar*, tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Dom Quixote.
- Corpas Viñals, J., (2000). “La utilización del video en el aula de ELE – el componente cultural”, in *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza.
- Currie, G. (2008). *Image and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferreira, N., (2011). “Set, jet, go! Film-induced tourism as a growing trend: the impact of some British adaptations”, in *Avanca|Cinema 2011*. Avanca: ed. Cine-Clube de Avanca, pp. 356-360.
- Ferreira, N., Martins, V., (2013). “I Have Been Here Before: (Re) Visitando Brideshead e Downton”, in *Avanca|Cinema 2013*. Avanca: ed. Cine-Clube de Avanca, 219-227.
- Flórez, M., (2004). “Estrategias para desarrollar diferentes tipos de textos a través de las películas”, *RedELE*, 1, junio.
- Hernández Alcaide, C., (1997). “Propuestas para el uso del vídeo en clase”, in *Cuadernos Cervantes*, 14.
- Martí Miró, Oriol, (2011) “El uso del cine como recurso pedagógico en el aula de ELE”, *Letras & Birs*.
- O’Conner, N. (2011). “A conceptual examination of the film induced tourism phenomenon in Ireland”, *EJTHR*, vol.2/3, November, pp. 105-125.
- Stam, R., (2001). *Teorías de Cine – una introducción*, traducción de Carles Roche Suárez. Barcelona: Paidós;
- Stempleski, S., e Arcario, P. (eds.), (1992). “Video in Second Language Teaching”, TESOL, Alexandria, VA;

Filmografia

- Brideshead Revisited*, (2008). Dir. Julian Jarrod, UK.
- Brideshead Revisited*, TV serial (1981). Dir. Charles Sturridge e Michael Lindsay-Hogg, UK
- Gran Hotel*, serie completa, (2011-13). Dir. Carlos Sedes, España.

Educação postural: relação entre distúrbios do sono, alterações posturais e dores musculoesqueléticas na coluna vertebral em crianças e adolescentes

Gustavo Desouza¹, CIMH¹ - IPLeiria, CIEQV² - IPLeiria/IPSantarém
Rui Matos, CIMH¹ - IPLeiria, CIEQV² - IPLeiria/IPSantarém, ESECS³ - IPLeiria
Ernesto Filgueiras, Labcom - UBI⁴

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

¹ Centro de Investigação
em Motricidade Humana

² Centro de Investigação em
Qualidade de Vida

³ Escola Superior de Educação e
Ciências Sociais

⁴ Universidade da Beira-Interior

Resumo

O estudo das relações entre os distúrbios do sono, a ocorrência de dores musculoesqueléticas na coluna vertebral e as alterações posturais em crianças e adolescentes são de importância relevante, pois permite o estabelecimento de critérios nos cuidados da saúde em indivíduos em fase de crescimento e maturação. A importância da educação postural e seus efeitos no organismo humano tem despertado uma crescente atenção por parte da comunidade médica e científica. Um programa preventivo de educação postural, torna-se cada vez mais necessários, principalmente devido as crescentes queixas de dores musculoesqueléticas na coluna vertebral em crianças e adolescentes. O programa Back School vem assumindo um papel importante na mudança de hábitos posturais. Podemos considerar a inclusão de educação postural no contexto escolar, quer dizer, pode ser desenvolvido um trabalho preventivo, de esclarecimento e orientação para que as crianças e adolescentes adquiram atitudes de autocuidado com a coluna vertebral e aprendam a prevenir possíveis problemas posturais. Este trabalho visa apresentar a proposta de estudo a ser desenvolvida em ambiente escolar, com alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico, no intuito de contribuir para o aumento das discussões sobre educação postural, além de servir como base teórica para a inserção da temática no ambiente escolar, nomeadamente com a prática preventiva postural incluídas nas aulas de educação física.

Palavras-chave: distúrbios do sono, dores na coluna vertebral, alterações posturais, educação postural.

Abstract

The study of the relationship between sleep disturbance, the occurrence of musculoskeletal back pain and postural changes in the children and teenagers are of great relevance, because it allows the establishment of criteria in health care in

Individuals in the process of growth and maturation. The importance of postural education and its effects on the human body has attracted increasing attention from the medical and scientific community. A preventive program of postural education, becomes increasingly necessary mainly due to the growing complaints of musculoskeletal back pain in children and adolescents. The Back School program has assumed an important role in changing postural habits. We can consider the inclusion of postural education in the school context, i.e. preventive work, clarification and guidance can be developed for children and adolescents acquire attitudes of self-care with the spine and learn to prevent possible postural problems. This paper presents a proposal for a study to be developed in the school environment with students from the 2nd and 3rd cycles of basic education in order to contribute to the increase of the discussions on postural education, and serves as a theoretical basis for the inclusion of the theme the school environment, particularly with postural preventive practice included in physical education classes.

Keywords: sleep disturbance, musculoskeletal back pain, postural changes, postural education.

Introdução

A estrutura física das crianças em idade escolar está em desenvolvimento e em constantes alterações (psicológicas, afetivas, sociais e físicas). Assim como existem mudanças na estatura e no peso corporal, existem também mudanças em relação à postura do indivíduo, de acordo com as vivências corporais experimentadas por cada um. Posturas viciosas e incorretas poderão gerar

desvios na sua estrutura de sustentação. A existência de alterações posturais na infância pode ser um dos fatores de predisposição à condições de problemas musculoesqueléticos relacionados a coluna no adulto, o que torna necessário o estabelecimento de mecanismos de intervenção precoce como meio profilático (Braccialli e Vilarta, 2000).

Segundo Verderi (2011), o início dos problemas posturais manifestam-se a partir dos 10 anos de idade, crianças podem adquirir maus hábitos posturais, principalmente no transporte dos materiais escolares, nas atividades do dia-a-dia e nas aulas de Educação Física, se não receberem orientações para evita-las.

Ações profiláticas na comunidade europeia são uma prioridade na prevenção de dores musculoesqueléticas na coluna em adultos e crianças. Estas ações **são** baseadas na ideia de que os fatores de risco que são potencialmente modificáveis [estilo de vida (hábitos alimentares; trabalho; atividade desportiva; sedentarismo; obesidade); fatores físicos (mobilidade e flexibilidade; força muscular); ambiente escolar (mochila e mobiliário escolar) e fatores psicológicos] podem diminuir a prevalência de dores, desde que as mesmas sejam modificadas (Burton et al., 2006).

O estudo das relações entre os distúrbios do sono, a ocorrência de dores musculoesqueléticas na coluna vertebral e as alterações posturais em crianças e adolescentes são de importância relevante, pois permite o estabelecimento de critérios nos cuidados da saúde em indivíduos em fase de crescimento e maturação.

Diversas são as definições de postura encontradas na literatura, sendo que algumas salientam aspectos somáticos, enquanto outras salientam aspectos biomecânicos. Segundo Howe e Oldham (2001), a postura corporal é pensada apenas em termos da coluna vertebral, porém deve ser lembrado que todas as partes do corpo têm um papel fundamental a desempenhar no alinhamento postural. Magee (2002) define a postura como sendo um composto das posições das diferentes articulações do corpo num dado momento. A postura ideal é a posição na qual um mínimo de stress é aplicado em cada articulação.

Algumas investigações da ocorrência de alterações posturais em crianças e jovens têm demonstrado a elevada incidência de desvios da coluna vertebral (Ribeiro et al., 2003; Penha et al., 2005).

Verderi (2011) refere que a melhor forma de se prevenir as alterações posturais é adotar bons hábitos posturais durante as actividades da vida diária. Por isso, os sujeitos que adotam estes bons hábitos posturais apresentam menos oportunidades de ter esses tipos de problemas.

Nesta mesma temática, Kisner e Colby (1998) indicam que a adoção de bons hábitos posturais pelas crianças é importante para evitar sobrecargas em ossos em crescimento e alterações adaptativas em músculos e tecidos moles.

Segundo Donkin (1996), posturas inadequadas para dormir e distúrbios do sono podem provocar ou agravar muitas condições físicas como instabilidade da coluna e tensão muscular ou de ligamentos. Esses fatores podem contribuir direta ou indiretamente para causar dores nas costas ou no pescoço.

Canani e Silva (1998) referem que o ritmo circadiano sofre modificações desde o período fetal até o final da adolescência, tanto do ponto de vista de duração (o feto dorme a maior parte do tempo durante a vida intrauterina, enquanto o adulto dorme aproximadamente 7/8 horas por dia), quanto em relação a sua distribuição ao longo do dia (o sono no recém-nascido é fragmentado e distribui-se igualmente durante o dia e a noite, o sono no adulto constitui-se num estágio único que ocorre à noite).

As perturbações do sono associadas a diagnósticos clínicos ou psiquiátricos são cada vez mais evidenciados. Um grande número de doentes com patologias gerais demonstram um conjunto heterogêneo de queixas, dentre elas, as dores musculoesqueléticas, com várias etiologias e mecanismos fisiopatológicos que se conjugam no desenvolvimento da queixa de sono noturno insuficiente, (Rente & Pimentel, 2004).

Grande número deste tipo de queixas estão acompanhados por alterações de sono, causando tanto insónia como sonolência excessiva. Pode-se citar várias doenças neurológicas, cardíacas, gástricas que são acompanhadas de alteração de sono. Nestes casos, as queixas podem ser decorrentes da doença, de dores, pruridos, etc. (Pter, 1990).

A manutenção de uma postura ideal e os exercícios físicos são essenciais para se ter um corpo saudável, livre das dores, principalmente as da coluna vertebral. Uma postura inadequada, os distúrbios do sono e a presença de tensão nervosa podem levar às dores.

Mota (1991) refere que devido à posturas inadequadas, há ocorrência das chamadas, segundo o autor, “insuficiências posturais”, e sugere que haja uma intervenção mais específica na escola com o objetivo de prevenção.

Os desvios de desenvolvimento, é o nome referenciado da classificação da maioria dos desvios posturais na criança em crescimento e, quando os padrões se tornam habituais, podem resultar em alterações posturais. (Destch & Candotti, 2001; Murahovschi, 1998).

Uma das maneiras mais adequadas de diminuir os casos de adultos que padecem de dores musculoesqueléticas crônicas da coluna vertebral, segundo Knoplich (1985), é a realização de uma orientação preventivas nas crianças e adolescentes.

Mas, será que a sociedade envolvida no contexto escolar está preparada e consciente sobre a importância destas medidas preventivas? Quer dizer, encarregados de educação e educadores/professores?

A falta de informação da sociedade diante da importância da prevenção precoce de problemas posturais podem contribuir para o aparecimento frequente de alterações posturais nas crianças e adolescentes (Ramos & Rodrigues, 2013). Resende & Borsoe (2006) referem que estas alterações posturais também podem ocorrer devido a falta de conhecimento dos encarregados de educação sobre educação postural e a ausência de um trabalho preventivo no contexto escolar.

Podemos considerar a inclusão de educação postural no contexto escolar, quer dizer, pode ser desenvolvido um trabalho preventivo, de esclarecimento e orientação para que as crianças e adolescentes adquiram atitudes de autocuidado com a coluna vertebral e aprendam a prevenir possíveis problemas posturais? seria possível incluir nas aulas de Educação Física escolar um trabalho sobre esta temática, onde os professores objetivam que os seus alunos desenvolvam conhecimentos relativos ao corpo humano e a saúde. O professor de Educação Física pode e deve contribuir para a prática de hábitos salutareos para a qualidade de vida de seus alunos, através da simples observação, este pode identificar e relacionar os motivos desencadeantes ou agravantes de problemas relacionados à postura corporal, levando seus alunos a conhecerem o seu corpo e orientá-los a tomar as medidas adequadas. A expectativa é que os hábitos inadequados sejam modificados e medidas preventivas para o impedimento de patologias ligadas a coluna se estabeleçam (Ramos & Rodrigues, 2013; Barbosa, 1999).

A temática educação postural não está contemplada nas aulas de Educação Física escolar, em virtude da ausência de exercícios direcionados ao fortalecimento da musculatura responsável pela postura e movimentos que proporcionam aquisição de consciência corporal (Costa & Freire, 2004; Braccially & Vilarta, 2000; Ramos & Rodrigues, 2013).

Os conteúdos relacionados ao conhecimento do corpo, entre eles a manutenção e desenvolvimento de uma boa postura, não vem sendo abordados nas escolas em detrimento da prioridade por conteúdos como jogos, competições e brincadeiras (Costa & Freire, 2004; Braccially & Vilarta, 2000; Ramos & Rodrigues, 2013).

Os profissionais da educação exercem importante papel no processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes, desta forma poderiam colaborar com actividades de cunho preventivo e detecção de alterações precoces na coluna vertebral, onde a educação postural poderia ser incluída como conteúdo das aulas (Costa & Freire, 2004; Braccially & Vilarta, 2000; Ramos & Rodrigues, 2013).

Uma das estratégias mais utilizadas como prática preventiva é o programa de Back-School (Zachrisson, 1981). Esse programa foi criado originalmente em 1969, para ser aplicado em grande proporção na população adulta, para prevenir às reincidências de dores nas costas. Esses programas são aplicados em três ou quatro encontros, com 1 hora de duração, onde são ensinados as crianças e adolescentes que já tiveram crises de dores na coluna vertebral os conteúdos de anatomia e biomecânica da coluna vertebral, fisiopatologia das dores, orientações ergonomicas e posturais nas atividades ocupacionais e de vida diária, exercícios de alongamento, fortalecimento e relaxamento muscular.

Alguns autores realizaram este programa de educação postural no contexto escolar (visando a postura ideal sentado, a levantar e transportar peso e a realizar prática preventiva nas atividades físicas). Os resultados revelaram que o programa de educação postural promoveu modificações imediatas na adoção do comportamento ideal na postura sentada e nas situações de levantamento e transporte de peso. Os estudantes que participaram do grupo de intervenção apresentaram escores mais altos nos testes de conhecimentos teórico e prático, incluindo um follow-up alguns meses após o término do estudo (Robertson & Lee, 1990; Cardon et al., 2000; Cardon et al., 2002).

Objetivos

Geral

A principal proposta deste trabalho é verificar os efeitos de 3 sessões de educação postural com o programa Back School, comparando com a relação entre os distúrbios do sono, a ocorrência de dores musculoesqueléticas na coluna vertebral e as alterações posturais, no aprendizado de hábitos posturais ideais em crianças e adolescentes do 2º e 3º ciclo do ensino básico de ambos os sexos.

Específicos

- Comparar a porcentagem de respostas corretas e incorretas relacionadas aos hábitos posturais antes e após a aplicação das estratégias educativas.
- Comparar a prevalência de dores musculoesqueléticas na coluna vertebral, distúrbios do sono e alterações posturais antes e após a aplicação das estratégias do programa Back School entre 3 grupos, experimental, experimental com reforço dos adultos e controlo.

Procedimento e amostra

O presente estudo orientado pelo Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV) do IPLeiria e IPSantarém e Centro de Investigação em Motricidade Humana (CIMH - IPLeiria) aborda a análise postural e flexibilidade de crianças e adolescentes do 2º e 3º ciclo do Agrupamento de escolas D. Dinis.

Dados de Julho de 2013 demonstraram que 1532 alunos estiveram inscritos no agrupamento, destes, 760 alunos pertenciam ao 2º e 3º ciclo e, 282 pertencem ao 5º e 9º ano (151 e 131, respectivamente).

O grupo de alunos escolhidos, representam o início do 2º ciclo do ensino básico (5º ano) e o término do 3º ciclo do ensino básico (9º ano), devido a necessidade de avaliar se as alterações posturais e/ou problemas musculoesqueléticos relacionados com a coluna vertebral, nomeadamente as queixas de dores verifica-se nos alunos ao final do ensino básico ou, se já se verificam com a mesma intensidade no início do 2º ciclo.

A duração do estudo será de aproximadamente 3 (três) meses.

O procedimento amostral do estudo contempla 3 fases, sendo uma de seleção dos participantes e preenchimento de questionários e, duas de recolha de dados e captação de imagens (fotografia da postura estática).

Na primeira fase será feita uma seleção dos participantes voluntários, através da aplicação de questionários de identificação pessoal, avaliação da dor na coluna vertebral, segundo a Escala Visual Analógica (VAS), e dos distúrbios do sono, segundo o Índice de Qualidade de Sono de Pittsburgh (PSQI). Após contacto prévio e posterior consentimento formal, os participantes serão divididos em três grupos (2 grupos experimentais [1 com indicações e 1 com indicações e reforço dos professores e encarregados de educação] e 1 grupo de controlo) de acordo com os critérios de inclusão do presente estudo.

Após esta fase, serão realizadas na segunda fase, as análises postural com recurso a captação de imagens individuais através de fotografias da postura estática nos 3 grupos e posterior recomendações e indicações das posturas ideais nas atividades diárias e do período do sono conforme o programa Back School aos indivíduos selecionados para os grupos experimentais, sendo um destes grupos, solicitado aos professores e encarregados de educação o reforço positivo ao cumprimento das indicações posturais.

No final deste período, na terceira fase, serão novamente analisadas as referentes alterações com recurso a captação de imagens (fotografia da postura estática) dos 3 grupos e, aplicados os questionários de avaliação da dor musculoesquelética na coluna vertebral, segundo a VAS, e dos distúrbios do sono, segundo o PSQI.

Para a análise estatística dos resultados iremos utilizar o programa SPSS, versão 20.0. Para além da estatística descritiva, e face à dimensão dos grupos de sujeitos (n superior a 30), recorreremos essencialmente à estatística paramétrica para a comparação de grupos, nomeadamente utilizando o teste One-Way ANOVA (Análise de variância que compara médias de diferentes populações). Para averiguar a existência de correlações entre diferentes variáveis utilizaremos ainda o teste de Correlação de Pearson, situando o nível de significância a .05.

O presente estudo terá início após autorização da direção do agrupamento de escolas D. Dinis de Leiria e aprovação do conselho de ética do Instituto Politécnico de Leiria.

Conclusão

Este trabalho visou apresentar a proposta de estudo a ser desenvolvida em ambiente escolar, com alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico, no intuito de contribuir para o aumento das discussões sobre educação postural, além de servir como base teórica para a inserção da temática no ambiente escolar.

Verifica-se nesta pesquisa bibliográfica que há uma consciencia da necessidade da introdução da temática postural nas suas aulas, nomeadamente na área da Educação Física. Caso haja o interesse destes professores e órgãos directores, poderia desenvolver-se um trabalho de esclarecimento utilizando diversas metodologias que poderão contribuir para prevenção de problemas posturais nos seus alunos.

Considerando a educação postural como parte dos conteúdos abordados na sala de aula da escola e, portanto, também da Educação Física, esta poderá garantir o acesso a informações relativas aos ideais hábitos posturais, possibilitando preparar o educando para a vida através do seu desenvolvimento integral. A preocupação com a educação postural dos alunos deveria ser um dos fatores prioritário nas aulas de educação física escolar, devido a sua contribuição para a qualidade de vida dos mesmos.

O presente estudo limitou-se a apresentar uma abordagem teórica da posterior realização de um estudo sobre a influência da educação postural na relação entre os distúrbios do sono, a ocorrência de dores musculoesqueléticas na coluna vertebral e as alterações posturais em crianças e adolescentes. Fica então o despertar desta temática para estudos futuros, sobre os hábitos posturais de escolares.

Referências bibliográficas

- Barbosa, C. (1999). *Educação Física Escolar: da alienação à liberdade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Bracciali, L. & Vilarta, R. (2000). Aspectos a serem considerados na Elaboração de programas de prevenção e orientação de problemas posturais. *Revista paulista de Educação Física*, 14 (2), 159-171.
- Burton, A., Balagué, F., Cardon, G., Eriksen, R., Henrotin, Y., Lahad, A., Leclerc, A., Müller, G. & van der Beek, A. (2006). *Low back pain. Guidelines for prevention in low back pain*. European Journal Spine, 15 (Supl.2), 136-168. Acedido em 15 de Fevereiro, 2014, em <http://www.backpaineurope.org>
- Canani, S., & Silva, F. (1998). Sleep evolution from fetal life to adulthood: respiratory and neurologic aspects. *Jornal de Pediatria*, 74(5).
- Cardon, G., De Clercq, D., De Bourdeaudhuij, I. (2000). Effects of back care education in elementary schoolchildren. *Acta Paediatric*, 89, 1010-1017.
- Cardon, G., De Clercq, D., De Bourdeaudhuij, I. (2002). Back education efficacy in elementary schoolchildren: a 1-year follow-up study. *Spine*, 27, 299-305.
- Costa, R. & Freire, I. (2004). *Análise da prática da Educação Física Escolar. Estudo dos exercícios físicos voltados para correções das alterações posturais*. Porto Velho: Programa PIBIC.
- Destch, C. & Candotti, C. (2001). A incidência de desvios posturais em meninas de 6 a 17 anos da cidade de Novo Hamburgo. *Revista Movimento*, 7 (15).
- Donkin, S. (1996). *Sente-se bem, Sinta-se melhor – guia prático contra as tensões do trabalho sedentário*. São Paulo: Harbra.
- Knoplich, J. (1985). *A Coluna Vertebral da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Panamed.
- Magee, D. (2002). Avaliação Postural. In D. Magee (Ed.), *Disfunção Musculoesquelética* (3ªed., pp. 105-157). São Paulo: Manole.
- Mota, J. (1991). A postura como fator de observação na escola. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 5(2), 36-40.
- Murahovschi, J. (1998). *Pediatria: Diagnóstico + Tratamento*. 5ªed. São Paulo: Sarvier.
- Howe, T. & Oldham, J. (2001). Posture and balance. In: Trew, M. & Everett, T. (Eds.), *Human Movement* (4ªed., pp. 225-239). Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Kisner, C. & Colby, L. (1998). *Exercícios terapêuticos: fundamentos e técnicas*. 3ªed. São Paulo: Manole.
- Penha, P., João, S., Casarotto, R., Amino, C. & Penteado, D. (2005). Postural assessment of girls between 7 as 10 years of age. *Clinics*, 60(1), 9-16.

- Pter, J. (1990). Sleep Apnea and Cardiovascular diseases. In: C. Guilleminaut & M. Partinen (Ed.), *Obstructive sleep apnea syndrome: clinical no treatment* (pp.81-98). Ravem Press, Nova York.
- Ramos, A. & Rodrigues, N. (2013). Educação Física escolar x educação postural: uma abordagem da realidade em Macapá. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, 17(177). Acedido em 20 de Fevereiro, 2014, em <http://www.efdeportes.com/efd177/educacao-fisica-escolar-x-educacao-postural.htm>
- Rente, P. & Pimentel, T. (2004). *Patologia do Sono*. Lisboa: Lidel.
- Resende, F. & Borsoe, A. (2006). Investigação de distúrbios posturais em escolares de seis a oito anos de uma escola em São Jose dos Campos, São Paulo. *Revista Paulista de Pediatria*, 24(1).
- Ribeiro, C., Akashi, P., Sacco, I. & Pedrinelli, A. (2003). Relações entre alterações posturais e lesões do aparelho locomotor em atletas de futebol de salão. *Revista Brasileira de Medicina no Esporte*, 9(2), 91-97.
- Robertson ,H. & Lee, V. (1990). Effects of back care lessons on sitting and lifting by primary students. *Aust J Physiother*, 36, 245-248.
- Verderi, E. (2011). *Programa de educação postural*. São Paulo: Phorte.
- Zachrisson, M. (1981). The back school. *Spine*, 6(1), 104-106.

Currículo Funcional... Que características?

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Ana Sofia Sobral, Professora Especializada em Educação Especial
Paula C. Neves, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Resumo

Os currículos funcionais, estruturados de acordo com os contextos de vida atuais e futuros em que cada aluno se insere e se irá inserir, possibilitam desenvolver competências com significado e úteis para a formação pessoal, social e laboral, proporcionando uma vida adulta com qualidade e autonomia.

Neste estudo procurámos conhecer e compreender as características dos currículos funcionais, e elaborar uma ferramenta de trabalho que permita auxiliar os docentes a construir currículos verdadeiramente funcionais.

O trabalho apresentado segue um modelo de abordagem qualitativa, com análise documental, a nove currículos específicos individuais, com recurso a análise de conteúdo. Os resultados obtidos indicam que os currículos analisados, não têm as características exigíveis para poderem ser caracterizados como verdadeiramente funcionais uma vez que na sua maioria, não fazem referência às áreas curriculares onde a vida do aluno se desenvolve ou se pensa que possa vir a desenvolver. Os contextos de vida não estão a ser desenvolvidos, podendo vir a comprometer a inserção social destes alunos.

A grelha construída para analisar os currículos específicos individuais, pode ser uma ferramenta de trabalho que auxilie os docentes na elaboração, avaliação e análise dos currículos funcionais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Deficiência Intelectual, Currículos Funcionais

Abstract

The functional curricula, structured in accordance with the contexts of life today and in the future in which each student falls and if will insert, permitting develop skills with meaning and useful for staff training, social and labor, providing an adult life with quality and autonomy. In this study we aimed to know and to understand the characteristics of the functional curricula, and to elaborate a work tool that allows to assist the professors to construct truly functional resumes.

The work presented here is a model of qualitative approach, with documentary analysis, nine curricula specific individual, was performed using the content analysis. The results obtained indicate that the curricula analyzed, does not have the characteristics required to be able to be characterized as truly functional once again that in their majority, do not make reference to curriculum areas where the student life develops or if he thinks that might develop.

The grid built to analyze the specific curricula individual can be a working tool that assists the teachers in the development, assessment and analysis of functional curricula.

Keywords: Inclusive Education, Special Needs Education, Intellectual Disability, Functional Curricula

Introdução

Uma das grandes questões dos programas educacionais para pessoas dependentes de apoio refere-se aos conteúdos, como conduzir uma aprendizagem significativa e como iniciar ou eleger conteúdos apropriados e necessários sem que estes se esvaziem durante o seu processo ou caiam no esquecimento destes alunos. É essencial promover estratégias funcionais que desenvolvam habilidades necessárias nas áreas de vida individual e social passível de uma efetiva inclusão social independente da sua condição atual.

A organização curricular funcional pretende contribuir para que as crianças e jovens com deficiência intelectual tenham, durante a idade escolar e ao longo dos anos, uma vida de qualidade, ou seja uma vida com autonomia e em consequência sejam incluídos social e profissionalmente.

Nesse sentido devem ser estruturados conteúdos educativos que lhes permitam funcionar nos ambientes em que a generalidade das pessoas funciona.

Inclusão

A inclusão, mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida. É dar opções, dar lugar, oferecer recursos e melhorar a oferta educativa face às necessidades de cada aluno, promovendo a integração escolar (Correia, 2003). A inclusão assenta em quatro eixos fundamentais: é um direito elementar, obriga a pensar na diferença, implica repensar a escola (e o sistema educativo) e pode constituir um veículo de transformação da sociedade (Freire, 2008).

Assim sendo, a inclusão só tem razão de ser numa perspetiva de pessoa diferente e em mudança, no contexto de uma sociedade que pode pensar a diferença como enriquecedora (Franco, 2011).

Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Uma criança ou jovem com NEE precisa de um acompanhamento educativo complementar e diferente daquele que é praticado nas escolas de ensino regular, pelo que deverá ser estruturada uma dinâmica interativa entre o aluno e o seu meio envolvente.

Esta resposta terá que ser específica e sustentada em critérios educativos para promover o desenvolvimento e a educação do aluno utilizando todas as suas capacidades físicas, intelectuais, estéticas, criativas, emocionais e sociais para que ele consiga viver como cidadão, autónomo e ajustado na sociedade.

O conceito de NEE está diretamente relacionado com as ajudas pedagógicas ou serviços educativos que estes alunos precisam ao longo da sua vida escolar, para proporcionar o seu crescimento pessoal e social (Bautista, 1997).

A Escola Inclusiva

Educação Inclusiva (EI) é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, das práticas e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. A EI procura perceber e atender as necessidades educacionais de todos os alunos, em salas de aulas comuns, num sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. A prática pedagógica é coletiva, multifacetada, dinâmica e flexível requerendo mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações entre a família e a escola.

Reconhece-se, assim, a necessidade da escola ir ao encontro das necessidades não só dos alunos, mas também dos que estão à sua volta, pois só com este envolvimento é possível criar um ambiente verdadeiramente inclusivo e alargá-lo a uma escala mais vasta, tal como é referido pela Declaração de Salamanca,

“...as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (Unesco, 1994, p. 9).

Enquadramento Legal - Decreto-Lei n.º 3/2008

Em Portugal o Decreto-Lei n.º 3/2008 veio introduzir medidas educativas de Educação Especial que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos no âmbito da adequação do seu processo de ensino e aprendizagem. O currículo específico individual é uma das medidas destinadas a alunos com limitações no domínio cognitivo, que proporciona a estes alunos a aprendizagem de conteúdos específicos. Recorre-se a esta medida quando o aluno não consegue acompanhar o currículo regular, mesmo adaptado. Nestes casos, o currículo deve incluir conteúdos que promovam a autonomia social e pessoal, dando prioridade a atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, comunicação e transição para a vida ativa.

Deficiência Intelectual

Deficiência Intelectual (DI) é o termo usado para caracterizar uma pessoa que apresenta limitações no funcionamento intelectual e no desempenho de tarefas como as de comunicação, cuidado pessoal e de relacionamento social.

Estas limitações provocam uma maior lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento. As crianças com DI podem precisar de mais tempo para aprender a falar, a caminhar e a aprender as competências necessárias para cuidar de si, tal como vestir-se ou comer com autonomia. É natural que enfrentem dificuldades na escola, no entanto, apesar de necessitarem de mais tempo, aprendem como os seus pares.

A DI diagnostica-se, observando dois fatores fundamentais: a capacidade da pessoa para aprender, pensar, resolver problemas, encontrar um sentido do mundo, (funcionamento cognitivo ou intelectual) e a competência necessária para viver com autonomia e independência na comunidade em que se insere (comportamento ou funcionamento adaptativo).

A forma como as competências vão ser trabalhadas, estimuladas e desenvolvidas, com vista a uma otimização do funcionamento no contexto ambiental, essencial para proporcionar ao máximo um maior equilíbrio, atenuando as limitações e a consequente diminuição na intensidade de apoios, é fundamental. Só trabalhando neste sentido, se pode proporcionar a qualidade de vida desejada (Ferreira, 2012).

Currículo funcional (CF)

O currículo funcional baseia-se no princípio de que os alunos com NEE têm direito a uma vida de qualidade com autonomia, autodeterminação e integração familiar, social e laboral. Brown (1986 citado in Costa, Leitão, Santos, Pinto & Fino, 1996a) considera que um CF tem de evidenciar oito características: ser individualizado; estar relacionado com a idade cronológica; incluir, equilibradamente, atividades funcionais que sejam úteis para o aluno ou para a comunidade em que se encontra; ter probabilidade de ser praticado fora do ambiente escolar e ao longo da vida; conter itens que são suscetíveis de serem aprendidos pelo aluno num período de tempo razoável; desenvolver-se, tanto quanto possível, em contextos não escolares e na presença de pessoas que não são profissionais da educação; proporcionar aprendizagens, sempre que possível, em contextos naturais, em situações significativas e responder às expectativas presentes e futuras dos pais e dos próprios alunos, quando possível.

Elaboração de um Currículo Funcional

De modo a estruturar-se a ação educativa, Brown (1979, citado in Costa et al., 1996a), propõe uma estratégia para a elaboração de currículos funcionais que se desenvolve em seis fases: delinear as áreas curriculares (casa, comunidade, escola, lazer e trabalho); delinear os ambientes em que a vida do aluno se desenrola e se espera que venha a desenrolar no futuro; delinear e enumerar os subambientes em que o aluno funciona ou pode vir a funcionar; selecionar, em cada subambiente, as atividades que se pretendem que o aluno aprenda a realizar a fim de se preparar para o futuro; delinear as competências exigidas para a realização de cada atividade e, por último, elaborar e implementar as intervenções pedagógicas essenciais para a aprendizagem das competências delineadas.

Objetivos, Metodologia, Amostra e Procedimentos

Objetivos

O objetivo deste estudo é conhecer e compreender as características dos currículos funcionais, e elaborar uma ferramenta de trabalho que permita auxiliar os docentes a construir currículos verdadeiramente funcionais.

Opções Metodológicas

Optámos por uma metodologia de cariz qualitativo, recolhendo dados através da análise documental.

Caracterização da Amostra

A nossa amostra é uma amostra de conveniência, e é composta por nove currículos específicos individuais incluídos nos programas educativos individuais dos alunos de uma escola da rede escolar oficial do distrito de Lisboa.

Os currículos foram elaborados para idades compreendidas entre os dez e os catorze anos. Dos nove currículos, dois são do primeiro ciclo (quarto ano) quatro do segundo ciclo (um do quinto ano e três do sexto ano) e três do terceiro ciclo (todos sétimo ano).

Procedimentos

Recolhemos nove Programas Educativos Individuais que foram analisados utilizando uma grelha construída especificamente para o efeito.

A grelha de análise ao Currículo Específico Individual (GACEI) (Anexo 1) foi elaborada, tendo em conta as investigações desenvolvidas nesta área por Brown (1986, 1979, citado in Costa et al., 1996a) e tem duas partes:

A primeira parte inclui as características essenciais do currículo funcional: individualidade; adequação à idade cronológica; equilíbrio entre atividades funcionais e de recreação; probabilidade de aquisição das competências em tempo útil; probabilidade de participação em ambientes diferentes; utilidade na vida adulta, contribuindo para a qualidade de vida; praticabilidade em situações não escolares e a articulação com as expectativas dos pais e do aluno.

A segunda parte pretende servir de base a uma análise da estratégia utilizada para desenvolver conteúdos curriculares funcionais.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Os resultados da análise dos currículos são agora apresentados, seguindo a estrutura da grelha de análise.

1. Características globais do Currículo Específico Individual (CEI)

Das oito características essenciais dos currículos funcionais, cinco estão presentes em todos os currículos analisados, a saber: a individualidade, a adequação à idade cronológica do aluno, a probabilidade de aquisição de competências em tempo útil, a utilidade na vida adulta, contribuindo para a qualidade de vida e a praticabilidade em situações não escolares. As restantes três características estão presentes apenas em alguns currículos. O equilíbrio entre atividades funcionais e de recreação só se encontrou em três dos nove currículos analisados, nos restantes seis não se evidenciava este equilíbrio.

A participação dos alunos em ambientes diferentes é visível em três dos currículos analisados, os restantes seis não fazem referência a outros ambientes além da escola.

Relativamente às expectativas dos pais e dos alunos verificámos que quatro dos currículos analisados se encontram em conformidade com o que os pais e o próprio aluno desejam. Os restantes cinco currículos não parecem ter levado em consideração este aspeto.

2. Estratégia de desenvolvimento de conteúdos curriculares funcionais

Utilizando a segunda parte da GACEI foi analisada a estratégia de desenvolvimento dos conteúdos curriculares funcionais presentes nos CEI e os respetivos objetivos gerais nos cinco contextos de realização de atividades (a casa, a comunidade, a escola, a recreação/lazer e o trabalho).

2.1. Casa

Apenas um dos currículos apresentou a área da Casa estruturada e com a colaboração dos pais, pois essas aprendizagens foram operacionalizadas em casa.

2.2. Comunidade

Dos nove currículos, sete não fazem referência à área da Comunidade na aprendizagem de competências.

2.3. Escola

A área da Escola é a mais desenvolvida nos currículos analisados, é o espaço onde as aprendizagens se fazem em contexto real, com a ajuda do professor de educação especial, nos tempos destinados ao apoio personalizado.

2.4. Recreação/Lazer

A área de Recreação/Lazer também não é desenvolvida em seis destes nove currículos.

2.5. Trabalho

Apenas um currículo pressupõe atividades que vão ao encontro dos objetivos gerais, mas não faz referência se o aluno desempenha tarefas escritas ou se efetua as operações matemáticas necessárias.

A Escola é a área curricular cujas competências são mais reforçadas (Gráfico 1). Todas as outras áreas são ainda pouco desenvolvidas, apesar da sua importância para a promoção da autonomia destes alunos e da sua posterior integração na sociedade.

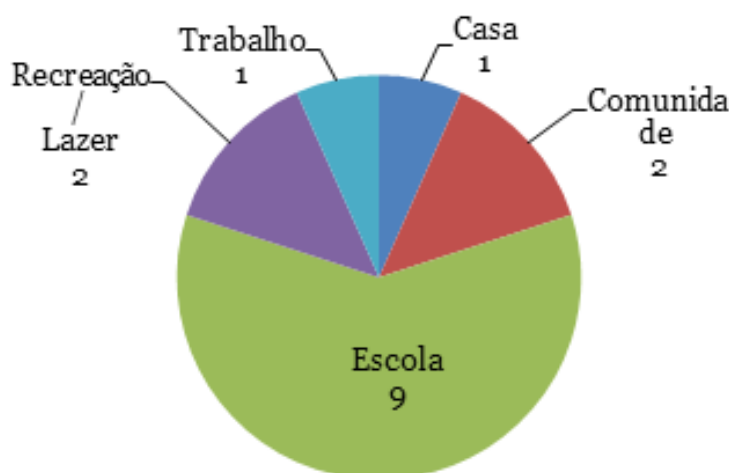


Gráfico 1 – Número de currículos que desenvolve atividades em cada área curricular.

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi construir uma grelha que permitisse verificar se as características dos currículos funcionais estavam a ser respeitadas. Esta grelha ao permitir analisar as características dos currículos, constitui-se como um instrumento de ajuda na elaboração e avaliação dos currículos funcionais.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que a generalidade dos currículos funcionais analisados não foi elaborada de acordo com as características que os tornam realmente funcionais. Encontrámos currículos que não respeitam o equilíbrio entre atividades funcionais e de recreação, currículos que não possibilitam o treino das aprendizagens em contextos reais e currículos que não estão articulados com as expectativas dos pais e dos alunos. Além das características que não são tidas em conta, também os diversos contextos onde a vida do aluno se insere, ou possa vir a inserir não estão salvaguardados. A Escola é a única área curricular desenvolvida por todos os currículos analisados, sendo que a Casa, a Comunidade, as atividades de Recreação/Lazer e o Trabalho, são áreas pouco desenvolvidas apesar do seu peso na aquisição da autonomia necessária à vida independente destes alunos.

Considerando que os alunos com DI apresentam limitações no funcionamento intelectual, na capacidade adaptativa, competências sociais, na autonomia, no funcionamento académico e nos comportamentos comunitários, os currículos funcionais são a ponte que lhes permite alcançar uma vida autónoma. Estes alunos demoram mais tempo na aprendizagem das competências, por isso é importante selecionar criteriosamente o que se vai ensinar. Esquecem facilmente o que aprendem, logo é fundamental praticar com frequência e ao longo da vida. Revelam grandes dificuldades na realização de operações de abstração, generalização e transferência, portanto é essencial que se utilizem como espaços de aprendizagem contextos reais, para aplicar os conhecimentos na prática.

Os currículos analisados revelaram-se muito pobres em funcionalidade, em relação às características que devem contemplar e aos contextos de vida do aluno. Consegue-se perceber que existe um fraco investimento na elaboração dos currículos, por parte dos professores.

Alguns dos motivos que podem levar à falta de ambição na elaboração destes currículos são um elevado número de alunos por professor, um reduzido número de horas para prestar apoio, a falta de recursos materiais e humanos indispensáveis à realização de algumas atividades e, em particular a falta de formação dos professores no âmbito dos currículos funcionais.

Fica deste estudo o desenvolvimento de uma ferramenta de trabalho que pode ajudar os docentes, a elaborar, analisar ou avaliar currículos funcionais, contribuindo para melhorar as

respostas educativas dadas a estes alunos. Apesar da inegável necessidade de formação dos docentes neste campo específico, a existência de poucos estudos nesta área realçam ainda mais a vantagem desta ferramenta agora apresentada.

Referências bibliográficas

- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A., Leitão, F., Santos, J., Pinto, J., & Fino, M. (1996a). *Currículos Funcionais: Sua caracterização*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, S. (2012). *Transição Para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psicosoma.
- Franco, V. (2011). A Inclusão começa em casa. In D. Rodrigues, *Educação Inclusiva - dos conceitos às práticas de formação* (pp.157-170). Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 1, 5-20.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco.

Legislação

Decreto-Lei nº3/2008 **D.R. 1ª Série** Nº 4 (08-01-07).

Anexo 1

Grelha de Análise ao Currículo Específico Individual

1. Analise o Currículo Específico Individual e identifique a presença das características abaixo elencadas, considerando os critérios descritos na folha de apoio ao preenchimento.

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Currículo Funcional			
Características	Sim	Não	Sem referência
• Individualidade			
• Adequação à idade cronológica			
• Equilíbrio entre atividades funcionais e de recreação			
• Probabilidade de aquisição das competências em tempo útil			
• Probabilidade de participação em ambientes diferentes			
• Utilidade na vida adulta, contribuindo para a qualidade de vida			
• Praticabilidade em situações não escolares			
• Articulação com as expectativas dos pais e do aluno			

2. Para cada contexto identifique a presença dos conteúdos e verifique se apresentam as condições abaixo descritas.

Estratégia para desenvolver conteúdos curriculares funcionais			
Casa	Sim	Não	Sem referência
- Promove atitudes de autoestima, autoconfiança e afeto			
- Incentiva o estabelecimento de relações interpessoais adequadas			
- Proporciona o desenvolvimento de uma alimentação e postura adequadas			
- Desenvolve a capacidade de vestir, despir e cuidar da sua roupa			
- Estimula a aprendizagem de hábitos de higiene e arranjo pessoal			
- Perspetiva a participação em tarefas da vida doméstica			
- Capacita para a preparação de refeições e cuidados a ter com os alimentos			
- Contribui para a participação em casa, identificando palavras e símbolos			
- Contribui para a participação em casa, fazendo diferentes registos escritos			
- Contribui para a participação em casa, efetuando operações matemáticas			
Comunidade	Sim	Não	Sem referência
- Estimula o estabelecimento de relações interpessoais e sociais adequadas			
- Promove as deslocações na comunidade identificando palavras e símbolos escritos			
- Promove as deslocações na comunidade fazendo diferentes registos escritos			
- Promove as deslocações na comunidade efetuando as operações matemáticas necessárias			
- Perspetiva a participação como consumidor de bens e de serviços, identificando palavras e outros símbolos escritos			
- Capacita para funcionar como consumidor de bens e serviços fazendo registos escritos			
- Capacita para funcionar como consumidor de bens e serviços, efetuando as operações matemáticas necessárias			
- Desenvolve a capacidade de agir como cidadão responsável			

Escola	Sim	Não	Sem referência
- Incentiva o estabelecimento de relações interpessoais adequadas			
- Perspetiva a participação nas atividades escolares de modo independente e eficiente			
- Contribui para a identificação de palavras e outros símbolos escritos			
- Proporciona o desenvolvimento de diversas tarefas escritas			
- Desenvolve a capacidade de resolver operações matemáticas necessárias			
Recreação/lazer	Sim	Não	Sem referência
- Promove a participação em atividades de lazer			
- Incentiva a ocupação dos tempos livres em atividades lúdicas ou de lazer, identificando palavras e outros símbolos escritos			
- Incentiva a ocupação dos tempos livres em atividades lúdicas ou de lazer, fazendo os seus registos escritos			
- Incentiva a ocupação dos tempos livres em atividades lúdicas ou de lazer, efetuando as operações matemáticas necessárias			
Trabalho	Sim	Não	Sem referência
- Estimula a aprendizagem de comportamentos sociais adequados			
- Perspetiva a participação em atividades laborais de forma independente e eficiente			
- Capacita para a identificação de palavras e outros símbolos escritos			
- Desenvolve a capacidade de cumprir tarefas escritas			
- Capacita para a resolução das operações matemáticas necessárias			

Critérios de apoio à verificação das características dos currículos funcionais	
Individualidade	Utilidade para o aluno (promove a autonomia)
	Tem em conta o contexto familiar do aluno
	Vai ao encontro do contexto social
	Adequa-se às expectativas presentes e futuras da família
Adequação à Idade Cronológica	Evita a infantilização (desenvolve competências adequadas à idade)
	Promove atividades com utilidade para alunos da mesma idade
	Corresponde ao que a sociedade espera para estas idades
	Contribui para promover a sua autonomia e autoestima
Equilíbrio entre atividades funcionais e de recreação	Desenvolve atividades úteis para a comunidade
	Promove atividades recreativas, desportivas ou culturais
	Proporciona a sociabilidade e bem estar do aluno
Probabilidade de aquisição em tempo útil (duração do currículo)	Contribui para a aquisição de competências úteis (estimula a autonomia, independência e tem importância pela frequência de utilização)
	Estimula a aprendizagem de atividades praticáveis
	Possibilita a utilização das competências noutros contextos
Probabilidade de participação em ambientes diferentes	Promove competências que podem ser aplicadas fora do ambiente escolar
	Concretiza essas competências sem recorrer à ajuda do professor
	Faculta estratégias que possam ser aplicadas noutros ambientes
Utilidade na vida adulta, contribuindo para a qualidade de vida	Proporciona atividades relacionadas com diferentes contextos
	A leitura é desenvolvida em ambientes diferentes (ex.: no ambiente doméstico, lendo rótulos de embalagens, recados)
	A aritmética é desenvolvida em atividades práticas (ex.: na culinária, compras)
	Permite o desenvolvimento dessas atividades na sala de aula
	Promove a independência e inserção na vida social
Praticabilidade em situações não escolares	Desenvolve competências que possam ser praticadas noutros contextos fora da escola
	Proporciona aprendizagens que têm lugar em ambientes reais (casa, comunidade, trabalho)
	Promove a colaboração de outros intervenientes que não os profissionais
Articulação com as expectativas dos pais e do aluno	Os pais colaboraram na elaboração do PEI
	Referiram as competências que consideraram úteis para o seu educando
	O aluno referiu as áreas pelas quais sente mais interesse

A participação da família no processo educativo da criança: Um estudo de caso com crianças do 1.º ano de escolaridade

Vera Estrafalho, ESECS¹, IPLeiria

Sandrina Milhano, IPLeiria, Núcleo de Leiria do CESNOVA²

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

¹ Escola Superior de Educação
e Ciências Sociais

² Centro de Estudos de Sociologia
da Universidade Nova de Lisboa

Resumo

O presente artigo tem como propósito apresentar um estudo realizado em contexto de Prática Pedagógica no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo deste artigo pretende-se descrever e refletir acerca da participação da família no processo educativo da criança. O estudo teve como objetivos identificar, através da opinião da criança, o acompanhamento da família na realização dos trabalhos para casa e identificar quais os apoios que recebiam enquanto estudavam fora do espaço escolar. O estudo de caso desenvolveu-se no ano letivo de 2011/2012, no 2.º semestre, numa escola da freguesia de Marrazes, concelho de Leiria, onde participaram 19 crianças de uma turma do 1.º ano de escolaridade. Para a recolha dos dados recorreu-se à pesquisa documental, a grelhas de registo e a entrevistas semiestruturadas.

Verificou-se uma simbiose muito positiva entre as famílias que acompanhavam ativamente os seus educandos e os bons resultados académicos e motivacionais, tornando-se crianças mais estáveis psicologicamente e interessadas.

Palavras-chave: acompanhamento; escola; família; trabalhos para casa; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This article aims to present a study made in the context of Pedagogical Practice within the Masters in Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education.

Throughout this article, it is aimed to describe and reflect on the family involvement in the educational process of the child. The study objective was to identify, through the child's opinion, the accompanying family in the achievement of homework and what support they received while studying outside the school environment. The case study was developed on the school year of 2011/2012, during the second semester, in a school on the Marrazes parish, county of Leiria, where 19 children from a 1st year class participated. All the data was collected using documental search, register grids and semistructured interviews.

There was a very positive symbiosis between families who actively followed their pupils and the good academic and motivational outcomes, making children more stable psychologically and interested.

Keywords: accompaniment; family; homework; school; 1st Cycle of Basic Education.

Introdução

É indispensável que as famílias tenham um papel ativo na formação dos seus educandos. Desde o primeiro dia que as crianças entram na escola, seja primeiro na creche e posteriormente no jardim de infância ou inicialmente no jardim de infância e mais tarde no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a família deve ter um papel ativo na sua educação. Face a este aspeto tornou-se pertinente auscultar as crianças acerca da sua perspetiva em relação à participação ativa da sua família nas questões escolares, dado que provêm de distintos meios familiares.

O estudo aqui explanado orientou-se segundo a seguinte questão de investigação: “Qual a perspetiva das crianças do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o envolvimento das suas famílias no seu processo educativo?”. Assim, formularam-se dois objetivos específicos que ajudaram a responder à questão anterior, são eles: identificar, através da opinião da criança, o acompanhamento da família na realização dos trabalhos para casa das crianças e identificar quais os apoios que a criança recebe no momento do estudo. Na revisão literária abordaram-

-se temáticas como o conceito de família e de escola, bem como o papel destas instituições na educação das crianças e a pertinência dos trabalhos para casa e a sua relevância no processo educativo no âmbito da relação escola-família.

Conceito de família e o seu papel na educação da criança

A definição de família encontra diferentes significados. No dicionário online da Língua Portuguesa da Porto Editora, podemos encontrar um significado mais tradicional deste conceito, como o

[...] conjunto de pessoas com relação de parentesco que vivem juntas; agregado familiar.

O significado de família poderá alterar-se conforme as relações socioculturais a partir da vivência pessoal e grupal de cada indivíduo (Silva *et al.*, s.d.).

Os membros que pertencem a uma família podem não ter relações diretas, contudo vivem no mesmo ambiente e interagem uns com os outros mantendo relações de afetividade. Estes laços que se criam entre os familiares e a própria criança são um fator importante que poderão influenciar a sua educação. O apoio da família permite à criança enfrentar situações quotidianas, bem como ajudá-las a construir a sua autoestima (Silva, 1997).

As experiências, as vivências e a estabilidade que a família proporciona à criança são importantes para a sua educação, seja qual for o ambiente familiar onde ela esteja inserida. Marques (1997, p. 57) sublinha que as

[...] práticas, experiências e interações familiares são mais importantes para o sucesso dos alunos do que as características estruturais do tipo classe social, raça, educação ou rendimentos.

Também Dessen & Polonia (2007, p. 22), citando Amazonas *et al.* (2003) e Kreppner (1992, 2000), afirmam que

[...] a família, presente em todas as sociedades, é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, atuando como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais.

É com a família e o próprio espaço onde se inserem que a criança cria os primeiros laços. A família e o espaço são o agente socializador da criança (ibidem).

É também no meio familiar ou em instituições de ação social que as crianças fazem as suas primeiras aprendizagens, sendo estes agentes considerados como os seus primeiros educadores.

Tipologias de envolvimento dos pais na escola

A educação das crianças pressupõe a partilha de responsabilidades entre a própria família, a escola e a comunidade. Joyce Epstein elaborou uma tipologia acerca do envolvimento dos pais na escola a partir de estudos que procuravam as formas usadas por professores em escolas americanas para envolver os pais no processo educativo (Epstein, 1987). Inicialmente, a tipologia continha 5 tipos, são eles: Tipo 1 – Ajuda da escola às famílias; Tipo 2 – Comunicação escola-famílias; Tipo 3 – Ajuda da família às escolas; Tipo 4 – Envolvimento da família no processo educativo em casa; Tipo 5 – Participação na tomada de decisões e na direção da escola. A partir de 1995 Epstein incluiu um outro, o Tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com a comunidade (Sá, 2004). De seguida, iremos caracterizar resumidamente os cinco tipos de envolvimento dos pais na escola e mais aprofundadamente o tipo 4.

Tipo 1 - Ajuda da escola às famílias

As escolas facultam assistência às famílias para que estas consigam cumprir as suas obrigações básicas como o vestuário, alimentação e saúde.

Tipo 2 – Comunicação escola-famílias

As escolas comunicam regularmente com as famílias e estas com a escola acerca do progresso das crianças e sobre o programa educativo. Estas comunicações podem ser feitas via reuniões gerais com a família, reuniões individualizadas com os encarregados de educação, envio de fichas sobre o aproveitamento, assiduidade e comportamento da criança, contato telefónico, entre outros (Sá, 2004).

Tipo 3 – Ajuda da família à escola

A família envolve-se em atividades de voluntariado na escola, ao nível da sala de aula, reuniões, eventos sociais, eventos culturais, passeios e atividades extracurriculares (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Polonia & Dessen, 2005). Este tipo de envolvimento tem como objetivo ajudarem a comunidade escolar.

Tipo 4 – Envolvimento da família no processo educativo em casa

A família apoia a criança na realização dos trabalhos de casa, no apoio ao estudo e em pesquisas por iniciativa da criança ou dos professores (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999). De acordo com Polonia & Dessen (2005, p. 307) este envolvimento,

[...] caracteriza-se pelo emprego de mecanismos e estratégias que os pais utilizam para acompanhar as tarefas escolares, agindo como tutores, monitores e/ou mediadores, atuando de forma independente ou sob a orientação do professor.

Tal como é referido pelas autoras, os familiares podem intervir independentemente, ou seja, auxiliando as crianças com os conhecimentos que possuem, como também podem pedir apoio ao professor para ajudar os seus educandos. Assim, na perspetiva de Sá (2004, p. 125) a

[...] família é apoiada e informada acerca do modo como pode ajudar as crianças quer nos trabalhos de casa, quer ensinando-lhes determinados conteúdos curriculares.

O estudo realizado por Davies e outros colegas (1989), mostrou que muitos pais com baixos rendimentos não exercem as suas funções educacionais no que respeita aos apoios para os trabalhos para casa. Estes pais carecem de informação e conhecimento para agirem e assim poderem

[...] desenvolver capacidades como educadores e exercer funções educativas em casa, tais como vigiar os trabalhos de casa, melhorar as expectativas educacionais, reforçar a motivação do aluno e os hábitos de estudo” (Marques, 2001, p. 60).

O apoio ao processo educativo realizado em casa envolve diretamente a família no ensino de algumas áreas disciplinares, a implementação de rotinas de estudo, hábitos de trabalho e a criação de um ambiente favorável ao estudo e à curiosidade intelectual (Carvalho, 2004a).

Tipo 5 – Participação na tomada de decisões e na direção da escola

Este tipo inclui a família no desempenho de tarefas nos órgãos da escola, tais como: as associações de pais e o conselho administrativo.

Tipo 6 – Intercâmbio com a comunidade

Partilha de responsabilidades e recursos entre a escola e as instituições comunitárias que trabalham com as crianças e os jovens.

A relação escola-família

A constituição da República Portuguesa, aprovada em 1976, foi o primeiro documento oficial português com referências ao envolvimento dos pais na escola. Posteriormente, o governo português aprovou novas leis referentes à participação das famílias, membros mais próximos das crianças, nas questões escolares (Marques, 2001).

Todos os países da EU defendem algum envolvimento dos pais e subscrevem a ideia de que a família é a primeira e mais importante estrutura educativa (ibidem, p.42).

De acordo com Bastiani (1993), citado por Bhering & Siraj-Blatchford (1999, p.192)

[...] o envolvimento de pais com a escola passou a ser considerado nos últimos anos como uma preocupação necessária e legítima e não pode ser mais uma opção extra que as escolas poderiam ou não ter.

É essencial, que a escola acolha a família das crianças, não só quando existem problemas com a criança, mas quando necessitam de partilhar informações sobre o processo ensino-aprendizagem destas, quando querem divulgar um projeto ou comemorar um acontecimento, assim esta aproximação irá contribuir para a participação da família nas questões escolares do seu educando (Bastos, 2007). Quando os professores percebem o interesse da família em relação às questões de escolarização das crianças criam expectativas mais positivas acerca destas. Este contacto com a escola, mais uma vez, beneficia a criança, de tal forma, que o apoio da família ajuda os professores a conhecerem melhor a criança e a atuarem com mais precisão e clareza (Estrafalhte, 2013).

O envolvimento da família nas questões académicas das crianças pode significar, no que reporta ao incentivo nas várias atividades escolares, apoio em casa, ajuda ou questionamento sobre os trabalhos para casa, o provisionamento de um espaço de estudo, e nas deslocações à escola solicitadas pelos professores ou por iniciativa própria para participar em atividades formais ou não formais (Silva, 1996). Esta participação influencia positivamente o desenvolvimento da criança, bem como o seu rendimento escolar (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999).

Segundo Carvalho (2004b) existem dois fatores que determinam o envolvimento e a participação da família na escola, são eles: as condições materiais e culturais das famílias e a sua disponibilidade a participar nos assuntos desta instituição.

Relativamente aos entraves e problemas aquando da participação nas questões escolares, podemos destacar os horários de atendimento. Em que os horários impostos pelos professores tornam difícil a participação da família na instituição, uma vez que o horário do seu trabalho não é compatível com o estabelecido pelo professor. Nestes casos é necessário chegar a um consenso, de modo a beneficiar a criança.

É importante que os profissionais da educação fomentem as relações entre a escola e as famílias. Tal aproximação levará as famílias a participarem no processo educativo dos seus educandos (Bastos, 2007). Ambas as instituições caminham lado a lado para o progresso da criança ao longo do seu percurso escolar, bem como da sua vida social. Segundo López (1999, 2002), citado por Polonia & Dessen (2005) a família poderá não ter condições de educar sem a colaboração da escola. Deste modo, estas duas instituições devem procurar em conjunto, estratégias que melhorem o bem-estar e consequentemente a aprendizagem da criança. De acordo com Picanço (2012, p. 106),

Nas relações entre a Família e a Escola devem existir atitudes que deem lugar a uma parceria onde reine, o diálogo, o respeito, a verdade e a tolerância, a ser desenvolvidos como tendo um único objetivo, a finalidade educativa e o bom desenvolvimento e crescimento das crianças.

Tal como afirmam as autoras Polonia & Dessen (2005, p. 304),

[...] a escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos.

Igualmente,

[...] a relação família-escola também será variavelmente afetada pela satisfação de professores e de mães/pais, e pelo sucesso do/a estudante (Carvalho, 2004b, p. 45).

Metodologia de investigação

O método de investigação que sustenta esta investigação é o estudo de caso, enquadrando-se no paradigma qualitativo.

Neste estudo de caso participaram 19 crianças, 10 do sexo masculino e 9 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos a frequentarem o 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma escola do distrito de Leiria. Pelo facto de duas das crianças terem sido transferidas para outra escola no decurso da investigação, apenas foi possível recolher os dados através da pesquisa documental e das grelhas de registo, em relação a estas.

Com o intuito de responder à pergunta de investigação efectuamos uma pesquisa documental que indo ao encontro da revisão da literatura efectuada, permitiu conhecer mais aprofundadamente os contextos familiares das crianças. Foram analisados o projeto curricular de turma e os processos individuais das 19 crianças e a informação sistematizada através de uma grelha em torno de 4 tópicos: o grau de parentesco do encarregado de educação, a sua profissão e a formação académica e a profissões dos pais.

O segundo instrumento, as grelhas de registo, teve como intuito a recolha de informação sobre a realização dos trabalhos para casa e do apoio ao estudo, assim como saber quais os agentes educativos que auxiliavam as crianças neste processo. Estas grelhas foram preenchidas três dias por semana durante cerca de três meses no decurso da Prática Pedagógica, com a participação das 19 crianças, numa primeira fase e depois por 17, pelos motivos que enunciamos anteriormente.

As entrevistas visaram conhecer as concepções das crianças relativamente ao envolvimento da sua família no seu próprio processo educativo. As cinco crianças participantes foram selecionadas tendo em conta critérios associados à análise dos dados recolhidos, através das grelhas de registo. As mesmas foram efetuadas individualmente seguindo um guião com questões organizadas em torno de seis blocos temáticos (Estrafalhte, 2013).

Apresentação e discussão dos dados

Através da apresentação dos dados recolhidos nos vários instrumentos de recolha de dados, procuraremos dar resposta aos objetivos deste estudo, nomeadamente: identificar através da opinião da criança o acompanhamento da família na realização dos trabalhos para casa e identificar quais os apoios que recebe quando estuda.

Em relação ao primeiro objetivo, identificar através da opinião da criança o acompanhamento da família na realização dos trabalhos para casa, através dos dados recolhidos das entrevistas, verificámos que as crianças referem que têm apoio dos agentes educativos durante a realização dos trabalhos para casa. Nos dados recolhidos através das grelhas de registo, constatámos que a maioria das crianças recebe apoio, em primeiro lugar da mãe, seguindo-se o pai e, por último, outros agentes educativos, designadamente: monitores de atividades de tempos

livros (A.T.L.); irmãos; avós; tios; e outras pessoas que não pertencem diretamente à família da criança, tal como a namorada de um tio. Igualmente, as crianças entrevistadas que frequentam um A.T.L. ou um explicador são apoiadas pelos monitores na realização das tarefas solicitadas pelos professores. Dado que mais crianças referiram a figura materna como seu encarregado de educação, podemos inferir que, nesta turma, esse possa ser um dos motivos pelo qual a mãe se destaque mais nos auxílios enunciados pelas crianças no seu processo educativo.

Relativamente ao último objetivo deste estudo, identificar que apoios a criança recebe quando estuda, podemos mencionar que a maioria das crianças entrevistadas afirmou que a família lhes propunha tarefas, como atividades de matemática e leituras. Tal como referem Polonia & Dessen (2005, p. 307) o envolvimento da família na realização das tarefas,

[...] caracteriza-se pelo emprego de mecanismos e estratégias que os pais utilizam para acompanhar as tarefas escolares, agindo como tutores, monitores e/ou mediadores, atuando de forma independente ou sob a orientação do professor.

Infelizmente, nem todas as famílias das crianças entrevistadas lhes propõem tarefas escolares em casa. Todavia, nos resultados obtidos através das grelhas de registo, a grande maioria das crianças obteve apoio durante o estudo e este foi dado maioritariamente pela mãe, seguindo-se o pai, irmãos, monitores de atividades de tempos livres (A.T.L.), avós, tios e a namorada de um tio.

Acerca da perspetiva das crianças sobre o interesse ou a ausência deste por parte da sua família no seu processo educativo, das crianças entrevistadas, apenas uma afirmou que a sua família não se interessa pelo seu sucesso na escola. Através da análise dos dados recolhidos das grelhas verificámos, que no caso concreto desta criança apenas foi auxiliada pela sua mãe, também encarregada de educação, uma vez no seu estudo em casa durante o tempo em análise. Durante o restante tempo foram as irmãs que a apoiaram na realização dos trabalhos para casa e durante o estudo. No entanto, na entrevista, a criança afirmou que não a questionam acerca do seu percurso educativo em casa. Neste caso em particular, cruzando estes dados com os da pesquisa documental, na qual se verifica que a mãe não possui ter elevadas habilitações literárias, podemos sugerir que este fator possa ter um papel eventualmente inibidor de uma participação mais ativa nas questões escolares da criança, deixando este papel para as filhas mais velhas.

Na análise das entrevistas, apesar de algumas crianças terem referido o apoio da sua família e de outros agentes educativos em casa, preferiam realizar os trabalhos para casa e estudar, sozinhas. Curiosamente, estas crianças encontravam-se entre aquelas que apresentavam melhores desempenhos escolares. Por esse motivo podemos inferir que se sentiam capazes de realizar as tarefas sozinhas não precisando sempre do auxílio dos seus familiares (Estrafalhoto, 2013).

Conclusões

Respondendo à pergunta de partida, podemos afirmar que na perspetiva das crianças, que foram entrevistadas, as suas famílias e outros agentes educativos estão presentes e auxiliam-nos regularmente no seu processo educativo. Podemos verificar ainda, que há apenas uma exceção, dado que uma criança afirmou que a sua família não se interessa pelo seu sucesso escolar. Esta criança apenas foi, na grande maioria das vezes, auxiliada pelas suas irmãs. Ao longo da recolha dos dados, a partir das grelhas de registo, verificámos que os pais da criança estiveram pouco presentes no auxílio à realização dos trabalhos para casa e no apoio ao estudo, delegando este papel para as filhas, irmãs da criança. Assim, podemos inferir que devido ao facto de a mãe não ter elevadas habilitações literárias (4.º ano de escolaridade), possa ser um fator que a iniba de participar ativamente nas questões escolares, delegando este papel às filhas que apresentam mais qualificações académicas do que ela. Por outro lado, como nos foi referido pela professora cooperante, esta família também tem apresentado algumas carências económicas, por via de apenas um dos elementos do agregado familiar trabalhar, o pai. Tal como refere Marques (1994), os pais de meios mais desfavorecidos exercem menos a sua função de educadores em casa ou então fazem-no com menor qualidade. É necessário referir, que nem sempre isto se verifica, pois como refere Silva (1997, p. 86),

[...] a classe social, por si só, não constitui uma causa, não se justificando falar de uma simples relação de causa-efeito.

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Na turma estavam presentes algumas crianças que preferiam realizar os trabalhos de casa ou estudar sozinhas, abdicando da ajuda dos seus familiares. No entanto, como podemos verificar nos dados que recolhemos da análise de uma entrevista, a criança afirmou que era auxiliada pelos pais, querendo por vontade própria em algumas situações realizar os trabalhos para casa ou estudar sozinha.

Referências bibliográficas

- Bastos, H. (2007). *A criança de transição. Estudo das representações e atitudes face ao 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Portucalense.
- Bhering, E. & Siraj-Blatchford, I. (1999). *A Relação Escola-Pais: um Modelo de Trocas e Colaboração*. Acedido 25 de janeiro, 2012, em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a09.pdf>.
- Carvalho, M. (2004a). *Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família – escola*. Acedido a 25 de janeiro, 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a08.pdf>.
- Carvalho, M. (2004b). *Modos de educação, gênero e relações escola – família*. Acedido em 25 de janeiro, 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v34n121/a03n121.pdf>.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dessen, M. & Polonia, A. (2007). *A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano*. Acedido em 25 de janeiro, 2012 em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>.
- Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora (s.d.). Acedido em 2 de agosto, 2012, em <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/>.
- Epstein, J. (1987). Toward a parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119-136.
- Estrafalhoto, V. (2013). *A participação da família no processo educativo da criança - um estudo de caso com crianças do 1.º ano de escolaridade*. Relatório da Prática Pedagógica. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Instituto Politécnico: Leiria.
- Picanço, A. (2012). *A relação entre escola e família. As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Relatório de Mestrado não publicado. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Marques, R. (1994). Colaboração Família – Escola em escolas portuguesas: um estudo de caso. *Inovação*, 7(3), 357-375.
- Marques, R. (1997). O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo em cinco países. *A revista da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém*, (8), 27-37.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença: Lisboa.
- Polonia, A. & Dessen, M. (2005). *Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. Relações Família-Escola*. Acedido em 25 de janeiro, 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>.
- Sá, V. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Centro de Investigação em Educação-Instituto de Educação e Psicologia-Universidade do Minho.
- Silva, L.; Nunes, E.; Martins, L.; Squarcini, C. & Barbosa, F. (s.d.). *A arte de expressar o significado da família – uma experiência de ensino-extensão em enfermagem*. Acedido em: 2 de agosto, 2012, em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/viewFile/3685/2593>
- Silva, P. (1996). Escola-Família, uma relação entre culturas. In Luís Barbeiro e Ricardo Vieira (Orgs.), *A criança, a família e a escola: Vamos brincar? Vamos aprender?*. Leiria: Escola Superior de Educação, 21-30.
- Silva, P. (1997). A Acção Educativa – Um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos. In Don Davies, Ramiro Marques e Pedro Silva, *Os Professores e as Famílias - A Colaboração Possível*. Livros Horizonte: Lisboa, 61-76.

Aprender em parceria: uma experiência na educação pré-escolar

Ana Paula Abel, ESECS¹, IPLeiria
Sónia Correia, IPLeiria, NIDE², GPC³
Isabel Simões Dias, IPLeiria, CIEQV⁴, NIDE², GPC³

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

O presente estudo surge no âmbito da Prática Pedagógica em Jardim de Infância do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Politécnico de Leiria, ano letivo 2012-2013. Adotando uma metodologia qualitativa, apresenta a participação de um pai no projeto “Os Faróis” com 22 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos e identifica aprendizagens que as crianças realizaram em contexto de jardim de infância com a participação da família. Os dados recolhidos através de registos pictóricos realizados pelas crianças (constituídos por registos gráficos complementados com o registo oral registado por escrito) e sujeitos a uma análise de conteúdo revelaram que as crianças aprenderam características e funcionalidades dos faróis. Estes dados corroboram a importância da relação escola/família no processo de aprendizagem das crianças em Educação Pré-Escolar.

Palavras-chave: Educação de infância, metodologia de trabalho de projeto, relação escola/família

Abstract

The present study about Supervised Teaching Practice appears due to my Preschool Education Master's degree by the Polytechnic Institute of Leiria, school year 2012-2013. By using the qualitative methodology, this exploratory study presents the involvement of a father in the project called “Lighthouses”, developed with 22 children's aged 5 and 6, and identifies the knowledge acquired by the children in the kindergarten context, involving the participation of the family. The data collected through the pictorial records performed by children (consisting of graphic records supplemented with oral record recorded in writing), and subjected to a content analysis revealed that children learned the features and characteristics of the “Lighthouses”. These data confirm the importance of the school / family relationship in the learning process of children in Preschool Education.

Keywords: Child education, project work methodology, school / family relationship.

Introdução

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Jardim de Infância, do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), tivemos oportunidade de experienciar a metodologia de trabalho de projeto, desenvolvendo, com as crianças de um Jardim de Infância da rede pública da Marinha Grande, o projeto intitulado “Os Faróis”. Este projeto envolveu as crianças, os pais/família, os docentes e os futuros docentes, levando-nos a refletir sobre a metodologia de trabalho de projeto enquanto estratégia de ligação escola/família e a questionar o significado do envolvimento da família ao nível das aprendizagens das crianças. Assim, este estudo procura apresentar as aprendizagens que as crianças concretizaram com a participação de um dos pais durante o projeto desenvolvido.

Educação Pré-Escolar: aprendizagens em parceria

O contexto familiar constitui a primeira instância educativa da criança. É neste contexto que ela desperta para a vida, onde interioriza atitudes e valores e onde, de forma espontânea, se desenvolve o processo de transferência de conhecimentos, de tradições e costumes que compõem o seu património cultural (Reimão, 1994, citado por Homem, 2002). A família apresenta-se como entidade principal nos cuidados das crianças, alimentação, proteção, pertença e educação, por isso, jamais “a acção educativa dos demais intervenientes – entre os quais a escola – pode ignorar a da família” (Homem, 2002, p. 36).

¹ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

² Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação

³ Grupo Projeto Creche

⁴ Centro de Investigação em Qualidade de Vida

Tendo em conta que a aprendizagem na infância está muito enraizada na sua vida quotidiana, nas suas experiências e vivências, todas as experiências vivenciadas fora do jardim de infância, assumem uma importância educativa semelhante às experiências vividas no contexto pré-escolar. É, por isso, fundamental que se proporcione o envolvimento das famílias nos projetos e atividades desenvolvidas pelas crianças, valorizando-se, desta forma, a pertença à família e estabelecendo-se, ao mesmo tempo, a ligação ecológica entre o jardim de infância e as famílias. Para além disso, proporciona-se o contacto entre famílias e desenvolve-se o respeito pelos diferentes ritmos e formas de colaboração. Para Formosinho e Costa (2011, p. 97), numa “Pedagogia-em-Participação a forma privilegiada de envolvimento parental realiza-se no âmago das aprendizagens das crianças. Para isso é necessário desenvolver a colaboração sistemática com os pais”.

O envolvimento das famílias no jardim de infância permitirá, também, entender melhor as diferenças fundamentais do pensamento e vivências das crianças/famílias, observando-se as suas características individuais como uma qualidade ímpar. Como defende Ferreira (2011, p. 107), é essencial aprofundar e propagar o uso de práticas educativas que valorizem as vivências familiares da criança reconhecendo-a “como sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento e, naturalmente, os seus pais enquanto parceiros do processo educativo”.

Aliados à participação dos pais/famílias no jardim de infância surgem os conceitos de colaboração e cooperação. De acordo com Homem (2002), apesar destes conceitos apresentarem características muito semelhantes, visto que ambos se referem “a uma partilha da acção entre indivíduos” (p. 49), na colaboração realça-se a existência de um projeto planeado e concretizado em comum, enquanto que a cooperação destaca a ajuda e o apoio (apoio que se manifesta, por exemplo, quando os pais participam/promovem atividades inerentes aos projetos planeados no jardim de infância). Independentemente do tipo de envolvimento, “a importância dos pais na educação das crianças é fundamental e reconhecida, sendo assim recomendada a proximidade entre estes e os educadores, procurando-se formas de cooperação e estratégias que a viabilizem” (Homem, 2002, p. 167). Desta forma, os educadores devem estar conscientes do importante papel dos pais na aprendizagem das crianças, considerando que a sua ação educativa se deve interligar com as experiências/vivências das crianças para além do contexto escolar, “de modo a assegurar a personalização das crianças e para que as experiências educativas tenham continuidade nas experiências familiares e sociais” (Fontao, 2000, p. 167).

Neste processo de aprendizagem em parceria, a metodologia de trabalho de projeto poder-se-á assumir como uma proposta efetiva e eficaz. De acordo com Castro & Ricardo (2003, p. 8), esta metodologia “É um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizarem trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo.”

No âmbito da aprendizagem, esta metodologia realça a participação ativa das crianças na construção do seu próprio conhecimento. Parte dos interesses e curiosidades das crianças, sendo que, “o conteúdo ou tópico de um projecto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças” (Katz & Chard, 1997, p. 5). Na opinião destes mesmos autores, no que respeita aos contextos de jardim de infância, esta metodologia permite o envolvimento dos pais de, pelo menos, quatro modos: i) primeiro, as crianças e os pais podem partilhar informações inerentes aos projetos, sendo provável que os assuntos lhes sejam familiares, promovendo-se, desta forma, a comunicação sobre o mundo real; ii) segundo, os pais poderão ser incitados a questionar os filhos sobre o decurso do projeto e quais as atividades que estão a desenvolver (muitas vezes, os pais não têm consciência do trabalho desenvolvido em jardim de infância, especialmente, em algumas áreas do currículo e, através do trabalho de projeto, o educador pode promover a comunicação entre as crianças e os pais. Ao propor tópicos para crianças e pais debaterem entre si, o educador está a divulgar o trabalho desenvolvido no jardim de infância e “partilha informação e responsabilidade com os pais. A comunicação fornece às crianças uma oportunidade adicional para praticarem o novo vocabulário que estão a aprender na escola” (Katz & Chard, 1997, p. 217), iii) os pais podem revelar-se muito úteis, contribuindo com informações importantes para o desenvolvimento do projeto, tais como fotografias, livros, objetos ou até visitas ao jardim de infância (por vezes, as suas profissões estão interligadas com o tópico a desenvolver), para prestar esclarecimentos que poderão facilitar a investigação e iv) numa fase mais avançada do projeto, os pais podem ser convidados a deslocar-se ao jardim de infância para verem

o trabalho desenvolvido com as crianças, através de uma visita guiada, por exemplo, de uma exposição, protagonizada pelas mesmas que, certamente, revelará as aprendizagens realizadas pelas crianças nas diferentes áreas de conteúdo preconizadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997).

Metodologia

Este estudo é de natureza qualitativa e de índole exploratória, centrando-se na compreensão de uma situação e não pretendendo generalizar resultados (Sousa e Baptista, 2011). Procura apresentar a participação do pai da B.M. no projeto “Os Faróis” e identificar aprendizagens que as crianças realizaram com a participação deste pai no projeto.

Participaram neste estudo 22 crianças, 13 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, a educadora da sala, a assistente operacional e duas estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Participou, ainda, o pai de uma das crianças, que se encontra na faixa etária dos 40 anos de idade e que tem a profissão de faroleiro.

Utilizámos como instrumentos de recolha de dados os registos pictóricos realizados pelas crianças (constituídos pelo registo gráfico – desenho realizado pela criança - e pelo registo oral - voz da criança registada por escrito, pelas alunas estagiárias, no respetivo desenho).

Procedimento

No início do projeto “Os Faróis”, durante uma conversa em grande grupo com as crianças sobre quais as formas de encontrarmos respostas para as nossas questões relativas aos faróis, foi sugerido pelas crianças que pedíssemos ao pai da B.M. (faroleiro) para vir à instituição, para que pudéssemos aprender com ele. As crianças sugeriram, ainda, pedir a ajuda dos seus familiares para realizar pesquisas que lhes permitissem esclarecer algumas das suas dúvidas. Tendo em conta as sugestões das crianças conversámos com o pai da B.M., contextualizando o pedido e explicando a finalidade da sua visita ao jardim de infância (conversar com as crianças de forma a responder às suas questões e esclarecer as suas dúvidas). O pai da B.M. aceitou o convite, organizando a sua visita em três momentos: a) conversa com as crianças sobre os faróis e divulgação de materiais (lâmpadas e refletores de faróis), b) apresentação de dois *power points* sobre faróis nacionais e estrangeiros e sobre os faroleiros, c) divulgação de material didático sobre os faróis.

Apresentação e descrição dos dados

1. Participação do pai no projeto

No dia 29 de abril de 2013, o pai da B.M., faroleiro de profissão, deslocou-se ao jardim de infância para partilhar com o grupo de 22 crianças a sua experiência e saberes sobre os faróis. Num primeiro momento, cumprimentou os presentes e sentou-se com as crianças no cantinho dos *pufs*. As crianças foram colocando as suas questões às quais foi respondendo com a ajuda dos materiais que trouxe (lâmpadas e refletores de faróis). Disse como eram os primeiros faróis, apresentou as reformulações que os faróis foram sofrendo ao longo dos tempos (passando de fogueiras aos atuais edifícios com lâmpadas e refletores de alta potência), identificou o número de faróis que existem em Portugal, as características dos faróis (cores que as construções podem ter, forma, tipo e cores das lâmpadas, e que para além dos que existem em terra, também existem faróis marítimos suportados em rochas ou em boias), as funcionalidade dos faróis (em geral e consoante as cores das lâmpadas) e das casas que os faróis têm agregadas a si e as funções do faroleiro.

Num segundo momento, apresentou às crianças dois *power points*, um com dados sobre os diversos faróis existentes em Portugal (e alguns no estrangeiro) e outro com informações acerca dos faróis e dos faroleiros (a título de exemplo, apresentou uma fotografia sua fardado e outras três de “faroleiras” também fardadas). Esclareceu as crianças que esta é uma profissão para homens e mulheres, existindo atualmente no nosso país três faroleiras. Ao longo desta apresentação, disse qual o farol mais antigo, referiu quantos faróis existem em Portugal, quais as características e as funcionalidades dos faróis, falou do meio envolvente dos faróis, como se deve apresentar um faroleiro (farda do faroleiro) e partilhou imagens de faroleiros revelando a função dos faroleiros.

No terceiro e último momento, entregou às estagiárias e educadora cooperante materiais didáticos para distribuir pelas crianças (uma ficha com a representação de um farol para colorir ou decorar

e outra para as crianças descobrirem entre as diversas letras a palavra “farol” e depois colorirem).

De referir que os dois primeiros momentos tiveram a duração de aproximadamente 1h e 30m. O terceiro momento durou cerca de 5 minutos.

2. Aprendizagens das crianças advindas da participação do pai no projeto

Neste ponto apresentamos os dados recolhidos a partir das produções e vozes das crianças sobre a participação do pai no projeto “Os Faróis”. Num momento a seguir à vinda do pai ao jardim de infância as crianças foram convidadas a fazer um registo pictórico (registo gráfico que diz respeito ao desenho realizado pelas crianças e registo oral que se refere à voz das crianças registadas por escrito, como complemento, nos seus desenhos) sobre o que aprenderam com o pai da B.M.. Esses dados foram organizados e analisados de acordo com os pontos seguintes.

2.1. Dados provenientes dos registos pictóricos

Para identificar as informações representadas (registo gráfico) e transmitidas pelas crianças e escritas (registo oral) nos seus registos pictóricos, procedemos a uma leitura do conteúdo dessas mesmas informações. Esta leitura teve como objetivo principal perceber quais as aprendizagens realizadas pelas crianças com a participação do pai da B.M. no projeto “Os Faróis”. Como categorias e subcategorias identificámos (1) As aprendizagens das crianças sobre faróis com as seguintes subcategorias: i) Aparecimento dos faróis, ii) Faróis existentes, iii) O farol do Penedo da saudade - S. Pedro de Moel, iv) Características dos faróis, v) Funcionalidades dos faróis, vi) A casa do faroleiro, vii) As funções dos faroleiros e viii) O meio envolvente dos faróis e (2) Apreciação das crianças, com a subcategoria Farol.

No quadro 1 apresentamos os dados dos registos orais das crianças incluídos nos registos pictóricos relativos à categoria (1) Aprendizagens das crianças sobre faróis, organizados por subcategoria, evidências e frequência.

Categoria		
Aprendizagens das crianças sobre faróis		
Subcategorias	Evidências	Freq.
Aparecimento dos faróis	“Aprendi que antigamente o farol não tinha luz lá em cima, tinha fogo.” S. (6 A.)	1
Faróis existentes	“(…) Ele disse que há muitos faróis em terra.” R. (6 A.)	1
O farol do Penedo da saudade, S. Pedro de Moel	“Eu aprendi com o meu pai a ir ao farol de S. Pedro.” B.M. (6 A.)	1
Caraterísticas dos faróis	“(…) E a luz é muito forte. Aprendi que os faróis não são todos iguais. Alguns são azuis e outros são vermelhos. Aprendi que também há faróis no mar e que os faróis também estão em terra.” R. (6 A.) “Descobri que há muitas formas e muitas cores nos faróis.” B.A. (6 A.) “Aprendi que os faróis tinham duas cores em cada farol, azul e branco ou vermelho e branco. Aprendi que eles não eram de todas as formas eram só quadrados e retângulos.” B. (6 A.) “Aprendi que os faróis têm eletricidade e dão luz. Também aprendi que existem faróis com luzes vermelhas. Também aprendi que existem faróis com luzes verdes.” G. (5 A.) “(…) E que a luz é muito forte e lá dentro há muitas escadas. Tem muitas luzes lá dentro pequenas, médias e grandes. O farol é muito giro e tem muitas cores.” I. (6 A.) “Eu aprendi que há muitas lâmpadas médias e outras grandes.” F. (6 A.) “Aprendi que os faróis não são todos iguais.” M.R. (6 A.) “Aprendi que não se acendia a luz num botão, é automática.” L. (6 A.): “Aprendi porque é que eles [os faróis] são tão grandes. Aprendi que eles têm muitas cores.” G.T. (6 A.) “Aprendi que os faróis são muito grandes (…). Aprendi que os faróis têm muitas cores.” V. (6 A.) “Aprendi que os faróis são grandes.” J. (6 A.) “Aprendi que a luz pode cegar os meninos. Quando é de manhã a luz não liga.” B. (5 A.)	12
Funcionalidades dos faróis	“Aqui (...) que os faróis são muito importantes para os barcos. Aqui (...) estava um barco que foi contra as rochas porque não viu o farol.” C. (6 A.) “Aprendi que eles [os faróis] acendem a luz, a luz fica mais forte para eles [barcos] não baterem nas rochas.” I. (6 A.) “Eu aprendi que a luz torna-se mais forte para os barcos não baterem.” E. (6 A.) “(…) Fui lá acima e vi uma luz muito forte.” B.M. (6 A.) “Aprendi que a luz é para os barcos verem (…).” I. (6 A.) “Também aprendi que eles [faróis] acendem as luzes para os barcos não baterem nas rochas.” M.R. (6 A.) “(…) Aprendi que eles às vezes trabalham bem.” R.P. (5 A.) “Eu aprendi como é que os faróis trabalham.” J. (6 A.)	8
A casa do faroleiro	“Eu vi a fotografia de uma casa ao lado do farol.” E. (6 A.) “Eu aprendi que um faroleiro está sempre ao pé do farol, porque tem a casa ao pé do farol.” A. (5 A.)	2
As funções dos faroleiros	“Aprendi que os faroleiros não ligam as luzes, que elas estão ligadas a uma ficha ...” B.A. (6 A.) “Se os faróis avariarem, os faroleiros têm que trocar a luz” C. (6 A.) “O faroleiro está sempre a ver se a luz avaria.” A. (5 A.) “Também aprendi que alguns faroleiros têm de viver ao pé do farol.” F. (6 A.)	4
O meio envolvente dos faróis	“Aprendi com o pai da Beatriz que as rochas estavam no mar ...” R. (6 A.) “Aprendi como é que as gaivotas andam ao pé do farol.” G.T. (6 A.)	2

Quadro 1 – Dados do registo oral das crianças na categoria Aprendizagens sobre os faróis

A leitura dos dados deste quadro permite-nos verificar que as crianças revelaram conhecimentos ao nível do aparecimento dos faróis, da quantidade de faróis existentes no país, da existência do farol de S. Pedro de Moel, das características dos faróis, da sua funcionalidade, da casa do faroleiro e das suas funções e do meio que envolve os faróis. O maior número de evidências apresentado refere-se à subcategoria “Caraterísticas dos faróis”, com um total de 12 registos, seguida pela subcategoria “Funcionalidades dos faróis” com um total de 8 registos. A subcategoria “As funções dos faroleiros” apresenta 4 registos e a subcategoria “O meio envolvente dos faróis” 2 registos. Nas restantes subcategorias, verifica-se um registo em cada uma.

Os dados dos registos orais das crianças incluídos nos registos pictóricos relativos à categoria (2) Apreciação das crianças revelaram 5 evidências relativas ao farol [*“O farol é muito giro (...)” I. (6 A.), “(...) são muito lindos (...)” V. (6 A.), “Aprendi que os faróis são muito giros.” R.P. (5 A.), “Eu gostei de ver aquele farol com neve.” R.P. (5 A.), “Aprendi que os faróis são lindos.” J. (6 A.)*]

Os registos gráficos das 22 crianças (considerámos registo gráfico o desenho realizado pelas crianças nos seus registos pictóricos) foram também analisados procurando-se identificar os elementos que as crianças representaram nos seus desenhos (no espaço indicado para o fazerem) e o preenchimento do cabeçalho pré definido na folha de registo. Neste cabeçalho constava a indicação para que as crianças escrevessem o seu nome, a data e, no final da atividade, procedessem à sua apreciação pintando uma representação de um *smile* (verde, amarelo ou vermelho), de acordo com o que acharam dessa experiência educativa.

Na leitura e análise dos registos gráficos foram consideradas: as representações dos faróis e os pormenores desses edifícios (luzes, cúpula, janelas, portas e escadas interiores), as casas dos faroleiros, os faroleiros, as rochas, os barcos, o mar, a vegetação em redor do farol e as gaivotas.

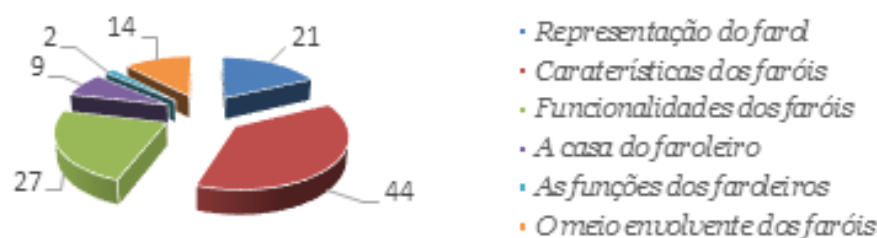
Foi feita uma análise individual de cada registo, da qual apresentamos dois exemplos (quadro 2).

Criança	Elementos representados
R.M. (5 A.)	- Um farol - Uma luz amarela no topo do farol a irradiar ao longo do mar - Uma cúpula no topo do farol - Muitas janelas no farol - Mar
B.A. (6 A.)	- Um farol com riscas brancas e vermelhas e telhado vermelho - Luz do farol amarela - Várias janelas no farol - Porta do farol - Mar

Quadro 2 – Exemplos da análise realizada aos registos gráficos

Os resultados encontrados permitiram-nos encontrar as seguintes categorias de análise: (i) Representação do farol (representações dos edifícios, um deles denominado de Farol do Penedos da Saudade e outro no mar representando um farol marítimo), (ii) Caraterísticas dos faróis (cúpula, luz, janelas, porta, escadas no interior do farol), (iii) Funcionalidades dos faróis (luz a irradiar, rochas, barcos e os marinheiros – os marinheiros foram incluídos nesta categoria porque, segundo palavras das crianças, os faróis serviam para iluminar para que os marinheiros vissem as rochas e pudessem desviar os barcos), (iv) A casa do faroleiro (casas agregadas ao edifício do farol), (v) As funções dos faroleiros (faroleiros perto do edifício do farol), (vi) O meio envolvente dos faróis (mar, gaivotas e vegetação em redor do edifício do farol), cujos resultados apresentamos no gráfico 1.

Gráfico 1 - Categorização dos elementos representados nos registos gráficos das crianças



De acordo com os dados do Gráfico 1, as categorias que mais se destacaram foram as *caraterísticas dos faróis* (44 evidências) e as *funcionalidades dos faróis* (27 evidências).

Estes dados permitem-nos inferir a existência de uma concordância entre o registo oral e o registo gráfico realizado pelas crianças e, conseqüentemente, uma consolidação dos conhecimentos adquiridos através da experiência educativa proporcionada pelo pai da B.M..

Quanto à categoria relativa à *Apreciação da experiência educativa*, concluímos que esta foi do agrado das crianças visto que a maioria das crianças (20 em 22) ilustrou o *smile* de cor verde.

Discussão

Os dados da participação do pai da B.M. no projeto revelam que este pai partilhou o espaço com os colegas da filha e, numa relação personalizada, cooperou com o jardim de infância na promoção das aprendizagens das crianças (Homem, 2002). Integrando-se como parceiro no processo educativo (Ferreira, 2011), facilitou a continuidade das experiências familiares e sociais em contexto educativo (Fontao, 2000).

O pai da B.M. aproveitou a sua experiência e os seus saberes mobilizando-os de forma a dinamizar uma experiência educativa apelativa e significativa para as crianças, levando-as a realizar aprendizagens sobre as caraterísticas e as funcionalidades dos faróis, as funções dos faroleiros, as caraterísticas do meio envolvente dos faróis, das casas dos faroleiros, da história dos faróis e da quantidade de faróis, ideia corroborada por Formosinho & Costa (2011, p. 97) quando afirmam que “(...) a forma privilegiada de envolvimento parental realiza-se no âmbito das aprendizagens das crianças”.

Assumindo os registos pictóricos como “trabalhos artísticos e de escrita que comunicam o sentir da criança” (Katz & Chard, 1997, p. 215), os dados recolhidos evidenciaram uma concordância entre o que as crianças disseram e o que desenharam levando-nos a inferir que existiu uma consolidação dos conhecimentos adquiridos através da experiência educativa proporcionada pelo pai da B.M..

A metodologia de trabalho de projeto terá promovido o “contacto entre famílias e o respeito por todas as formas e ritmos de colaboração” (Formosinho & Costa 2011, p. 97), levando este pai a colaborar e a ajudar nas atividades do jardim de infância, a envolver-se na experiência educativa da filha, facilitando o processo de aprendizagem de todas as crianças (Katz & Chard, 1997).

Referências bibliográficas

- Castro, L., & Ricardo, M. (2003). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto editora.
- Formosinho, J., & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda?. In: Formosinho, J. & Gamboa, R. (Orgs.), *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, L. (2011). *Envolvimento parental e práticas dos educadores na rede privada*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Fontao, M. (2000). Modalidades de trabalho com os pais na pré-escola. In: Correia, L. & Serrano, A. (Orgs.) *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família – as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

O Desenvolvimento do Altruísmo em Crianças de 5 e 6 Anos

Jorge Miguel Carmo,
Maria José Gamboa,
Isabel Simões Dias,
ESECS¹, IPLeiria

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

¹ Escola Superior de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

Assumindo o Jardim de Infância como um lugar de desenvolvimento, pretende-se neste artigo apresentar um estudo de caso de 6 crianças com idades entre 5 e 6 anos, versando Moralidade, realizado no Jardim de Infância de Guimarães. A cada uma foram apresentados dois dilemas morais e avaliou-se de forma qualitativa se o resolviam de forma altruísta ou egoísta e se a justificação para a resolução escolhida era assente numa perceção de custos ou numa construção de ganhos. Cada criança foi ainda colocada numa situação de potencial dádiva para avaliar o seu altruísmo na prática, sendo-lhe dados cinco doces e a opção de partilharem alguns deles com os restantes colegas. A análise incidiu também em verificar se o tema do dilema (“Repartir” vs “Confortar”) influencia os resultados e se há correlação entre a solução dos dilemas e a opção de dádiva. Os dados revelam que estas crianças já dão mais respostas altruístas do que egoístas. As respostas aos dilemas não aparentam correlação com a opção de dádiva. Mostrou-se mais fácil a opção altruísta no segundo dilema do que no primeiro. Pode-se concluir que os currículos que valorizam a promoção dos valores são benéficos, fomentando o desenvolvimento moral das crianças.

Palavras chave: Desenvolvimento; Altruísmo; Kohlberg; Orlando Lourenço; Percepção de Custos vs. Construção de Ganhos

Abstract

Assuming the Kindergarten as place of development, this article pertains to an investigation on Morality conducted at the Guimarães Kindergarten, consisting in a case study on six children aged 5 and 6 years-old. Each child was presented two moral dilemmas, and I qualitatively examined whether they solved each one in an altruistic or in an egotistical fashion, and whether they justified their answers in a way elusive of a focus on cost perception or on gain construction. Each child was also placed in a potential giving situation; each one was given 5 pieces of chocolate and instructed that they might leave some of them in a box to be later distributed to their colleagues who weren't a part of the study. It was verified whether the theme of the dilemma (“share” or “comfort”) would influence the results and if a correlation could be found between their solution and the giving option. Despite their young age, these children were able to give more altruistic answers than egoistic ones. However, their answers revealed no connection to their choice to share their pieces of candy. The altruistic option was more frequently given in the 2nd dilemma than in the 1st one, as expected. From these results we can assume that the curricula that enhance the promotion of values are beneficial and improve the moral development of children.

Keywords: Development; Altruism; Kohlberg; Orlando Lourenço; Perception of Costs vs. Construction of Gains.

Enquadramento Teórico

Todos beneficiamos de viver numa sociedade mais pró-social, em que sejam frequentes comportamentos como fazer voluntariado, partilhar, ajudar e dar apoio emocional em situações perturbadoras (Knafo, Weiner e Dubrovsky, 2009).

O presente estudo de caso debruça-se sobre a moralidade de crianças de 5 e 6 anos que frequentam o pré-escolar e assenta na teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg. De acordo com este autor, crianças até aos 9 anos estarão no nível Pré-Convencional de Moralidade,

em que o certo e o errado são absolutos, as figuras de autoridade são inquestionáveis e o cumprimento das regras está dependente de uma ameaça de punição (estádio 1) ou possibilidade de recompensa (estádio 2). O Nível Convencional é o da maioria dos adolescentes e de muitos dos adultos e subdivide-se nos estádios 3 (“nice girl, good boy”) e 4 (respeito pela lei e ordem). Baseia-se no cumprimento das regras depender de uma compreensão das exigências sociais e numa necessidade de pertença que leva ao conformismo. Nesta fase é justo e correto atuar de acordo com o que os outros esperam de forma a mostrar que se é decente, honesto e cheio de boas intenções.

Para Kohlberg, a Justiça é o fio condutor básico para a moralidade. Carol Gilligan (1982) criticou-o por favorecer na sua teoria os membros do sexo masculino. Em alternativa, a autora sugeriu uma conceptualização do raciocínio moral que englobe não só a orientação da Justiça mas também a orientação do Cuidado. Para ela (Gilligan e Attanucci, 1988) o Cuidado é caracterizado pela manutenção de relações, resposta às necessidades dos outros e responsabilidade em não prejudicar ou magoar outrem. A Justiça preocupa-se mais com os princípios de igualdade e imparcialidade. Embora reconhecendo que homens e mulheres podem ambos recorrer tanto a uma perspetiva como à outra, a autora postula que o raciocínio baseado no Cuidado é usado predominantemente por mulheres e o da Justiça por homens.

Orlando Lourenço, no seu estudo de 1991 que serviu de suporte ao nosso, afasta-se da noção de um desenvolvimento moral qualitativo e rígido e ilustra-nos a questão do desenvolvimento da moralidade como um aumento das opções por alternativas altruístas à medida que as crianças ficam mais velhas. O autor avança a hipótese de que o aumento da conduta pró-social com a idade possa estar relacionado com a passagem do pensamento pré-operatório para um nível de pensamento operatório reversível. O autor explica-nos que na primeira fase há um primado das afirmações e um foco nas características observáveis e tangíveis dos objetos e ações, em detrimento das negações, isto é, observação das características não imediatas, que têm de ser inferidas. No pensamento operatório reversível esta tendência vai ser invertida (Piaget, 1975, cit. in Martins, 1995), possibilitando às crianças inferirem mais facilmente potenciais ganhos futuros e fomentando a sua capacidade de tomar decisões mais altruístas. Assim, à medida que crescem, a sua tendência para tomarem opções pró-sociais e altruístas vai aumentando.

Lourenço (1991) defende que ao perceber melhor o que está subjacente às opções que se tomam quando nos vemos confrontados com dilemas, o educador pode retirar lições valiosas sobre como fomentar o desenvolvimento destas áreas que tão importantes vão ser no sucesso e felicidade futuras das crianças. Vários são os estudos que comprovam que ser altruísta e ajudar os outros é benéfico para a saúde e para o bem-estar e pode mesmo aumentar a longevidade (Brown et al, 2003). Ao compreender melhor como as crianças percebem o altruísmo, v.g. através da forma como processam os custos e ganhos de escolhas pró-sociais vs. escolhas egoístas, é possível também perceber como melhor promover a sua sociabilidade, benevolência e altruísmo (Martins, 1995).

Kerber (1984) descobriu que pessoas com uma pontuação alta numa medição de altruísmo concebem a mesma situação como mais recompensadora e menos custosa do que pessoas menos altruístas, e que estas diferenças de perceção da situação estão relacionadas com a disponibilidade para ajudar. Um estudo de Benenson, Pascoe e Radmore (2007) demonstrou que, dada a opção de doarem pelo menos 1 dos seus 10 autocolantes a um colega, cerca de 60% das crianças de 4 anos faziam-no. Esse número subia para 85% nas crianças de 9 anos. Da infância para a adolescência podem-se encontrar outros aumentos nos comportamentos de partilha, mas não na tendência para ajudar e para fornecer apoio emocional, comportamentos que se mantêm no mesmo nível desde a infância (Eisenberg e Fabes, 1998, cit. in Knafo, Weiner e Dubrovsky, 2009).

As orientações curriculares do ensino pré-escolar (OCEPE, 1997) dão uma grande importância à introdução desses conteúdos desde o início da socialização da criança, apoiando a noção de que o desenvolvimento moral pode e deve ser incentivado. A área de Formação Pessoal e Social é, devido à sua importância, destacada como transversal a todas as componentes curriculares para a Educação Pré-escolar em Portugal, que deverá “contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (OCEPE, 1997, p.51). Dentro desta área, a educação

para os valores ganha um particular relevo, principalmente os subjacentes ao contexto relacional. É por isso importante perceber como se desenvolvem e evoluem as condutas pró-sociais, para que se consiga promovê-las o melhor possível. Desta forma podemos levar as crianças a desenvolver a sua moralidade e a adquirir e cimentar a sua capacidade de tomar decisões altruístas ao longo da sua vida.

São várias as estratégias apresentadas ao longo dos tempos para a promoção de uma conduta pró-social (Martins, 1995). Levadas a refletir sobre as posições de outros, sobre o que os outros podem pensar ou sentir numa determinada situação, as crianças desenvolvem a sua capacidade de sentir empatia (Hoffman, 1987) e o seu raciocínio pró-social (Eisenberg, 1991). Esta estratégia é recomendada para este fim por Lourenço (1991) e pelo próprio Kohlberg (Blatt e Kohlberg, 1975). Maria José Martins (1995) refere ainda que este processo conduz as crianças a níveis mais avançados e equilibrados de desenvolvimento e promove a competência para construir ganhos através do dilema sócio-cognitivo.

Metodologia

No seu estudo, Orlando Lourenço (1991) questionava-se porque seriam tão pouco altruístas as crianças pré-escolares. De facto, os resultados do seu estudo revelaram crianças de 5 e 6 anos maioritariamente concentradas nos custos das opções que tomavam quando confrontadas com dilemas morais e pró-sociais, pelo que as suas resoluções desses dilemas tendiam a ser egoístas. Nas últimas décadas, graças às investigações realizadas, parece haver hoje uma maior sensibilização para este assunto. Nesta ordem de ideias, julgou-se pertinente, tendo por referência replicar parte do estudo de Lourenço, seleccionar um conjunto de crianças expostas a um currículo baseado na educação para os valores e desta forma verificar se as conclusões se mantêm.

O presente estudo tem como objetivo perceber se as crianças pré-escolares estarão mais centradas na percepção dos custos ou nos potenciais ganhos das suas ações, e se isso influenciará a sua opção de dádiva. Como estas crianças foram expostas a propostas educativas centradas nos valores, hipotetiza-se primeiramente que, apesar da sua idade, irão dar mais respostas altruístas do que egoístas. Prevê-se também que mais crianças vão dar respostas centradas nos potenciais ganhos no caso de fornecer apoio moral (2º dilema) do que quando é requerido partilhar (1º dilema), pois a importância moral de dar apoio emocional a um amigo já estará mais estabelecida nesta idade do que a capacidade de partilhar. A 3ª hipótese avança que as crianças com respostas mais altruístas nos dilemas vão ter mais tendência a deixar no fim pelo menos um doce para partilhar com os colegas. A 4ª hipótese é que não haverá diferenças de resultados observáveis entre géneros e por fim prevê-se que as crianças mais velhas tenderão a ser mais altruístas do que as mais novas, com particular incidência no caso do dilema cujo tema é a partilha.

Neste estudo participaram 6 crianças, 3 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, que na altura frequentavam um Jardim de Infância público da cidade de Leiria. As suas idades variam entre os 5 anos e 4 meses e os 6 anos e 4 meses (= 5anos e 10 meses).

Foi usada uma análise qualitativa e amostragem por conveniência (Marotti et al., 2008) para reduzir o tempo e recursos necessários e permitir um conhecimento prévio das características das crianças e do currículo a que elas já estiveram expostas. As conclusões que podem ser retiradas assentam assim tanto nos resultados como no conhecimento prévio das crianças, das suas experiências e das temáticas que foram trabalhadas ao longo do ano letivo. As crianças são vistas como um todo indissociável da sua história e a análise é informada pelo contexto e dotada de tridimensionalidade (Fernández e Diaz, 2002).

Para conseguir responder à pergunta de partida, “Estarão estas crianças de 5 e 6 anos mais centradas na percepção dos custos ou nos potenciais ganhos das suas ações, e influenciará isso a sua opção de dádiva?”, foram utilizados no presente estudo dois dilemas pró-sociais adaptados do estudo de Lourenço (1991). Cada dilema foi apresentado com o apoio de cartões que representavam momentos-chave da história e as personagens principais.

O primeiro dilema diz respeito à temática do **Repartir**: “esta é a Paula. É uma menina da tua idade que anda na escola. Um dia, tinha fome, queria lanchar, mas não tinha lanche, nem dinheiro para o comprar. Então pediu à Sara que repartisse o seu bolo com ela. Mas a Sara tinha muita fome e só tinha esse bolo para o seu lanche. Se o repartisse com a Paula, só poderia comer metade e ficaria com fome.”

O segundo dilema centra-se na questão do **Confortar**: “a Dora está triste. Todas as meninas foram brincar para o parque infantil mas ela não pode ir porque adoeceu e tem de ficar em casa a curar a constipação. A Francisca e a Catarina são companheiras da Dora, sabem as duas que ela está doente mas gostam muito de brincar no parque infantil. A Francisca decidiu ir brincar para o parque infantil enquanto a Catarina decidiu ir a casa da Dora fazer-lhe companhia e não ir brincar para o parque infantil”.

Ao longo de dois dias, cada uma das crianças foi entrevistada individualmente por um experimentador adulto. As entrevistas decorreram num gabinete da sua escola, e foram filmadas com o seu conhecimento e após prévia autorização parental. A entrevista foi semi-diretiva e semi-estruturada, havendo uma certa flexibilidade na formulação e margem temática para que a conversa decorresse de uma forma fluída e descontraída.

Ao primeiro dilema, em que a Sara pede metade do bolo à Paula, seguiu-se um período de verificação da compreensão da história, em que era pedido à criança para recontar a história. Se necessário, a história era repetida até se garantir que a criança tinha percebido o que estava em jogo. De seguida, à semelhança do estudo de Lourenço (1991), foi questionado:

1. “O que achas que vai fazer a Paula (*potencial doador*)? Vai partilhar o bolo (*alternativa altruísta*) ou vai comer o bolo todo (*alternativa egoísta*)? Porquê?”

Q1. “Onde é que achas que a Sara se sente mais feliz e contente? Se partilhar o bolo ou se o comer sozinha?”

Q2. “Onde achas que a Sara ganha mais? Se der metade do bolo à amiga ou se ficar com ele todo para si?”

O segundo dilema, em que a Dora estava doente em casa, foi apresentado seguindo o mesmo processo. Foi questionado se uma terceira amiga escolheria visitar a Dora ou se iria brincar, seguindo-se as questões Q1 e Q2 adaptadas. Estas questões representam, de acordo com Lourenço, respetivamente uma avaliação indireta e uma avaliação direta da percepção de custos ou construção de ganhos, pelo que houve um cuidado acrescido em cumprir a sequência destas questões. O autor considera que há uma percepção de custos quando a criança opta pela alternativa egoísta e uma construção de ganhos quando a opção é o altruísmo.

Os dilemas que foram selecionados são relativos às componentes do altruísmo “repartir” e “confortar”. Das quatro dimensões originais (repartir, dar, ajudar e confortar), estas duas foram selecionadas para se poder verificar se haveria diferenças nos resultados quando o que está em jogo é material e mais concreto, ou quando a decisão se liga a fatores mais emocionais e intangíveis.

Depois de responder às questões referentes aos dois dilemas, cada criança foi colocada numa situação de dádiva anónima. Foram-lhe oferecidos 5 doces de várias cores como recompensa por ter participado no estudo. Era-lhe então explicado que nem todas as crianças teriam oportunidade de participar, pelo que se ela quisesse poderia ou não deixar numa caixa preparada para o efeito o número de doces que quisesse, sendo para isso no final deixada sozinha na sala durante uns minutos. Era-lhe garantido que ninguém saberia se ela tinha deixado doces ou quantos, e explicado que no final do estudo o que tivesse sido depositado na caixa seria distribuído pelas crianças que não tinham participado.

Resultados

No Quadro 1 encontramos os resultados discriminados. A diferenciação altruísmo ou egoísmo prende-se com o conteúdo do raciocínio pró-social. Na resolução de cada um dos dilemas, a 1ª tarefa que se deu a cada criança foi que decidisse se o potencial doador escolhe a alternativa altruísta (A) ou egoísta (E), ou seja, se decide ajudar o outro com sacrifício do próprio ou se se preocupa com as suas próprias necessidades e preferências primeiro. De seguida eram colocadas as questões Q1 e Q2.

Legenda: Idade: A = anos, M = meses
A = escolha altruísta / E = escolha egoísta
Q1 = Questão 1 / Q2 = Questão 2
1 = justificação altruísta / 0 = justificação egoísta
N Pintarolas = nº de doces partilhados, de zero a cinco

Criança	Idade (A,M)	Dilema 1 (Repartir)			Dilema 2 (Confortar)			N Pintarolas (0-5)
		A/E	Q1	Q2	A/E	Q1	Q2	
F1	5,5	E	1	0	A	0	0	3
F2	6,2	A	0	0	A	0	0	2
F3	6,4	A	0	1	A	1	1	0
M1	5,4	E	0	0	A	1	1	0
M2	5,5	A	1	0	E	1	1	0
M3	6,3	A	1	1	A	1	1	0
Totais		4/2	3	2	5/1	4	4	

Quadro 1

A análise das respostas das crianças permite-nos avançar que elas aparentam em geral estar no estágio 3 do Desenvolvimento Moral de Kohlberg, o estágio caracterizado pela necessidade de pertença. As crianças mostraram no geral uma compreensão do que é esperado socialmente delas, de que devem ser amigas e de como um amigo se deve comportar. Isto demonstra uma preocupação com as expectativas e convenções sociais que vai além do Nível I, Pré-Moral. Apesar de Kohlberg definir que por norma o estágio 3 não é atingido antes dos 9 anos de idade, podemos avançar que estas crianças se encontram pelo menos já numa fase de transição. Há presença de elementos do estágio 2, em que compreendem que o bom comportamento pode ser recompensado e são capazes de um raciocínio instrumental a esse nível, mas com um predomínio do estágio 3, da necessidade de aprovação que os leva a darem as respostas que são esperadas de “um amigo”. Foi interessante verificar que a grande maioria das crianças decidiu colocar o potencial doador a tomar uma posição altruísta. Isto confirma a primeira hipótese, de que apesar das suas idades estas crianças são já capazes de dar mais respostas altruístas, centradas nos potenciais ganhos, do que egoístas. No entanto, o cumprimento do que sabem ser certo parece no entanto ainda ser confuso para estas crianças, indiciando estarem numa fase de transição. Podemos dar o exemplo do M2. Ele mostrou saber qual era a resposta socialmente mais aceitável e mostrou-se mesmo sensível aos benefícios de se conformar a essas normas sociais, mas na resolução do dilema não conseguiu reprimir a sua vontade de seguir pelo seu interesse pessoal.

Tal como tinha sido previsto na segunda hipótese apresentada, houve uma maior tendência para a construção de ganhos no dilema sobre “Confortar” do que no primeiro. Este resultado ilustra que é mais fácil para estas crianças serem altruístas quando o que está em causa é emocional (Confortar) e não material (Repartir). A partilha de algo material é mais tangível por implicar a perda de algo físico, e portanto a atenção foca-se com mais facilidade na percepção dos custos. Por outro lado, quando a situação envolve a visita a um amigo doente, é talvez mais simples para estas crianças sentirem empatia e colocarem-se na posição de quem está doente e sem poder sair de casa.

A 3ª hipótese que foi apresentada indicava que as crianças com mais respostas altruístas nos dilemas iriam ser aquelas que mais provavelmente deixariam no fim pelo menos um doce para ser partilhado. Contra o que era esperado, houve crianças que deram respostas majoritariamente ou exclusivamente altruístas e de construção de ganhos mas que no final não abdicaram de qualquer doce (p. ex. a F3 e o M3). Por outro lado, quem escolheu dar doces foram as duas meninas mais novas. A F1 indicou mesmo que a personagem principal do 1º dilema não partilharia o seu bolo com a amiga, e no 2º dilema, embora tenha optado pela resposta altruísta, ambas as justificações foram centradas na perceção de custos. Ainda assim, abdicou de 3 dos seus doces, guardando apenas 2 para si. A F2 embora tenha selecionado a opção altruísta em ambos os dilemas deu todas as respostas às questões no sentido da perceção de custos. A 3ª hipótese foi portanto infirmada, pelo que seria interessante uma investigação futura contar com uma amostra maior que permitisse análise estatística, para verificar se este fenómeno tem significância estatística.

A quarta hipótese, de que não haveria diferenças de resultados observáveis entre rapazes e raparigas, também foi surpreendentemente refutada no que toca à dádiva, pois ela apenas se verificou em raparigas. Nenhum dos rapazes analisados escolheu partilhar pintarolas. Em relação à solução dos dilemas, a diferença de género dilui-se. No primeiro dilema houve tanto um rapaz como uma rapariga que deram uma resposta egoísta; no segundo dilema houve uma resposta egoísta nos rapazes e nenhuma nas raparigas. A distribuição das respostas às questões também está bastante equilibrada no primeiro dilema, com duas justificações altruístas nas raparigas e três nos rapazes. No entanto, no segundo dilema, com a temática “Confortar”, todos os três rapazes deram justificações centradas nos potenciais ganhos de ir confortar a Dora, enquanto apenas uma das raparigas o fez. Estes dados vão contra o esperado de acordo com a teoria de Gilligan, que coloca os rapazes mais focados nos valores da justiça e da equidade, pelo que se depreende que estariam tendencialmente mais favorecidos no 1º dilema, e as raparigas mais preocupadas com não magoar os sentimentos dos outros, portanto mais prováveis de irem visitar a Dora mesmo que preferissem ir brincar para o parque infantil.

Como pudemos verificar no Quadro 1, as soluções egoístas surgiram nas crianças com menos de 6 anos, enquanto as que já tinham completado os 6 anos fizeram consistentemente opções altruístas. No entanto, não se pode dizer que se tenha verificado uma diferença marcante entre as crianças mais velhas e as mais novas, até porque a pequena diferença de idade não o justificava. As crianças com mais de 6 anos deram um total de 7 justificações altruístas às perguntas enquanto as de 5 anos deram 6. Relativamente à opção de dádiva, uma das crianças que a fez tinha 5 anos e a outra já tinha completado os 6. Provavelmente a diferença seria mais significativa se a amostra englobasse crianças de faixas etárias mais distintas.

Conclusões

De acordo com a análise dos resultados encontrados, podemos perguntar-nos se as crianças analisadas neste estudo não serão talvez verdadeiramente altruístas e não apenas pró-sociais. Quando confrontadas com a possibilidade de beneficiar outrem, mesmo envolvendo sacrifício próprio, elas optam por essa alternativa embora não consigam discernir nesse ato nenhum ganho objetivo, imediato ou futuro (Batson, 1990), e mesmo apesar de depois não conseguirem justificar a decisão de uma forma positiva, focando-se antes nos seus custos.

Apesar da sua tenra idade, estas crianças já dão mais respostas altruístas do que egoístas, contrariando o encontrado no estudo original feito por Orlando Lourenço. Parece haver evidências de que neste grupo a idade não é preditiva das respostas, nem quantitativa nem qualitativamente. O género, no entanto, demonstrou uma influência clara pois só houve casos de dádiva no sexo feminino. Mostrou-se mais fácil a opção pelo comportamento pró-social no 2º dilema – fornecer apoio moral, do que no 1º – partilhar. Estas crianças mostram um desenvolvimento moral acima do esperado para a sua idade segundo as posições clássicas da área, e revelam capacidade para analisarem um dilema moral do ponto de vista das necessidades e interesses de outro. Os esforços colocados em prática nos últimos anos no sentido de dar mais relevância aos valores e à moralidade no currículo do ensino pré-escolar aparentam ter toda a pertinência e estar a surtir efeitos desejados. Perante estes resultados, conclui-se que as estratégias para a promoção do desenvolvimento da moralidade são positivas e devem continuar a ser implementadas.

Julgamos que o presente estudo permite uma caracterização mais próxima das crianças que frequentam o Jardim de Infância, contribuindo por isso um ponto de partida para eventuais propostas educativas para estas crianças no sentido de continuar a pensar modos de desenvolvimento moral.

Referências bibliográficas

- Batson, D. (1990). How social an animal? The human capacity for caring. *American Psychologist*, 45, 336-346.
- Benenson, J. F., Pascoe, J., e Radmore, N. (2007). Children's altruistic behavior in the dictator game. *Evolution and Human Behavior*, nº 28, pp. 168-175.
- Blatt, M. e Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-61.
- Brown, S. L., Nesse, R. M., Vinokur, A. D., e Smith, D. M. (2003). Providing social support may be more beneficial than receiving it. Results from a prospective study of mortality. *Psychological Science*, July 2003, 14(4), pp. 320-327.
- Eisenberg, N., Franklin, P. A., Franklin, G., et al. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27, pp. 849-57.
- Fernández, P. S. e Díaz, P. S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *A Coruña, Cad Aten Primaria*, 9, pp. 76-78.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, C., e Attanucci, J. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, pp. 223-37.
- Hoffman, M. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg e J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Kerber, K. W. (1984). The perception of nonemergency helping situations: Costs, rewards, and the altruistic personality. *Journal of Personality*, 52(2), pp. 177-187.
- Knafo, A., Weiner, M. e Dubrovsky, I. (2009). *Prosocial Behavior*. Retirado de <http://www.education.com/reference/article/prosocial-behavior/#A>
- Lourenço, O. (1991). Porque são tão pouco altruístas as crianças pré-escolares?: Considerações teóricas, dados empíricos, implicações educacionais. *Análise psicológica*, 1 (IX), pp. 89-97.
- Marotti J., Galhardo A.P.M., Furuyama R.J., Pigozzo M.N., Campos T.N., Laganá D.C. (2008). Amostragem em pesquisa clínica: Tamanho da amostra. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo*; 20(2): pp. 186-94.
- Martins, M. J. (1995). Conduta pró-social: O que é? Como e porquê promovê-la nas crianças? *Revista Aprender*, nº 18, pp. 44-52.
- OCEPE - Vasconcelos, T. (Coord.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Papalia, E. e Olds, S. W. (1981). *O mundo da criança*. São Paulo: Mcgraw-Hill.

“O consumo de tabaco, álcool e drogas durante a institucionalização de crianças e jovens em risco: modos de atuação das equipas institucionais”

Francisco Soares, Mestrando da ESECS¹ do IPLeiria
Rui Duarte Santos, Docente da ESECS¹ do IPLeiria,
Investigador do Núcleo de Leiria do CESNOVA²

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

¹ Escola Superior de Educação
e Ciências Sociais

² Centro de Estudos de Sociologia
da Universidade Nova de Lisboa

Resumo

Este estudo foca-se nos comportamentos de risco (tabaco, álcool e drogas) durante a institucionalização de crianças e jovens em risco, e pretendeu compreender os modos de atuação das equipas institucionais face à sua ocorrência.

Palavras-chave: Comportamentos de risco; Institucionalização; Modos de atuação

Abstract

This study is focuses on the risk behaviors (tobacco, alcohol and drugs) during the institutionalization of children and youth at risk, and sought to understand the modes of action of different professionals in the face of its occurrence.

Keywords: Risk behaviors; Institutionalization; Modes of action

Introdução

O desenvolvimento normal de um adolescente, segundo o autor Simões (2007), envolve uma progressiva independência e autonomia, uma maior associação aos pares, a formação da identidade e a maturação fisiológica e cognitiva. Este conjunto de mudanças permite ao jovem abrir novos horizontes e experimentar novas sensações. Dentro dessas sensações estão muitas vezes envolvidos os denominados comportamentos de risco. Como defende Alberto (2003), estes comportamentos podem ser potenciados, quando estes jovens, provenientes de famílias destruídas, são acolhidos em meio institucional, como medida de promoção e proteção. Sendo o desejo de aprovação e aceitação por parte dos pares, um dos fortes motivos para a prevalência destes consumos.

Neste sentido, esta investigação procurou compreender os modos de atuação utilizados pelas equipas de profissionais durante a institucionalização de Crianças e Jovens em perigo nos Lares de Infância e Juventude e Centros de Acolhimento Temporário, perante comportamentos de risco relacionados com o consumo de álcool, tabaco e drogas.

Como refere Carter (2007), os adolescentes são, normalmente, vistos como um grupo em especial risco com tendência de se envolverem em comportamentos comprometedores para a saúde, tais como tabagismo, álcool e uso de drogas ilícitas, métodos de fazer dietas perigosos, atividade sexual precoce e agressão física.

Para Capul e Lemay (2003), as crianças criadas em lares marcados por extrema violência, abuso de álcool ou criminalidade, têm grandes probabilidades de apresentar, mais tarde, uma evolução caracterizada pela violência, alcoolismo, roubo, toxicodependência ou outras formas de conduta desviante. É nesse contexto que surge a delinquência infantil onde se insere a população infantil e juvenil atingidos pela mudança da composição e dinâmicas familiares, desemprego, alcoolismo, toxicodependência e violência, acabando por ceder aos caminhos desviantes e disfuncionais.

Para além do fator económico e da pobreza, existem muitos outros fatores que podem influenciar a estrutura e o funcionamento familiar, colocando em risco o desenvolvimento psíquico e social dos elementos que dela fazem parte, tais como: desemprego do(s) progenitor(es), família numerosa, história criminal na família, deficiências físicas ou mentais de membros familiares, alcoolismo, toxicodependência, prostituição, violência e maus tratos na família, falta de competência educativa parental, abandono, negligência, entre outros. São estas as crianças que, perante situações de grande vulnerabilidade ficam expostas a situações de risco (Capul e Lemay, 2003).

Rodrigues (1997), refere que existem grupos que são duplamente vulneráveis devido à existência de circunstâncias específicas ou potenciais da sua vida pessoal, familiar, social ou económica.

As crianças são, por natureza, seres frágeis, dependentes e indefesos, o que as torna particularmente vulneráveis a todo o tipo de violência, abuso ou exploração. Assim, são suscetíveis de serem vítimas de maus tratos, negligência e abandono e, como consequências desses maus tratos, poderão vir a ser consideradas crianças em risco e/ou perigo (Canha, 2003).

Em Portugal, o acolhimento institucional continua a ser a medida mais aplicada no sistema proteção das crianças e dos jovens em perigo (Santos, 2010). Sendo que alguns estudos revelam que o ambiente institucional não é o mais adequado porque pode pôr em causa o desenvolvimento das crianças e jovens acolhidas (Santos, 2010). Um dos aspetos negativos da institucionalização apontados por esta autora refere-se à padronização dos atendimentos, ao número elevado de crianças por técnico ou monitor, à falta de desenvolvimento de atividades e às fragilidades das redes de apoio social e afetivo. No mesmo rumo, Alberto (2003, citado em Santos 2010), defende que, pelas características inerentes a qualquer institucionalização, as consequências destas são negativas em diversos domínios e comportam riscos objetivos e reais no desenvolvimento das crianças e jovens acolhidos.

Em Portugal, o modo como estes os colaboradores atuam perante determinados comportamentos de risco, tais como tabaco, álcool e drogas, ainda não é consensual. Existem de facto, vários programas de prevenção de comportamentos de risco e promoção de competências pessoais e sociais abordados nas escolas, uma vez que estas constituem um dos principais contextos na vida de um adolescente.

Muitos dos programas e projetos implementados em Portugal para atuar face aos comportamentos de risco destes jovens institucionalizados, prendem-se essencialmente com programas dirigidos a toda a população jovem e público em geral. Como exemplo temos o Plano Operacional de Respostas Integradas que consiste na promoção e intervenção do consumo de substâncias psicoativas; com o Programa de Intervenção Focalizada que se dedica à prevenção das toxicodependências; a Prevenção das Toxicodependências em Grupos Vulneráveis (Catálogo de Boas Práticas é promovido pelo IDT); o programa Trilhos (Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais); o Projeto “Copos - quem decide és tu”; o Projeto “Escolas Profissionais” que tem uma linha orientadora para a prevenção do consumo de substâncias psicoativas; entre outros.

Ao nível dos Lares de Infância e Juventude e Centros de Acolhimento Temporário, a intervenção em comportamentos de risco relacionados com o consumo de álcool, tabaco e drogas tem pouca visibilidade na literatura. Ainda assim, identificamos o projeto de Prevenção do Consumo de Substâncias Psicoativas, que surge da parceria entre a Casa Pia de Lisboa e o IDT, que trabalha nos contextos escolar, institucional e familiar de forma a tentar dar resposta ao consumo de substâncias psicoativas, ao mesmo tempo que promove um desenvolvimento saudável as crianças/jovens da Casa Pia de Lisboa. Paralelamente, importa referir que em termos de atuação, os Manuais de Boas Práticas da Segurança Social dirigidos a estas instituições, não são muito direcionados para estas matérias, ficando as instituições internamente dependentes dos seus regulamentos internos e da formação técnica e educativa dos seus colaboradores para atuarem nestes contextos.

Para compreendermos os modos de atuação utilizada pelas equipas institucionais face a eventuais comportamentos de risco relacionados com o consumo de tabaco, álcool e drogas, durante a institucionalização de crianças e jovens em risco, este estudo analisou a incidência dos comportamentos de risco nestas instituições; identificou programas de prevenção e formação em comportamentos de risco, dirigidos aos colaboradores e jovens; compreendeu e identificou procedimentos e práticas utilizadas pelos colaboradores em casos de consumo de tabaco, álcool e drogas.

Metodologia

Universo do estudo

O presente trabalho pretende estudar modos de atuação face a eventuais comportamentos de risco, relacionados com o consumo de tabaco, álcool e drogas, durante a institucionalização de crianças e jovens em risco. No Distrito de Leiria, selecionaram-se quatro instituições para estudar esses procedimentos, tendo em conta a diversidade. As quatro instituições foram escolhidas de forma

direta, tendo sido os Diretores de cada Instituição, Técnicos e Auxiliares de Ação Educativa entrevistados. Estes foram definidos pela direção de cada Instituição fazendo no total quatro diretores, quatro Técnicos e sete Assistentes de Ação Educativa fazendo o total de quinze entrevistas. É de referir que, além das entrevistas, foi aplicado um questionário a cada diretor, de cada Instituição, de forma a aprofundar a recolha de dados e contextualizar melhor as instituições.

Consequentemente, a amostra selecionada para este trabalho, do subconjunto das Instituições do Distrito de Leiria, teve como base quatro instituições, duas delas são Lares de Infância e Juventude e os outros dois Centros de Acolhimento Temporário (cf. tabela 1).

	Instituição A	Instituição B	Instituição C	Instituição D
Tipo de Instituição	LIJ	CAT	LIJ	CAT
Tempo em atividade	8 Anos	10 Anos	40 Anos	6 Anos
Nº de Técnicos	3	2	8	7
Nº de A.A.E (Monitores)	8	8	6	11
Capacidade de acolhimento	25	15	40	23
Taxa de ocupação atual	23	14	40	19
Idade mínima e máxima	10-20 Anos	0-18 Anos	7-21 Anos	12-18 Anos
Público-alvo	Masculino	Misto	Feminino	Feminino
Localização	Urbano	Urbano	Urbano	Rural

Tabela 1 - Caracterização das instituições

Métodos e técnicas de recolha de dados

Com o intuito de avaliar modos de atuação no seio das instituições estudadas, a prática de investigação que se considera mais ajustada foi o estudo de caso, onde se recorreu ao uso do método quantitativo através do inquérito por questionário, relativo à caracterização sociodemográfica de cada instituição. Recorreu-se também ao método qualitativo através da aplicação da entrevista semiestruturada, sendo esta a estratégia dominante para a recolha de dados. O uso destas duas metodologias é entendido como a triangulação, ou seja, uma combinação de pontos de vista, métodos e materiais empíricos diversificados,

“é uma abordagem exploratória que se harmoniza com a investigação nas várias disciplinas” (Banik, 1993, citado por Fortin, 2003, p.322).

Procedimentos

As quatro instituições foram escolhidas tendo em conta a sua diversidade no que toca ao género tipo de instituição, localização geográfica, dados dos sujeitos, tempo de atividade e facilidade de contato do próprio investigador.

De forma a conseguir recolher esses dados, entrevistaram-se as pessoas que diariamente trabalham com esta realidade, Diretores, Técnicos e Auxiliares de Ação Educativa, para assim conseguirmos obter uma amostra capaz de nos fazer compreender os modos de atuação utilizados face comportamentos de risco abordados neste estudo. Assim, de forma a ir ao encontro da disponibilidade e capacidade de cada Instituição, definiu-se para cada entrevista no mínimo: um membro de direção, um Técnico e um Auxiliar de Ação Educativa.

A primeira abordagem foi o contacto telefónico com o Diretor(a) de cada Instituição a solicitar a colaboração dessa instituição. Após o sinal positivo por parte da direção, foi feito um contato via *email* de forma a oficializar o pedido, comprometendo a confidencialidade da informação facultada.

Foi dada a liberdade às instituições de escolher o local e hora da entrevista. Estas foram gravadas e duraram cada uma, em média, cerca de dez a quinze minutos. Após cada entrevista, foram anotadas algumas informações relevantes acerca de cada participante uma vez que a gravação tem a vantagem de evitar possíveis perdas de informação. Conforme referido na tabela 2, apenas a Instituição B não disponibilizou nenhum técnico para colaborar nesta investigação, porém a instituição A disponibilizou dois.

O questionário foi dado a preencher ao elemento da Direção, após a aplicação da entrevista, de modo a caracterizar e contextualizar cada instituição.

	Instituição A	Instituição B	Instituição C	Instituição D	Total
	LIJ	CAT	LIJ	CAT	
Direção	1	1	1	1	4
Técnicos	2	-	1	1	4
A.A.E (Monitores)	3	2	1	1	7
Total	6	3	3	3	15

Tabela 2: entrevistas aplicadas

Resultados

Os resultados revelam que os consumos relacionados com o tabaco, álcool e drogas são comportamentos de risco comuns nos jovens acolhidos nas instituições analisadas, sendo o consumo de tabaco o comportamento de risco mais regular (cf. tabela 3). Nos comportamentos de risco intermédios, a maioria das instituições identificaram o consumo de drogas (com particular destaque para o consumo de canábis), sendo o consumo de álcool o comportamento de risco menos frequente dos três. A única exceção foi a Instituição C que refere o álcool como consumo intermédio e as drogas como menos regular.

	Instituição A	Instituição B	Instituição C	Instituição D
	LIJ	CAT	LIJ	CAT
Mais regular	Tabaco	Tabaco	Tabaco	Tabaco
Intermédio	Drogas	Drogas	Álcool	Drogas
Menos regular	Álcool	Álcool	Drogas	Álcool

Tabela 3: Incidência dos comportamentos de risco

No que concerne aos contextos de ocorrência dos comportamentos de risco em análise, as respostas dos Diretores, Técnicos e A.A.E. referem que é no contexto escolar que estes comportamentos têm maior incidente, seguindo-se o meio familiar e institucional. Em grande parte das respostas foi também unânime a associação destes comportamentos de risco aos contextos mais desfavorecidos e àqueles que apresentam uma menor supervisão.

Relativamente aos programas de formação, prevenção/sensibilização em comportamentos de risco, Diretores e Técnicos revelaram ter formação ligada à área de atuação em que trabalham, embora com diversidade de formação dentro das ciências sociais e humanas, e apenas alguns com formação específica na área da toxicodependência, alcoolismo e proteção de crianças e jovens em risco. A este respeito os técnicos da instituição A referiram que a sua formação específica baseia-se essencialmente na experiência adquirida no terreno. Já a grande maioria dos A.A.E. revelaram não ter formação geral na área, nem específica no campo dos comportamentos de risco. A exceção foi a instituição D, que revelou de forma unânime em todos os entrevistados a existência de ações de formações tanto para os utentes como para todos os colaboradores.

Respetivamente ao manual de procedimentos para atuação em casos de comportamentos de risco, conseguiu-se apurar que as Instituições B, C e D se regulam pelo Manual de Boas Práticas da Segurança Social, sendo que este não refere nenhum procedimento de atuação para os comportamentos de risco em estudo. Já a Instituição A, tem um regulamento interno que aborda muito sucintamente os comportamentos de risco do álcool e das drogas, em que os procedimentos consistem em encaminhar a criança/jovem para a cama, em caso de alcoolização. Se esta mesma criança/jovem causar distúrbios, é necessário chamar a PSP. Ainda nesta instituição,

no que se refere ao consumo de drogas, a criança/jovem tem de fazer um teste de despistagem e, caso se recuse, terá de preencher uma folha a assumir os seus atos, bem como descrever as drogas utilizadas. Se a criança/jovem assumir o consumo e recusar fazer o teste, terá de escrever e assinar numa folha que assume o consumo e que tipo de droga consumiu. Esta nota interna refere ainda, que se estes procedimentos não forem adequados e urgentes à situação, deverá ser contactada a diretora, que tomará conta da situação.

No que respeita aos procedimentos relativos aos comportamentos de risco em estudo, constatamos que estes diferem de instituição para instituição apesar de existirem procedimentos comuns entre todas. Na instituição B verifica-se que o diálogo é o procedimento comum como modo de atuação nestas problemáticas. As restantes instituições referem uma maior diversidade de procedimentos, além do diálogo apontam outros modos de atuação que passam pelo encaminhamento a entidades vocacionadas para estas problemáticas.

Verificamos também que estes procedimentos dependem essencialmente do comportamento de risco em causa. No caso do tabaco, todas as instituições indicaram optar principalmente para a sensibilização através do diálogo, e também a sensibilização e prevenção através de vídeos e apresentações de *PowerPoint*. Outros procedimentos referidos são a sensibilização parental de forma a “educar” os pais para não permitirem este consumo, a confiscação de isqueiros e de tabaco. Grande parte dos A.A.E. afirmam que nestes casos relatam o sucedido a Diretores e Técnicos, e por sua vez estes, alertam pais e outros educadores perante este comportamento, podendo ser posteriormente encaminhados para outros serviços, caso se agrave a situação de consumo.

Todas as instituições referiram aplicar os mesmos procedimentos nos casos de consumo de drogas e álcool. Grande parte das instituições inicia os procedimentos fazendo uma despistagem ao jovem e pedindo que assumam o consumo por escrito. Se o jovem chegar à instituição sob efeito de drogas/álcool e causar distúrbios é chamada a intervenção dos Bombeiros e da P.S.P que tomará conta da ocorrência. Um outro procedimento utilizado é alertar a Direção-Técnica e Técnicos responsáveis, para acompanhar o jovem dentro da instituição e também encaminhar para serviços especializados como o IDT, *Janela Verdes*, médico de família e principalmente para o CRI, quando necessário. Em casos mais avançados de consumo o procedimento passa por encaminhar o jovem para uma comunidade terapêutica. Posteriormente, um outro procedimento passa por informar o Tribunal do sucedido. Além destes procedimentos, grande parte dos entrevistados foram unânimes em reconhecer que o diálogo está sempre presente durante a atuação, como forma da criança/jovem reconhecer as suas atitudes.

Conclusão

Esta investigação procurou compreender os modos de atuação das equipas institucionais perante a ocorrência de comportamentos de risco relacionados com o tabaco, álcool e drogas, em crianças e jovens institucionalizados.

A institucionalização das crianças/jovens em perigo continua a ser atualmente, em Portugal, uma das medidas de promoção e proteção mais aplicada (Santos, 2010). De facto, se por um lado, estes Lares de Infância e Juventude e Centros de Acolhimento Temporário procuram proteger as crianças e jovens de ambientes familiares destrutturados, por outro, alguns estudos revelam que o ambiente institucional não é o mais adequado, podendo mesmo pôr em causa o desenvolvimento das crianças e jovens acolhidas (Santos, 2010). Neste sentido, uma das primeiras conclusões deste estudo constata que os consumos relacionados com o tabaco, álcool e drogas são comportamentos de risco comuns nos jovens acolhidos nas instituições analisadas.

O tabaco foi o comportamento de risco predominante, a droga como intermédio e, por último, o álcool como comportamento de risco menos incidente independente do género ou da localização geográfica. Porém, muitos destes hábitos de consumo iniciaram-se na convivência familiar anterior à institucionalização, e estão relacionados o consumo por parte dos pais, o baixo suporte parental e uma estrutura familiar desorganizada. Segundo Matos, Gaspar, Vitoria e Clemente (2003), os jovens creem que o tabaco alivia o stresse, diminui a tristeza, dá prazer e é divertido. Ellickson (1999, citado em Simões, 2007) sugere que esta crença pode ser fortemente influenciada pelos pares, podendo a institucionalização ser um meio potenciador deste tipo de comportamento de risco.

Relativamente aos contextos onde os comportamentos de risco têm maior incidência, os resultados sugerem o contexto escolar, seguido, da família e instituição, sendo unânime que o ambiente social em que estão inseridos é determinante. Alguns autores que referem que a “influência dos contextos sociais sobre os comportamentos de risco é mediada por determinantes aspetos psicológicos”, principalmente na escola, família, amigos e colegas apresentam uma influência com os consumos, principalmente o consumo de tabaco e álcool. Afirmam ainda que estes são os principais preditores para outros consumos como o de drogas ilícitas, embora seja a escola e os amigos que têm um impacto direto no consumo de substâncias (Simões 2007, p.537). Para Cardenal e Adeel (2000), o tabaco é a porta de entrada para o consumo de outras substâncias, como o álcool e as drogas ilícitas.

Os resultados sobre a aplicação e participação em programas de prevenção/formação na temática dos comportamentos de risco, dirigidos às crianças/jovens e funcionários das equipas institucionais, não apresentam respostas consensuais entre os entrevistados. Embora os Diretores e Técnicos revelem formação específica na área e mencionem a existência de acordos e parcerias com entidades vocacionadas para estas problemáticas, a maioria dos A.A.E manifestam falta de formação para atuarem face a este tipo de comportamentos de risco. Sobre esta matéria, Ribeiro (2012) refere que as instituições devem ministrar ações de formação aos seus A.A.E, o autor refere ainda que são poucas as instituições que o fazem e que estas ações seriam um ponto de partida para uma melhoria profissional e realização pessoal. Neste sentido, também o Manual de Boas Práticas da Segurança Social refere como sendo indispensável a atualização dos conhecimentos e práticas de todos os responsáveis e colaboradores.

Conclui-se também, que as instituições analisadas não possuem nenhum manual específico ou próprio que aborde os procedimentos a desenvolver face aos comportamentos de risco abordados, sendo que apenas uma no seu regulamento interno, aborda sucintamente, alguns procedimentos face às problemáticas do álcool e droga. As restantes instituições indicaram que se regem pelo Manual de Boas Práticas da Segurança Social. Porém, este manual é pouco esclarecedor relativamente aos procedimentos a aplicar em relação aos comportamentos de risco em estudo.

Os modos de atuação das equipas institucionais face a eventuais comportamentos de risco relacionados com o consumo de tabaco, álcool e drogas, dependem essencialmente do tipo de comportamento de risco em causa. Sobre esta questão conclui-se que as instituições aportaram procedimentos e práticas comuns, seja pelos Técnicos e A.A.E onde o principal modo de atuação é o diálogo com a criança/jovem e, de seguida, é o encaminhamento da criança/jovem para serviços especializados. Segundo o Frango e Carvalho (2012), existe a necessidade de um “Projeto Contínuo” na área de prevenção que seja pensado e dirigido para um problema específico, que tenha em conta o que é um grupo de risco e, por fim, que seja uma prevenção indicada com regras específicas para um serviço direcionado e acompanhado. Estas estratégias deverão conter dois polos: formação e informação onde se deve ter em conta os “Grupos diferenciados” de forma a adaptarem as formações consoante o público-alvo e devem ser “Intervenções dirigidas e específicas” com procedimentos concretos.

Assim, pode-se concluir que os modos de atuação aplicados pelas equipas institucionais analisadas, face a eventuais comportamentos de risco relacionados com o consumo de tabaco, álcool e drogas, durante a institucionalização de crianças e jovens em risco são básicos e insuficientes para estas problemáticas. Nota-se a falta de programas de prevenção e intervenção internos devidamente coordenados, e consequentemente, uma necessidade de indicações e procedimentos mais precisos para as equipas institucionais lidarem com este tipo de comportamentos. Simões (2007, p.30) destaca a importância da criação de vários tipos de estratégia em todos os contextos em que a criança/jovem esteja inserida, estas “estratégias deverão ser aplicadas através de programas de prevenção coordenados em todos os níveis da sociedade”.

Concluímos com a necessidade da criação e implementação de dois planos distintos: um relacionado com as metodologias teóricas e práticas, necessárias ao desenvolvimento de programas de formação/prevenção contínua tanto aos colaboradores como às crianças e jovens institucionalizadas e, se possível, aos pais. E outro referente à criação de um manual de atuação para intervir face aos consumos, o qual deverá conter procedimentos mais precisos de intervenção nestas situações.

Referências bibliográficas

- Alberto, I. (2003). Como pássaros em gaiolas? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Coords.), “*Violência e Vítimas de crime*” (Vol. II: Crianças, pp. 223-244). Coimbra: Quarteto.
- Cardenal, C.A., & Adell, M. N. (2000). Factors associated with problematic alcohol consumption in schoolchildren. *Journal of Adolescent Health*, 27(6), 425-433.
- Carter, M., MacGee, R., Taylor, B., & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Association With Family, Friends and School engagement. *Journal of Adolescence*.
- Canha, J. (2003). *Criança Maltratada*. 2ª Edição. Coimbra: Quarteto.
- Capul, M. Lemay, M. (2003). Da Educação à Intervenção Social. *Coleção Educação e Trabalho Social* (1º Volume). Porto: Porto Editora.
- Fortin, Marie-Fabienne (2003). *O processo de Investigação: da concepção realização* (3.ª Edição). Loures: Edições Lusociência.
- Frango, P. & Carvalho, J. (2012). *Prevenção das Toxicodependências em Grupos Vulneráveis Catálogo de Boas Práticas*. Lisboa: Ed. Instituto da Droga e da Toxicodependência, I.P..
- Matos, M.G., Gaspar, T., Vitoria, P.D., & Clemente, M.P. (2003). *Adolescentes e o Tabaco: Razões e Raparigas*. Lisboa. FMH/CPT/MS.
- Rodrigues, E. (1997). Menores em Risco: Que Família de Origem? In *Crianças em Risco*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais e Políticas.
- Ribeiro, B. (2012). Auxiliares de Ação Educativa nas IPSS, Competências e Desempenho. *Mestrado em Ciências da Educação*. Porto. Acedido em 25 janeiro, 2014, em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/593/TM_SUP_CARLOS%20RIBEIRO2012.pdf?sequence=2
- Simões, C. (2007). *Comportamentos de risco na adolescência*. Lisboa: FCG/FCT.
- Santos, M. (2010). *O Acolhimento Institucional prolongado em Jovens em Risco – a experiência passada de institucionalização e o seu significado actual para os sujeitos adultos*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

La percepción de los Adolescentes sobre Bullying como Medida de Ajuste en los Programas de Intervención de la Violencia Escolar

Inmaculada Fernández Antelo
Isabel Cuadrado Gordillo
Universidad de Extremadura (España)

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumen

La falta de eficacia de muchos programas de prevención e intervención de la violencia escolar está motivada, en gran parte, por las dificultades aún existentes para definir y delimitar el fenómeno bullying. Si los investigadores utilizan criterios diferentes a los que emplean los adolescentes para clasificar una conducta violenta como bullying, estaremos describiendo realidades diferentes y, por tanto, el éxito de estos programas se verá gravemente amenazado. Conocer qué entienden los estudiantes por bullying, si existen diferencias en sus concepciones y qué provoca estas variaciones, qué comportamientos consideran como tal o cuáles son los criterios que utilizan para clasificar una conducta en ocasiones de bullying y otras veces de agresión o amonestación, constituyen los objetivos que vertebran este trabajo.

En este estudio han participado 2295 estudiantes de educación secundaria con edades comprendidas entre los 12 y 16 años. El instrumento de recogida de datos utilizado ha sido el cuestionario. Los resultados indican que son dos, fundamentalmente, los criterios que los adolescentes emplean para diferenciar una agresión de un episodio de bullying: desequilibrio de poder e intencionalidad de herir. Sin embargo, estos criterios no están presentes de manera conjunta en la mayoría de las manifestaciones que los investigadores definen como modalidades de bullying. De hecho, muchas de estas manifestaciones son percibidas por los adolescentes como mecanismos de interacción social.

Palabras clave: bullying, género, interacción social.

Abstract

The lack of effectiveness of many prevention and intervention programs for school violence is motivated in large part by the still existing difficulties in defining and delimiting the bullying phenomenon. If researchers use different criteria from those used by adolescent to classify a violent behavior as bullying, we will be describing different realities and, therefore, the success of these programs will be severely threatened. Knowing what students understand by bullying, whether there are differences in their conceptions and what causes these variations, what behaviors considered as such or what criteria used to classify a behavior sometimes bullying, sometimes aggressive or reprimand, constitute the objectives that underpin this work.

In this study participated 2295 secondary school students aged between 12 and 16 years old. The instrument of data collection used was the questionnaire. The results indicate that are two, fundamentally, the criteria used to differentiate the adolescent aggression of an episode of bullying: imbalance of power and intent to hurt. However, these criteria are not present together in most of the behaviors that the researchers defined as forms of bullying. In fact, many of these modalities are perceived by adolescents as mechanisms of social interaction.

Keywords: bullying, gender, social interaction

Introducción

En las últimas décadas, el fenómeno de bullying entre adolescentes ha sido objeto de numerosas investigaciones que han permitido entender la dinámica de agresión y victimización, así como diseñar estrategias y programas más eficaces de prevención e intervención de la violencia escolar (Eisenbraun, 2007; Cuadrado y Fernández, 2009). Pese a estos esfuerzos, en los centros escola-

res sigue habiendo agresores que abusan de sus iguales, víctimas que sufren y una gran masa de testigos que silencian estos episodios de violencia, contribuyendo de este modo a su persistencia.

Esta falta de eficacia en la resolución del problema puede venir motivada, en gran parte, por las dificultades aún existentes para definir y delimitar el fenómeno bullying. La definición más consensuada entre la comunidad científica define bullying como un uso deliberado y reiterado de fuerza o poder, físico o psicológico, en forma de amenaza o como hecho real, que se produce contra otra persona con la intención de causarle daño (Fernández, Cuadrado y Cadet, 2008). Sin embargo, esta definición adquiere diferentes matices e incluso variaciones significativas para algunos investigadores. Olweus (1993) advierte que para que una agresión pueda ser clasificada como episodio de bullying no es necesario que la conducta violenta se produzca de manera reiterada. Este autor afirma que en algunas circunstancias una agresión puntual puede ser considerada un comportamiento bullying, aunque no detalla cuáles serían esas circunstancias. Otros investigadores matizan la afirmación de Olweus e indican que esas agresiones podrían considerarse manifestaciones de bullying si los efectos negativos que ocasiona en la víctima se prolongan durante mucho tiempo (Guerin y Hennesy, 2002). No obstante, tampoco se indica el periodo de tiempo que permitiría diferenciar agresión puntual de episodio de bullying.

Por otra parte, Tatum (1997) cuestiona el criterio 'desequilibrio de poder' aparentemente intrínseco a la definición de bullying. Este investigador afirma que la superioridad de poder no siempre es algo evidente, sino que en la mayoría de las ocasiones es algo subjetivo que depende de la percepción de la víctima. Y desde esta consideración explica que si una víctima percibe que su agresor está en un estatus (físico, social o psicológico) superior al suyo, aunque éste no sea real, los abusos sufridos podrían considerarse manifestaciones de bullying. Estas consideraciones se fundamentan en los sentimientos de indefensión e incapacidad que se generan en la víctima y que le dificultan enfrentarse a estas situaciones al creer que quien le agrede puede volver hacerlo y tomar represalias más graves al tener mayor fortaleza física, psicológica o social. Ello nos lleva a considerar que la percepción de la asimetría muchas veces radica en la imagen física o social tanto del agresor como de la víctima.

Finalmente, el criterio intencionalidad de causar daño también plantea algunos interrogantes entre los investigadores que dificulta la identificación de episodios de bullying y, por tanto, su intervención. En este sentido, Tattum (1997) explica que una conducta violenta puede clasificarse de bullying si ha causado algún tipo de daño a otra persona, con independencia de la intencionalidad con la que se haya llevado a cabo dicho comportamiento. Por tanto, puede ocurrir que alguien se sienta acosado y herido sin que su supuesto agresor lo sepa ni haya tenido intención alguna de agredirlo, sino que haya sido un acto accidental. Basta que la víctima perciba, erróneamente o no, que otra persona ha tenido intención de herirle para que ese comportamiento pueda ser tildado de bullying. No obstante, una mayoría de investigadores siguen afirmando que es necesario que exista en el agresor una intencionalidad manifiesta de causar daño para que una conducta violenta pueda ser clasificada como bullying.

Las dificultades de los investigadores para definir e identificar situaciones de bullying se multiplican significativamente cuando quienes tienen que hacerlo son adolescentes. En los últimos años se han llevado a cabo investigaciones centradas en el estudio de las percepciones de los adolescentes sobre el bullying y sus manifestaciones en el contexto escolar (Cuadrado, 2012). El objetivo final es poder diseñar programas de prevención e intervención más eficaces. Si los investigadores utilizan criterios diferentes a los que emplean los estudiantes para clasificar una conducta violenta como bullying, estaremos describiendo realidades diferentes y, por tanto, el éxito de estos programas se verá gravemente amenazado.

Los estudios que analizan las percepciones y creencias que los adolescentes tienen de bullying indican que más de un 90% de los estudiantes de educación secundaria no creen que la repetición de la conducta agresiva deba ser una condición que determine la clasificación de dicho comportamiento como bullying (Naylor et al., 2006; Vaillancourt et al., 2008). Asimismo, advierten que más del 80% de los adolescentes no perciben en el agresor la intencionalidad de dañar (Guerin y Hennesy, 2002; Vaillancourt et al., 2008). En el mismo sentido, otros estudios constatan que más del 80% de jóvenes no emplean el criterio desequilibrio de poder para clasificar una conducta violenta como bullying (Frisén, Holmqvist y Oscarsson, 2008).

El ajuste y eficacia de los programas de prevención e intervención en bullying desde el contexto escolar deben partir del conocimiento e interpretación que los adolescentes hacen de este fenómeno. Conocer qué entienden por bullying, si existen diferencias en sus concepciones y qué provoca estas variaciones, qué comportamientos consideran como tal o cuáles son los criterios que utilizan para clasificar una conducta en ocasiones de bullying y otras veces de agresión o amonestación, constituyen los objetivos que vertebran este trabajo.

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Metodología

Participantes

La muestra está formada por 2295 adolescentes (54,3% hombres y 45,7% mujeres; $SD = 0.4$) con edades comprendidas entre los 12 y 16 años ($M = 13.8$; $SD = 1.4$). Para la selección de la muestra se aplicó un muestreo de tipo polietápico estratificado, aproximadamente proporcional, por conglomerado y selección aleatoria de grupos en los centros públicos que imparten la etapa de ESO. Los estratos considerados fueron las provincias y zonas geográficas de la región extremeña (España), a partir de las cuales se seleccionaron ciudades situadas al norte, sur, este y oeste de la región, contemplándose los distintos contextos socioculturales. El conglomerado utilizado ha sido los institutos de secundaria, donde se seleccionó aleatoriamente en cada centro un curso de cada uno de los cuatro que constituyen la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de los datos ha sido un cuestionario diseñado y validado para este estudio que, en primer lugar, permite identificar a los estudiantes que son agresores, víctimas y testigos de situaciones de bullying escolar, así como la frecuencia con la que cometen, sufren u observan dichas situaciones. En este caso, la escala utilizada se compone de cuatro valores: nunca, a veces, a menudo y siempre. A partir de estas preguntas se considera agresor, víctima o testigo cuando el adolescente señala en algunas de las modalidades de maltrato contempladas que es agredido, que agrede o que es testigo de situaciones de maltrato que se producen de manera continuada con intensidad 'a veces', 'a menudo' y 'siempre'.

En segundo lugar, permite conocer los criterios que los adolescentes utilizan para identificar un episodio de bullying y diferenciarlo de otros actos de violencia. Y en tercer lugar, posibilita comprobar si dichos criterios se mantienen o varían en función de la modalidad de bullying a la que se haga referencia. En estos dos últimos casos, la escala de respuesta proporcionada consta de cinco valores: muy de acuerdo (1), de acuerdo (2), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), poco de acuerdo (4) y en desacuerdo (5).

Análisis

Una vez recabados los datos se introducen en el paquete estadístico SPSS 18.0. El procedimiento de análisis seguido se divide en dos fases. En la primera fase se realiza un análisis factorial para reducir el número de variables a estudiar, conocer los principales factores que explican su variabilidad, la relevancia que tiene cada una de ellas y la relación que mantienen entre las mismas. A partir de estos datos, en una segunda fase, se recurre a un análisis de contingencia para averiguar si existen diferencias significativas en las definiciones que tienen los alumnos sobre el bullying en función de la variable género. El nivel de confianza asumido es del 95% ($\alpha = .05$), con un error muestral estimado en torno al 2,1%.

Resultados

La aproximación a las percepciones que los adolescentes tienen de bullying requiere conocer los criterios que conforman sus definiciones y, al mismo tiempo, saber cuáles creen que son los posibles comportamientos en que puede manifestarse.

La diversidad de respuestas obtenidas requirió la aplicación de un primer análisis factorial exploratorio que pudiera agrupar las respuestas en función de la relación existente entre las mismas, al tiempo que delimitar criterios más genéricos. La obtención de un índice KMO de .82 y un nivel de significatividad en el test de esfericidad de Bartlett de .001, otorgan garantías sobre los resultados obtenidos.

El análisis de componentes principales refleja que aunque en principio se detectan hasta 7 factores presentes en la conceptualización que los estudiantes hacen de bullying, sólo 3 explican la variabilidad de las respuestas registradas y ofrecen una mayor aproximación a la percepción genérica que tiene más del 83% de los participantes (Tabla 1).

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5.928	48.677	48.677	5.928	48.677	48.677
2	2.747	22.557	71.234	2.747	22.557	71.234
3	1.534	12.596	83.830	1.534	12.596	83.830
4	.910	7.472	91.302			
5	.744	6.109	97.411			
6	.216	1.774	99.185			
7	.099	.815	100.000			

Tabla 1. Varianza total explicada por los componentes

Factor 1. Forma de relación social. Este factor aglutina las situaciones de bullying que los jóvenes interpretan como una forma de diversión y relación entre iguales. Este factor acumula el 48.68% de la varianza (Tabla 1), presenta una fiabilidad interna moderada ($\alpha = .61$) y un mean factor loading de .54.

Factor 2. Intención de causar daño. Este factor comprende aquellas respuestas en las que los adolescentes consideran la intencionalidad de causar un daño físico, social o psicológico en los demás como condición necesaria para clasificar una agresión de bullying. Este factor acumula el 22.56% de la varianza (Tabla 1), tiene una fiabilidad interna de $\alpha = .69$ y un mean factor loading de .63.

Factor 3. Desequilibrio de poder. Este factor incluye aquellos comportamientos que los alumnos clasifican como bullying y donde perciben la existencia de una superioridad del agresor sobre la víctima. Este factor acumula el 12,6% d la varianza (Tabla 1), tiene una fiabilidad interna elevada ($\alpha = .85$) y un mean factor loading de .77.

La comparativa entre los criterios que asumen los investigadores y los que adoptan los estudiantes indica que ambos coinciden en señalar que ha de existir una asimetría de poder entre víctima y agresor y que debe percibirse intencionalidad de herir en la persona que comete los abusos. Sin embargo, la ‘repetición de la conducta agresiva’ apenas está presente en las descripciones y definiciones registradas sobre este fenómeno y no conforma un criterio básico ni identificativo.

Por otra parte, los resultados revelan la presencia de un factor que explica el 48.68% de las respuestas de los estudiantes y que alude directamente a la percepción que tienen de determinados comportamientos etiquetados como manifestaciones de bullying y que, en cambio, interpretan como conductas típicas de adolescentes que facilitan y promueven las relaciones entre iguales.

No obstante, los resultados vertidos en la tabla 2 muestran que la presencia de estos tres factores sufre importantes variaciones en función de la modalidad de abuso que se considere

	Componentes		
	1	2	3
Definición de bullying		.761	.503
Aislamiento social	.619	.393	
Boicot a la hora de participar en clase	.573		
Insultos	.372	.442	
Difusión de falsos rumores	.623		
Motes	.864		
Críticas negativas	.361	.427	
Ridiculizar a otros		.614	
Esconder cosas	.506		
Robar o romper cosas	.437		
Agresiones físicas directas			.917
Intimidación			.815
Obligar a hacer cosas que no quieres			.836

Método de extracción: Análisis de componentes principales

Método de rotación: Varimax

La rotación ha convergido en 5 iteraciones

Tabla 2. Matriz de componentes rotados

En relación a la definición de bullying, se observa que los adolescentes enfatizan el criterio intencionalidad sobre el de asimetría de poder, pero en ningún caso interpretan este fenómeno como mecanismo de interacción social. Sin embargo, cuando se les pregunta por las distintas manifestaciones de bullying recogidas en la tabla 2, se aprecia que en ninguna de ellas se contemplan simultáneamente estos dos criterios (intencionalidad y asimetría) y, en cambio, 8 de los 12 comportamientos descritos los definen como ‘formas de interacción social’, alcanzando pesos factoriales importantes, fundamentalmente en las modalidades de exclusión social, agresiones verbales y abusos físicos indirectos. No obstante, en algunas de estas conductas también se registran puntuaciones significativas en el criterio ‘intencionalidad’.

Asimismo, los resultados permiten comprobar que existe un gran consenso entre los adolescentes a la hora de señalar que el criterio fundamental que permite clasificar una agresión física directa, o las diferentes modalidades de amenazas, es el desequilibrio de poder entre agresor y víctima. Esto explica las puntuaciones factoriales tan elevadas que se registran en estos casos (.917, .815 y .836).

El género como factor de variabilidad en las percepciones de bullying

Las diferencias de género detectadas en la percepción que los adolescentes tienen sobre bullying están referidas al énfasis que otorgan a cada uno de los criterios que emplean para identificarlo (Tabla 3). En el caso de las chicas se registran puntuaciones más elevadas que los chicos tanto en ‘desequilibrio de poder’ como en ‘intencionalidad de herir’ ($p < .01$).

En relación a las diferencias halladas en la percepción de las distintas modalidades de bullying, los resultados muestran que los chicos atribuyen en mayor medida que las chicas ‘intencionalidad de dañar’ a conductas que provocan exclusión del grupo de iguales y aislamiento social ($p < .01$). Pero al mismo tiempo también se observa que son los chicos quienes con mayor frecuencia tienden a explicar la manifestación de este tipo de conductas como mecanismos que facilitan la interacción entre iguales, la permanencia en el grupo y el respeto de los compañeros ($p < .01$).

	Componentes					
	Desequilibrio de poder		Intencionalidad de herir		Forma de interacción social	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Definición de bullying	26.8	32.7**	53.5	59.7**	1.7	1.3
Aislamiento social	11.7	9.5	38.7	30.6**	63.5	44.0**
Boicot a la hora de participar en clase	8.2	9.1	21.4	22.3	59.9	55.7
Insultos	11.6	12.0	52.7	56.5	29.8	48.1**
Difusión de falsos rumores	2.4	6.3	17.5	21.0	56.7	69.2*
Motes	3.1	2.7	4.9	8.3	91.6	80.8
Críticas negativas	10.4	11.6	43.1	50.5	33.3	36.8
Ridiculizar a otros	15.6	16.1	56.7	61.4	7.8	7.6
Esconder cosas	7.0	9.4	17.1	14.2	59.2	45.4**
Robar o romper cosas	12.2	8.7	19.6	16.7	43.1	44.8
Agresiones físicas directas	89.3	96.0	30.2	32.1	2.7	0.3
Intimidación	87.5	73.4***	9.6	21.3***	11.5	2.2***
Obligar a hacer cosas que no quieres	86.2	79.8	3.3	2.9	1.4	0.7

Tabla 3. Diferencias de género en la percepción de bullying (%)

Las interpretaciones que los estudiantes realizan de las agresiones verbales revelan que los insultos son percibidos tanto por los chicos (52.7%) como por las chicas (56.5%) como conductas agresivas que se producen con la intención de ridiculizar a los demás delante de los compañeros y provocarles sufrimiento. No obstante, se registra un 29.8% de los chicos y un 48.1% de las chicas que no consideran los insultos como una modalidad de bullying, sino como un vocabulario propio de adolescentes que les permite relacionarse entre ellos ($p < .01$).

Otra conducta incluida en la modalidad de agresión verbal es la ‘difusión de falsos rumores’. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes perciben esta conducta como una consecuencia habitual de las relaciones que se establecen entre iguales, siendo más frecuente este tipo de interpretación en las chicas que en los chicos ($p < .05$).

Las diferencias de género también se hallan en la modalidad de abuso físico indirecto y, concretamente, en conductas como esconder las cosas personales de los demás para ridiculizarles delante de los compañeros. En este caso, la percepción dominante es la de mecanismo de interacción social, siendo mucho más significativa en los chicos que en las chicas ($p < .01$).

Una última conducta en la que se registran diferencias de género son las amenazas intimidatorias. La percepción generalizada es la de un comportamiento que evidencia la existencia de una asimetría de poder entre iguales, aunque esta percepción es más compartida por chicos que por chicas ($p < .001$). Del mismo modo, son los chicos quienes puntúan más alto en el criterio ‘forma de interacción social’ ($p < .001$), considerando este tipo de amenazas como fórmulas de diversión y relación que emplean algunos jóvenes cuando carecen de habilidades sociales para interactuar con los iguales. En cambio, las chicas son quienes asignan con más frecuencia a los comportamientos intimidatorios una clara intencionalidad de provocar daño ($p < .001$).

Implicaciones en el diseño y selección de programas de intervención

La búsqueda de mayor eficacia en los programas de prevención e intervención de la violencia escolar justifica la diversidad de enfoques que adoptan las actuales investigaciones sobre bullying. En nuestro caso, hemos querido aproximarnos al estudio de las percepciones que tienen los

adolescentes de este fenómeno de manera general y de las distintas manifestaciones que puede adquirir en el contexto escolar.

En relación a las concepciones que estos estudiantes tienen de las distintas modalidades de bullying, llama la atención que muchos de los comportamientos incluidos en estas modalidades sean considerados mecanismos de interacción social propios y característicos de adolescentes. Como indican Ojala y Nesdale (2004), la pertenencia a un grupo de iguales proporciona a sus miembros un sentido de identidad social que no sólo los describe, sino que también prescribe conductas. Para muchos adolescentes, el bullying puede considerarse aceptable y como un proceso de interacción social cuando está en consonancia con las normas del grupo y cuando se dirige a un miembro fuera del grupo que representa una amenaza potencial.

Esta equivalencia que establecen los adolescentes entre bullying y mecanismo de interacción social refleja la existencia de percepciones desajustadas en el proceso de relación interpersonal y en el equilibrio moral (Twemlow y Sacco, 2008), exigiendo medidas de intervención específicas. La adopción de comportamientos antisociales para interactuar con los demás denota una carencia de habilidades sociales, la asunción de modelos de convivencia poco asertivos heredados, probablemente, del contexto familiar o del grupo de iguales del que esperan obtener algún tipo de reconocimiento o aceptación y un desequilibrio en el desarrollo moral que les dificulta comprender la gravedad de sus acciones y el daño que provocan en los demás.

La identificación de los criterios que los adolescentes utilizan para clasificar una conducta agresiva como episodio de bullying posibilita una mejor elección y ajuste de programas de prevención e intervención de la violencia entre jóvenes. Este ajuste debe contemplar, por una parte, el tratamiento de los procesos de victimización trabajando con los jóvenes estilos atribucionales y toma de decisiones (Cuadrado, 2011), la gestión de los sentimientos, el aprendizaje de habilidades sociales y de estrategias de resolución de problemas, así como la búsqueda de redes de apoyo que potencien el sentimiento de pertenencia a un grupo de iguales.

Los resultados presentados en este trabajo orientan la prevención e intervención escolar en diferentes direcciones complementarias. Por una parte, se recomienda la aplicación de 'targeting program' que permite separar la población de jóvenes en base a distintas dimensiones previamente establecidas. En este estudio se determinan prioritariamente dos dimensiones. La primera de ellas corresponde a la conceptualización de bullying, tanto de manera general como de las posibles modalidades en que se manifiesta. La segunda dimensión está referida al género de los adolescentes. De este modo, se facilitaría el establecimiento de indicadores específicos para la consecución de habilidades de afrontamiento (coping skills) ajustados a las percepciones concretas que tienen chicos y chicas sobre bullying. La importancia de este ajuste resulta recomendable a través del seguimiento de programas basados en 'message tailoring' (Bulger y Smith, 1999).

Otra dirección se orienta hacia un enfoque de intervención y prevención relacionado con el establecimiento de redes de apoyo entre iguales. La creación de grupos de apoyo entre iguales favorece el aprendizaje de resolución de conflictos interpersonales y el desarrollo de la capacidad empática. Por ello, el establecimiento y consolidación de una red de protección entre adolescentes en contextos presenciales fomentará la adquisición de actitudes y comportamientos prosociales, disminuirá los episodios de bullying, al tiempo que promoverá la denuncia de los mismos y la búsqueda de apoyo en los iguales, tan importantes en esta etapa del desarrollo.

Y un último pilar sobre el que se debe sustentar la prevención de comportamientos de bullying y cyberbullying lo constituyen los docentes. Estos profesionales a menudo son reacios a implicarse en incidentes que se originan o producen fuera del contexto escolar sin ser conscientes de la estrecha relación entre los contextos escolares y extraescolares (Bowlan, 2011).

Referencias bibliográficas

- Bowlan, N. M. (2011). Implementation and Evaluation of a Comprehensive, School-wide Bullying Prevention Program in an Urban/Suburban Middle School. *Journal of School Health*;81(4), 167-173.
- Bulger, D. W., & Smith, A. B. (1999). Message tailoring: an essential component for disease management. *Disease Management and Health Outcomes*, 5, 127-134.
- Cuadrado, I. (2011). Divergence in aggressors' and victims' perceptions of bullying: A decisive factor for differential psychosocial intervention. *Children and Youth Services Review*, 33(9), 1608-1615.
- Cuadrado, I. (2012). Género y rol: variables que modifican la percepción del maltrato entre iguales. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(2), 136-146.
- Cuadrado, I. & Fernández, I. (2009). Are violent behaviours residual actions of aggressive-victims in schools? Predominance and prediction. *Infancia y Aprendizaje*, 32(4), 531-551.
- Eisenbraun, K.D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 459-469.
- Fernández, I., Cuadrado, I., & Cadet, B. (2008). School bullying from the perspective of the victim's gender. *Journal of Social Management*, 6(1), 99-115.
- Frisén, A., Holmqvist, K., & Oscarsson, D. (2008). 13-year-olds' perception of bullying: definitions, reasons for victimization and experience of adults' response. *Educational Studies*, 34 (2), 105-117.
- Guerin, S., & Hanessey, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, XVII(3), 249-261.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossins, F., Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational*, 76, 553-576.
- Ojala, K., & Nesdale, D. (2004). Bullying and social identity: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(1), 19-35.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwells.
- Tattum, D. P. (1997). A whole-school response: From crisis management to prevention. *Irish Journal of Psychology*, 18(2), 221-232.
- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2008). *Positive vibrations: why school anti-bullying programs don't work*. Michigan: Rowman & Littlefield.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486-495.

Una experiencia de investigación y práctica en el contexto de una profesora de matemáticas de nivel medio superior en México

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Leticia Sosa Guerrero

C. Miguel Ribeiro

Universidad Autónoma de Zacatecas (México),

CIEO - Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações,

Universidade do Algarve y UNESP (Rio Claro, Brasil)

Resumen

En este documento presentamos y discutimos algunos elementos referentes a la reflexión que una profesora puede adquirir para mejorar su propia práctica docente al investigar la práctica de otro profesor, en una experiencia en formación de profesores de nivel medio superior. Este es un estudio de caso, enfocado en el análisis del trabajo realizado por una profesora en un contexto de formación en investigación sobre la práctica. Los resultados revelan que la investigación de la práctica docente que hace el propio profesor apoyado en aspectos teóricos, puede brindarle reflexiones en cuanto al conocimiento profesional que ocupa para enseñar así como empezar a preocuparse por su desempeño profesional y mejorar su práctica.

Palabras-clave: formación de profesores, reflexión, profesor investigador, nivel medio superior.

Abstract

In this paper we present and reflect upon some relevant elements of a teacher's activity as researcher the teaching practice. These elements are part of a first research carried out by a teacher about teaching practice of other teacher in the context of a course in a teacher training program at high school level. The method is a case study and the main source for the analysis of the information is the videotape recordings. The research of the teaching practice that makes the own teacher using theory, can provide reflections on their professional knowledge for teaching and start reflecting upon their professional performance and improve their practice.

Keywords: teacher training, reflection, teacher research, high school level.

Introducción

Contrariamente a lo que ocurre en Portugal, en México es notoria la ausencia de una institución encargada de la formación de profesores de Nivel Medio Superior (NMS). Entonces, “[...] es posible ver a un matemático, físico o ingeniero, con diferentes niveles de formación profesional (pasantes de licenciatura, licenciatura o ingeniería, o maestría), impartiendo la asignatura de matemáticas [en nivel medio superior] [...]” (Sosa, 2006, p. 93). Es decir, es evidente la miscelánea de profesiones de los profesores que imparten la asignatura de matemáticas en NMS e incluso en varios casos, un profesor imparte otras asignaturas además de matemáticas y puede llegar a trabajar dos o más turnos (alrededor de 12 horas frente a grupo al día) en escuelas diferentes.

Además de esa situación se puede mencionar que,

“[...] muchas de las veces, ante la sociedad, el sistema educativo mexicano ha sido criticado y calificado como reprobado, como fracasado, lo cual es una aseveración bastante fuerte, que nos permite la opción de ver al sistema educativo mexicano como un sistema reprobado o más bien como un sistema de oportunidades para resolver problemas. Decantar por la segunda opción, implica reconocer que hay problemas serios por considerar y por afrontar con un compromiso responsable.” (Sosa & Huitrado, 2013, p.2)

¹ SEP corresponde a acrónimo de Secretaría de Educación Pública, México.

² Que se corresponden a los programas de mestrado profesionalizante en Portugal.

Nosotros preferimos la segunda opción, considerando que la formación de profesores puede ser un elemento clave, pues para la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen varios factores pero la calidad de su profesorado es imprescindible (e.g., Nye, Konstantopoulos y Hedges, 2004; Sosa, 2006).

En este sentido, cabe mencionar que en cuanto al NMS,

“A diferencia de la educación básica y superior, en las que existen lineamientos y programas de formación y actualización docente muy extendidos, en la EMS [educación media superior] los esfuerzos han sido más bien aislados y llevados a cabo principalmente con los recursos de que disponen los subsistemas.” (SEP¹, 2008, p. 88)

Es decir, los sistemas de NMS son uno de los sistemas con bastantes carencias en el ámbito de formación inicial y continua de profesores a pesar de que, sin duda el proceso (y no sólo el evento) de la formación docente puede afectar favorablemente el desarrollo profesional del profesor (Sowder, 2007) y aunque dos de las recomendaciones para el sistema educativo mexicano desde la OCDE (2007), a partir de la prueba PISA hayan sido, mejorar la calidad del profesorado e invertir más recursos en la formación de profesores, poco ha sido, efectivamente hecho. Ante esta problemática, de acuerdo a la SEP, “Las universidades y otras instituciones de educación superior están llamadas a hacer una contribución en este nuevo esfuerzo de formación de profesores de educación media superior” (SEP, 2008, p. 89). De este modo, en un intento por atender la formación de profesores de NMS, surgen varios programas de maestría² en varias universidades de México. En algunos programas de maestría se le pide al profesor como producto final para su titulación, la realización de una tesis, en la que el profesor puede jugar el papel de profesor investigador de la práctica de otros o de la de él mismo.

Ya desde hace varios años se han dado definiciones sobre la investigación que hace el propio profesor de él mismo o de otros pares. Por ejemplo, Cochran-Smith y Lyttle (1993), la definen como un trabajo de investigación sistemática e intencional realizada por los profesores; Dewey (1904) ya ponía de relieve la importancia de que los profesores reflexionaran sobre sus prácticas e integraran sus observaciones en sus teorías emergentes de enseñanza y aprendizaje, invitando a los educadores a no ser sólo consumidores sino también productores de conocimientos sobre la enseñanza.

En este trabajo pondremos de relieve, y discutiremos, algunos elementos que resultaron impactantes para una profesora (sobre y en la mejora de su propia práctica), al iniciarse como investigadora de la práctica docente de otro profesor en una experiencia en formación de profesores de nivel medio superior. Con esta discusión pretendemos también promover una reflexión sobre la importancia de la investigación y reflexión en y para la mejora de la práctica.

Fundamentos teóricos

Entendemos que en la formación de profesores, inicial o continua, el formador es quien tiene la tarea de ayudar a los profesores a desarrollar y mejorar la enseñanza de las matemáticas (Jaworski, 2008). Sin lugar a duda, a la fecha hay varias investigaciones sobre formación de profesores. Por ejemplo, Gómez-Chacón (2005) en una revisión que hace del trabajo de Krainer y Goffree (1999) acerca de una recopilación bibliográfica de investigaciones sobre formación de profesores en Europa, pone de manifiesto que Krainer y Goffree distinguen cuatro categorías: investigación en la perspectiva de formación del profesor; investigaciones en el contexto de formación del profesorado; investigación en formación del profesorado y la investigación como formación del profesorado. La autora agrega que con esas categorías, Krainer y Goffree afirman que la mayoría de las investigaciones están privilegiadas por las dos primeras categorías (especialmente en cuanto al conocimiento, creencias y cambios de prácticas predominantemente), haciendo notar que existe “[...] una preocupación por integrar teoría y práctica y, para avanzar en un conocimiento más profundo de los elementos que favorezcan el desarrollo profesional como profesor” (Gómez-Chacón, 2005, p. 16). De ahí, podemos expresar que aún falta hacer investigación sobre las dos últimas categorías de modo que podamos obtener un entendimiento más amplio sobre ellas.

En este estudio estamos interesados en esas dos últimas categorías. En donde en la tercera categoría la formación de profesores es objeto de investigación y el foco de interés son los procesos de interacción en la formación. Mientras que en la cuarta categoría “[...] la actividad investigadora está en primer plano como un medio para el desarrollo profesional y la formación

del profesor. Se incluyen diversas formas de investigación de acción y de práctica reflexiva, a través de las cuales los profesores reflexionan e investigan su propia práctica como medio para mejorar su aprendizaje y su acción.” (Gómez-Chacón, 2005, p.16). Además asumimos que “los programas de formación tanto inicial como continua, deben constituirse en espacios de desarrollo profesional colaborativo en donde el docente se sienta partícipe y encuentre posibles respuestas a sus inquietudes; espacios en donde confluyan los productos de la investigación con los problemas que les dieron origen en una sincronía productiva para la educación de los jóvenes.” (Sosa y Huitrado, 2013, p.7)

Estamos hablando de espacios donde dentro del desarrollo profesional del profesor, el conocimiento profesional juegue un papel importante. Coincidimos con Compagnucci y Cardós (2007) en que el conocimiento profesional del profesor involucra el saber teórico y práctico del docente, además de ser un sistema complejo que se va constituyendo en función de saberes, creencias, destrezas, habilidades y capacidades. Más aún, Schön (1983) considera que la reflexión es característica de una buena práctica y puede determinar el conocimiento profesional del profesor además de que el profesor reflexivo confronta los esquemas teóricos y sus creencias implícitas, enfrentándose a una situación de enseñanza, lo cual le permite analizar lo que hace y modificar sus decisiones de manera consciente sobre la marcha.

Así pues, queremos hacer notar que “... se ha puesto de relieve la ineficacia de los modelos de formación basados en cursos de corte expositivo. Los profesores demandan un espacio para reflexionar en y sobre su práctica profesional, tomar conciencia de sus concepciones sobre la matemática y su enseñanza y aprendizaje y, a través de los dilemas prácticos que estas generan, vislumbrar cómo afrontar los cambios” (Contreras y Climent, 1999, p. 16)

Asumimos que la investigación es un proceso de descubrimiento en el que hay preguntas diversas y complejas, pero que si se logran entender y se intentan resolver rigurosamente se puede tener mejor sentido de cómo ajustar los comportamientos y expectativas (Shagoury & Power, 2012). Los mismos autores refieren que los profesores investigadores usan sus investigaciones para estudiar todo de la mejor manera de enseñar y los métodos más útiles para organizar actividades colectivas (ibídem, p. 2).

De acuerdo con Cochran-Smith y Lyttle (1993), muchas de las veces los esfuerzos para construir y codificar un conocimiento base para la enseñanza se ha basado en investigaciones “de la universidad”, ignorando las contribuciones significativas que el propio profesor puede hacer en cuanto a sus conocimientos, tanto a la comunidad de investigación académica como a la comunidad de profesores en la escuela.

Diseño de la investigación

Este es un estudio de corte cualitativo ya que nos interesa comprender, descubrir e interpretar la realidad (Merriam, 1988). La investigación se desarrolla en un curso de titulación durante 6 meses al que asisten 8 profesores (de NMS) que cursaron un programa de maestría en Matemática Educativa (con el 80% de asignaturas referentes a la matemática “pura” y 20% de asignaturas referentes a la didáctica de las matemáticas). Los participantes asistían todos los viernes 4 horas para ir mostrando sus avances. En cada semana se programaban metas de avance en su investigación (tesis), a fin de que tuvieran terminado al menos el 75% de avance de tesis al terminar el curso.

Recurrimos a un estudio de caso de corte instrumental (Stake, 1994) porque pretendemos alcanzar una mayor (y profunda) comprensión de un caso particular, conseguir una mayor claridad sobre el propósito a estudiar. El caso está constituido por una profesora (Lucy). Ella es una profesora de NMS y cuenta con 14 años impartiendo la asignatura de matemáticas y física al momento de realizar este estudio. Los instrumentos de recogida de información fueron las videgrabaciones de las sesiones del curso de titulación y de la defensa de tesis, así como producciones escritas solicitadas durante y al final del curso.

Cabe mencionar que Lucy, en el trabajo que se ha propuesto ha optado por enfocarse en el conocimiento del profesor y para eso ha adoptado la conceptualización del *Mathematical Knowledge for Teaching* – MKT (Ball, Thames & Phelps, 2008). En particular, en su tesis le interesa identificar, conocer, y comprender uno de los subdominios de esta conceptualización, el *Knowledge of Content and Students* (KCS). Especialmente, estudia y analiza qué conocimientos pone en acción el profesor cuando se enfrenta a tres categorías del KCS propuestas por Sosa (2011):

saber necesidades y dificultades, confusiones y/o equivocaciones y quedarse con una idea inadecuada del contenido; cuando un profesor de NMS enseña obtención de raíces de un polinomio usando la división sintética. Ella llevó a cabo esa investigación apoyándose de un estudio de caso en el que participó uno de sus colegas de matemáticas.

Análisis y Resultados

Una vez recogida la información, la fuente primaria de análisis consiste de las transcripciones de aquellos segmentos de las videograbaciones (de las sesiones del curso de titulación y de la defensa de tesis) que aportaban información a esta investigación. La fuente secundaria fueron las producciones escritas solicitadas durante y al final del curso. Para analizar la información adoptamos una postura abierta a la información aportada por Lucy, centrándonos en encontrar elementos que dieran cuenta de que a ella le representaban aspectos referentes a la mejora de su propia práctica docente.

A continuación mostramos algunas declaraciones de Lucy cuando se le pregunta directamente, al final, en la defensa de su tesis, qué aprendizajes le dejó la realización de su tesis. Lucy expresa: “Aprendí que no hay recetas que me digan cómo enseñar, que hay investigaciones de cómo se lograría un aprendizaje pero no hay reglas que nos digan: Si usted quiere tal aprendizaje entonces hágale así...”

En muchas ocasiones, el profesor espera de un curso de formación, que el formador le dote de reglas precisas que le digan exactamente cómo debe enseñar el contenido matemático a los estudiantes que tiene cada profesor, sin hacer consciencia de que eso no sería posible. Hacer una investigación puede permitirle conocer diversas propuestas teóricas en las que puede apoyarse para mejorar su práctica, para ir construyendo sus propias estrategias de enseñanza, su propio conocimiento profesional.

En su respuesta, Lucy agrega: “Ahora me cuestiono más a profundidad, ¿cómo le puedo hacer para saber qué el alumno aprendió el contenido matemático que le estoy enseñando? ¿Qué conocimientos necesito yo para saber eso? Y ¿cuándo yo ya tenga esos conocimientos, cómo los aplico? ¿Cómo le puedo hacer yo como profesora para que a los estudiantes les queden las menos dudas posibles? Y mis colegas, ¿necesitan los mismos conocimientos que yo o algunos sí pero otros no?”

Podemos destacar el hecho importante de que Lucy tenga ahora más preguntas sobre su conocimiento profesional para tener un mejor desempeño docente, además de plantearse preguntas no sólo sobre su propia práctica sino también sobre la de sus colegas.

“Con la realización de la tesis pude darme cuenta de que se necesitan saber los conocimientos que el profesor pone en acción porque podemos obtener de ahí, aquellos elementos que nos ayuden en tiempos futuros a poder diseñar tal vez, por ejemplo, yo puedo ver nuestras fortalezas y nuestras debilidades y ver qué es lo que podemos sacar de ahí, de novedoso o bueno para poder hacer estudios posteriores y tener a futuro un modelo que nos sirva para poder transmitir de manera adecuada, de mejor manera pues, el conocimiento matemático.”

En esta respuesta, por la propia naturaleza de la investigación que realiza Lucy, se puede esperar que ella exprese estar interesada por saber de los conocimientos que el profesor pone en acción y reconocer fortalezas y debilidades en el profesor que participó en su estudio e incluso ver esas fortalezas y debilidades reflejadas de alguna manera en ella también, pero queremos destacar el hecho de que, el hacer una investigación le cause el gusto o la necesidad de seguir haciendo estudios posteriores, lo cual podría ser un indicio (aunque no una seguridad) de que continúe investigando sobre la práctica docente.

En cuanto a las principales dificultades que se enfrentó Lucy para hacer este tipo de trabajo y terminar la tesis, comenta: “[...] cuando yo recién ingresé al curso de titulación, a mí se me hacía algo muy complejo porque el simple hecho de leer mucha teoría y tener que argumentar acerca de esa teoría, me costó mucho trabajo.” Esto muestra una realidad, puede haber varios profesores en servicio que no están habituados a la lectura, lo cual representa un aspecto serio a ser considerado en la formación de profesores, una pregunta que podríamos plantearnos es ¿cómo motivar al profesor a la lectura de investigaciones sobre la labor que desempeña? Pero luego Lucy reconoce que una vez que leyó y fue comprendiendo algunas teorías, fue enriqueciendo su propio conocimiento e incluso fue haciendo mejores redacciones.

Asimismo, ella agrega de manera más precisa: “pero más que todo, he comprendido que me siento muy ignorante de muchas cosas, yo siento que tengo la necesidad de aprender mucho

más, este es uno de los saberes que me ha quedado después de hacer mi tesis, antes yo no veía tantas necesidades de aprendizaje, tantas necesidades de investigar, ahora las puedo visualizar. Antes no tenía aquellos deseos de investigar o de indagar sobre aquello que viene siendo mi labor docente, sé que tengo muchas fallas, lo reconozco pero sé que también se pueden atender al momento que vayamos avanzando, al momento que se vaya investigando más, pero vuelvo a repetir, para mí fue difícil, pero aún así, con las fallas que aún tengo creo que he aprendido bastantes cosas comparando el antes de hacer mi tesis con el ahora que la termino. El saber investigar es comprender bien un contenido, es saber reconocer que me falta mucho por saber, por aprender. Y saber que también hay personas que están a mi alrededor que pueden colaborar para poder ayudarme y guiarme para seguir haciendo investigaciones.”

Ella expresa que después de la investigación siente la necesidad de aprender más, lo cual es un punto importante en la formación de profesores, y más si llega a tener deseos por ella misma, de investigar su práctica, aún y cuando reconoce que no será fácil. Lucy conoce de sus fallas pero se siente acompañada de aquellos que puedan guiarle en el proceso de investigar. Respecto a la reflexión, explícitamente expresa “Después de realizar mi tesis me pongo a reflexionar sobre eso de que no es nada más llegar y plantarse frente a un grupo y dar el tema sin considerar realmente si aprendieron o no aprendieron los alumnos, sino que hay que preocuparse por saber de qué maneras diferentes los alumnos están aprendiendo lo que yo les estoy enseñando.”

Y continúa

“También me ha gustado ponerme a reflexionar sobre algunas cosas que yo practico cotidianamente en mi trabajo, en mis clases, eso es a lo que me ha llevado esta investigación y también a conocer un poquito más el rigor sobre lo que lleva una investigación, sobre lo que tiene que ser un marco teórico, un marco metodológico, qué cosas debo considerar en una pregunta de investigación, y todo eso, pero más que nada a ser reflexiva sobre lo que yo estoy haciendo cotidianamente frente a mi grupo.”

Es decir, cuando el profesor juega el papel de investigador puede aprender diversos aspectos sobre su práctica pero también sobre la forma y los procesos que se ocupan para hacer una investigación.

Conclusiones

Sin lugar a dudas, el tema de la integración teoría y práctica en la formación continua y la figura del profesor reflexivo es un tema sumamente relevante, aunque son tareas complejas de realizar empero, si se logra llevarlas a cabo se podría tener una mejora notable en las prácticas de enseñanza de las matemáticas. Es importante hacer notar que la experiencia mostrada en esta investigación representa sólo un primer inicio a la introducción del profesor como investigador, es decir, representa apenas un pequeño esfuerzo por asomar al profesor al mundo de la investigación. Para que el profesor se convierta en un investigador de la práctica (suya o de otros), más completo, debe realizar la actividad de la investigación como una labor constante, de lo contrario, la realización de la tesis tan sólo será, una experiencia.

Con base en este estudio, se podría pensar en implementar maneras para que los profesores cultiven una cultura académica entre escuelas de NMS donde los propios profesores puedan ayudar a otros en su formación, compartiendo su propio conocimiento profesional potencializado con la reflexión de su práctica mediante su experiencia, y siendo apoyados en este proceso por otros más expertos de modo que sea posible discutir y reflexionar sobre aspectos que se encuentren fuera de su espacio de conocimiento. Por otro lado, en cuanto a un aspecto metodológico, en la actualidad (al menos en México) existen profesores que no les gusta participar en las investigaciones porque no les gusta que los graben porque se sienten evaluados, esa es una de las grandes problemáticas para poder hacer una investigación en NMS (Sosa, 2006).

Finalmente queremos cerrar con la reflexión de que es fundamental tomar en serio el asunto de la formación de profesores de NMS, mayormente si consideramos que en México, en los últimos años se ha aprobado la obligatoriedad de la educación media superior (todo ciudadano mexicano estará obligado a cursar el NMS), con lo cual, de acuerdo a datos del federalismo educativo mexicano, se establece como meta alcanzar la cobertura total en el ciclo escolar 2021-2022. En este sentido, para cumplir con las recomendaciones para el sistema educativo mexicano desde la OCDE (2007), será esencial mejorar la formación de profesores, y por consiguiente

tomar en cuenta la conjugación del conocimiento del profesor y la reflexión sobre su práctica docente tratando de fomentar la vinculación teoría-práctica.

Agradecimientos

Esta investigación es apoyada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, México) y ha sido parcialmente financiado por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología.

Referências

- Ball D.L., Thames, M.H. y Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), 389-407.
- Cochran-Smith, M. & Lyttle, S.L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York, NY: Teachers College Press.
- Contreras L. y Climent N., (1999). *La formación de profesores de matemáticas*, Estado de la cuestión y líneas de actuación, Universidad de Huelva Publicaciones, España.
- Compagnucci, E. y Cardós, P. (2007). El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología. *Orientación y sociedad [online]*, 7, pp. 103-114.
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice. En C. A. McMurry (Ed), *The third NSSE yearbook*, Chicago: Chicago University Press.
- Gómez-Chacón, I.M.(2005). Tendencias y retos en formación de profesores en Matemáticas. In I. M. Gómez-Chacón & E. Planchart (Eds.), *Educación Matemática y Formación de Profesores. Propuestas para Europa y Latinoamérica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Jaworski, B. (2008). Mathematics teacher educator learning and development. In B. Jaworski & T. Wood (Eds.), *The Mathematics Teacher Educator as a Developing Professional. Handbook of Mathematics Teacher Education*. (Vol. 4, pp. 1 - 13). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Krainer, K. & Goffree, F. (1999) «Investigations into teacher education: Trends, future research, and collaboration. In Krainer, K., Goffree, F. & Berger, P. (eds) *On research in mathematics teacher education*. Proceedings 1st CERME. Forschung Institut für Mathematikdidaktik, Osnabrück, pp. 223- 242.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study Research in Education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.
- OCDE (2007) http://www.dailymotion.com/video/x45iyj_el-sistema-educativo-en-mexico_news (consultado el 4 de noviembre de 2012)
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shagoury, R. & Power, B.M. (2012). *Living the questions: A guide for teacher-researchers* (2nd. Ed.). Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- SEP (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.
- Sosa L. (2006). *Tipos de concepciones sobre la naturaleza de las matemáticas, de su enseñanza y de su aprendizaje. Un estudio con profesores en servicio*. Tesis de maestría no publicada. Cinvestav, México.
- Sosa L. (2011). *Conocimiento Matemático para la enseñanza en bachillerato. Un estudio de dos casos*. Tesis doctoral publicada en <http://hdl.handle.net/10272/4509>
- Sosa, L. y Huitrado, J. L. (2013). Crisis de la reforma educativa en nivel medio superior: La necesidad de la formación de profesores. En R. Ibarra (Eds.), *Segundo Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales: Las crisis en América Latina, diferentes perspectivas y posibles soluciones* (pp. 2862-2874). Zacatecas: UAZ.
- Sowder, J.T. (2007). The mathematical education and development of teachers. En F.K. Lester (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp-157-223). Charlotte: NCTM.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications (pp. 236-247).

Relatos

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

Investigação e Práticas
em Contextos de Educação
09 e 10 · maio 2014

ESECS / IPL

WebQuests: recursos que podem potencializar aprendizagens significativas

Elisete Trindade, ESECS, IPLeiria
Carla Freire, iACT, ESECS, IPLeiria

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

O estudo apresentado tem como objetivos traçar o perfil tecnológico, analisar a motivação, desempenho e receptividade de alunos do 9º ano, face à aplicação de uma WebQuest de matemática em sala de aula.

Palavras-chave: *webquest, motivação, aprendizagens*

Abstract

The present study has as main objectives to trace technological profile, to analyze motivation, receptivity and performance of a 9º grade students facing a mathematics WebQuest in a classroom.

Keywords: *webquest, motivation, learning*

A WebQuest enquanto ferramenta de motivação para a aprendizagem

Na matemática é evidente a tendência de insucesso dos alunos. Neste sentido, sugere-se a diversificação de estratégias em sala de aula, de forma a motivar os alunos para a aprendizagem da matemática.

A WebQuest (WQ) em sala de aula, como promotora de variadas aprendizagens, pode ser uma abordagem motivadora e estimulante, revelando aprendizagens divertidas e interessantes (Cruz, Carvalho & Almeida, 2006), permitindo: o trabalho colaborativo e responsabilização pelo trabalho desenvolvido (Guimarães & Carvalho, 2006); a pesquisa, organização, análise e síntese de informação (Sampaio & Coutinho, 2009); e a autonomia do aluno relativa à própria aprendizagem (Cruz, Carvalho & Almeida, 2006; Guimarães & Carvalho, 2006).

Metodologia

O trabalho apresentado consiste na aplicação de uma WQ a alunos do 9º ano, de forma a explorar as suas potencialidades para a promoção de aprendizagens significativas. Neste sentido, os objetivos são: (1) identificar o perfil tecnológico do aluno; (2) e analisar a sua motivação em diferentes contextos de trabalho em sala de aula.

De forma a responder aos objetivos, o estudo de caso teve como base dois instrumentos: o inquérito por questionário, que possibilita a rápida obtenção de dados eficazes, úteis e um controlo rigoroso; e a grelha de observação que permite a análise de atitudes e comportamentos, mais dificilmente analisados em outros instrumentos.

Principais resultados

Os resultados mostram que os alunos têm equipamento e competências que lhes permitam utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação. Ainda que as preferências possam recair em Redes Sociais e no YouTube, os dados obtidos revelam que os alunos têm consciência da importância que a Internet pode ter para a aprendizagem. Constata-se que os alunos se sentem motivados para a prática de tarefas em grupo, confronto de ideias e trabalho colaborativo e cooperativo, porém, na exposição oral de trabalhos a motivação diminui. É possível notar o interesse, dos alunos, na utilização das tecnologias em sala de aula, tendo em conta o seu empenho e postura positiva, comparativamente a aulas anteriores, nas quais por vezes existiam atitudes e comportamentos menos corretos. Nesta aula verificou-se que a atitude para cumprir as tarefas propostas na WQ contribuiu para minimizarem possíveis problemas de indisciplina.

Referências bibliográficas

- Cruz, I. L. M. da; Carvalho, A. A. A. & Almeida M. C. (2006). A WebQuest “Lugares Geométricos” na aula de Matemática: um estudo de caso no 8º ano. In A. A. A., Carvalho (org.), *“Actas do Encontro sobre WebQuest, Braga, Portugal, 2006”* (pp. 26-38). Braga: CIED . Consultado a 25 de novembro de 2013 a partir de <http://hdl.handle.net/1822/7694>
- Guimarães, D. E. S. & Carvalho, A.A.A. (2006). WebQuest sobre “Polinómios” : aprendizagem e reacções dos alunos do 8º ano. In A. A. A., Carvalho (org.), *“Actas do Encontro sobre Webquest, Braga, 2006”* (pp.39-50). Braga: CIED. Consultado a 25 de novembro de 2013 a partir de <http://hdl.handle.net/1822/7695>
- Sampaio, P. A. S. R. & Coutinho, C.P. (2009). As TIC com a matemática para a vida nas novas oportunidades: “Nós somos o que comemos”. In P. Dias & A. J. Osório, (org.) *“Challenges 2009: Actas da Conferência Internacional de TIC na Educação, 6, Braga, Portugal, 2009”*. (pp. 515-528). Braga: Universidade do Minho. Consultado a 25 de novembro de 2013 a partir de <http://hdl.handle.net/1822/9441>

A dinâmica do processo de ensino e aprendizagem: uma experiência em b-learning no ensino superior

Marta Fonseca, ESECS¹, IPLeiria

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

A experiência em b-learning relatada pretende descrever e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma unidade curricular do ensino superior politécnico no regime de ensino a distância.

Palavras-chave: *b-learning; ensino superior*

Abstract

The reported b-learning experience aims to describe and reflect on the process of teaching and learning of a curricular unit in Polytechnic Higher Education concerning distance education.

Texto da comunicação

No atual ensino superior, o *e-learning* afigura-se como uma modalidade interessante e estimulante da participação ativa e autónoma do estudante na construção das suas aprendizagens. O processo de *e-learning* ao ser enriquecido com sessões presenciais denomina-se *b-learning*. O *b-learning* pode compreender as finalidades de minimizar a componente presencial ou de complementar a formação presencial. A experiência relatada enquadra-se na primeira finalidade, isto é, refere-se a uma modalidade na qual a maioria das atividades de aprendizagem foi desenvolvida a distância, através da plataforma *Moodle*.

O presente relato visa abordar a primeira experiência de um docente em *b-learning* de uma unidade curricular (UC) de uma licenciatura do ensino superior politécnico. Tem como objetivos: 1) identificar algumas das atividades desenvolvidas; 2) refletir sobre possíveis intervenções do docente para a promoção da participação do estudante em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA); 3) refletir sobre o estudante em contextos *online*.

As reflexões desenvolver-se-ão em torno das investigações de vários autores acerca de um conjunto de estratégias e de competências dos docentes em ambientes *online* (e.g., Evrim, Correia e Thompson, 2011). Incluirão igualmente contributos de estudos sobre o estudante nestes ambientes (Lee, 2013; Moreira, Ferreira e Almeida, 2013).

Começo por referir que a frequência do Curso de Formação de Docentes e Tutores EaD, ministrado pela Unidade de Ensino a Distância do Instituto Politécnico de Leiria, foi fundamental para a aquisição de competências técnicas e pedagógicas neste domínio. Proporcionou-me um modelo de aprendizagem e permitiu-me perceber, no papel de estudante, o *tempo*, a novidade, os recursos de aprendizagem, as atividades, os desafios, as vantagens, as dificuldades e o sentimento de pertença a uma comunidade virtual de aprendizagem.

A UC lecionada contemplou duas sessões presenciais. A primeira visou a exposição e o debate de um trabalho prático colaborativo em pequeno grupo; a segunda destinou-se à realização de um teste escrito. Algumas das atividades a distância utilizadas foram: debates/discussões no fórum; estudos de caso; trabalhos práticos; análises críticas e reflexões (textos, vídeos, imagens).

A minha vivência como docente EaD vai ao encontro do amplamente referido acerca do papel do docente nesta modalidade de ensino, que é o de a sua intervenção ultrapassar a mera transmissão de informação, passando a ser mais um orientador, um facilitador de aprendizagens. Ao refletir sobre esta experiência, considero importante para a promoção da participação dos estudantes os seguintes aspetos: o acolhimento; a utilização de comportamentos verbais de proximidade; os comentários positivos; a disponibilização e explicação de informação; o *feed-back* crítico e construtivo sobre a participação nos fóruns de discussão e sobre as atividades realizadas; a síntese das ideias principais colocadas no fórum de discussão. Saliento a impor-

¹ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

tância do tempo de resposta do docente. Se bem que a sua participação atempada é crucial para acompanhar e motivar os estudantes, o seu tempo de resposta, nomeadamente nos fóruns de discussão, nem sempre deve ser curto. Há que dar tempo para que o debate evolua, para amadurecer ou preparar a resposta, para permitir que os estudantes interajam e se entreajudem (contribui para a coesão do grupo) sem a sua interferência, para deixar que uma discussão se desvaneça naturalmente quando se pretende que não se prolongue de forma forçada. Por fim, será de referir que o ambiente virtual proporcionou interações relativamente próximas entre os estudantes e o docente e permitiu uma monitorização implícita da atividade de todos os estudantes ao longo da UC.

O estudante em AVA depara-se com liberdade para planear as suas atividades, com uma menor dependência do docente e uma maior responsabilidade pela sua aprendizagem. Nesta modalidade, para o sucesso do estudante contribuirá uma forte motivação intrínseca, uma eficaz gestão do tempo, a capacidade autónoma e colaborativa de trabalho, bem como a capacidade de reflexão sobre as fontes de informação e os recursos de aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Evrin, B., Correia, A. P., & Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, 32(3), 421-439. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2011.610293>
- Lee, S. (2013). Investigating students' learning approaches, perceptions of online discussions, and students' online and academic performance. *Computers and Education*, 68, 345-352.
- Moreira, J. A., Ferreira, A. G., & Almeida, A. C. (2013). Self-learning skills perceived in communities of inquiry of Portuguese higher education students. *Psychology*, 4(5), 463-471. Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2785/1/Artigo%20PSYCH_Publicado_Maio2013.pdf DOI:10.4236/psych.2013.45066

Tutorización de una tesina de máster a distancia: experiencia docente

M. Victoria Domínguez Rodríguez, Instituto de Análisis y Aplicaciones Textuales, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumen

Este relato cuenta mi experiencia como tutora de una tesina de máster planteada, desarrollada y evaluada a distancia. La estudiante estaba en Praia, Cabo Verde, siendo las TICs una herramienta imprescindible durante todo el proceso.

Palabras clave: tesina de máster; enseñanza a distancia; TICs.

Abstract

This paper reports on my experience as supervisor of a master's thesis drafted, carried out and evaluated using online resources. Since the master's student worked in Praia, Cape Verde, remote monitoring and ICTs played a key role throughout the research process.

Keywords: master's thesis; distance learning; ICTs.

En febrero de 2011, me invitaron a impartir clase de *Teorías y Metodologías de la Traducción*, dentro del I Máster Oficial en Criollística y Lengua Caboverdiana de la Universidad de Cabo Verde. La oportunidad de desplazarme a este país para tal fin se presentaba como un doble reto académico y personal, donde mi principal preocupación era la lengua vehicular de comunicación. Yo no hablaba portugués ni, mucho menos, caboverdiano, un idioma criollo cuyas características desconocía totalmente en ese entonces. Y los masterandos tampoco parecían tener suficiente competencia comunicativa en español, ya que en Cabo Verde apenas se estudia como segunda lengua.

Tras optar por comunicarme en mi lengua materna (procurando hablar despacio, vocalizar con claridad y seleccionar portuguesismos habituales en el español de Canarias), el *feedback* que iba recibiendo me sirvió para entender el portugués cada vez mejor, además de para percatarme de que era posible desempeñar mi función con resultados adecuados a los objetivos de aprendizaje. Fue, en definitiva, una experiencia muy enriquecedora, que puso a prueba muchas de mis capacidades docentes y me ayudó a descubrir y aplicar nuevas estrategias de enseñanza.

El reto pasó a ser aún mayor cuando una de las masterandas se puso en contacto conmigo para saber si yo podría co-tutorizar su tesina de fin de máster junto a un profesor nativo caboverdiano. Mi incredulidad y reticencia iniciales, por considerar que quizá las barreras lingüísticas impedirían el desarrollo de una investigación sólida y de calidad, se convirtieron en un *¿por qué no?* cuando recibí el apoyo de la Coordinación del máster. La motivación de la masteranda, el vasto conocimiento que posee sobre el tema y, sobre todo, su rigurosidad y gran compromiso fueron, a mi juicio, elementos fundamentales para que los problemas comunicativos que aparecieron durante las diversas fases de la pesquisa se solventaran con éxito.

Cada tutor se encargaría del seguimiento de una parte del trabajo, en consonancia con su línea de investigación, si bien esto no implicaba que la versión final consistiera en dos macrocapítulos independientes. Es decir, para lograr un resultado óptimo había que realizar un esfuerzo conjunto de continua coordinación y comuninación. Y, entre los tres, lo conseguimos. La distancia que separa nuestros archipiélagos se acortó hasta límites insospechados gracias a Internet, una herramienta que facilitó una interacción fluida y frecuente a través de las TICs y otros programas de comunicación remota como Dropbox y Google Drive, Skype y Facebook. Mientras que los dos primeros se utilizaron como repositorio conjunto de material bibliográfico y de los sucesivos borradores y versiones de cada documento, que permitían, además, estar al tanto de las actualizaciones; Skype fue una herramienta de comunicación audiovisual imprescindible para aclarar todas las dudas y cuestiones que surgían de manera interactiva y, quizá,

más efectiva que el correo electrónico en este caso; y, por último, Facebook ofreció inmediatez con el servicio de mensajería instantánea, de modo que estaba informada de cualquier novedad o asunto urgente a través de mi teléfono móvil, sobre todo en la fase final del trabajo.

La búsqueda de información y referencias bibliográficas para realizar la fundamentación teórica del trabajo requirió muchas horas de conversación e intercambio de ideas sobre el propósito de la investigación y cómo materializarlo en el papel. Con un acuerdo tácito, recurrimos a un lenguaje sencillo y directo, destacando siempre palabras clave y procurando que las dudas tuvieran una respuesta adecuada. En las conversaciones de voz, cada una se expresaba en su lengua materna (portugués brasileño, en su caso), aunque algunas veces era difícil captar el mensaje completo. Para evitar malos entendidos, yo redactaba una pequeña memoria *a posteriori* que permitía comprobar que, efectivamente, no había problemas de recepción.

Devolví los sucesivos borradores del trabajo con comentarios al margen de cada página donde hubiera necesidad de corregir, reformular o aclarar cuestiones importantes para el correcto desarrollo y comprensión del discurso. El proceso de revisión fue lento y muy arduo en ocasiones, ya que yo debía explicar detalladamente qué cambios debían introducirse en el texto y por qué motivo. Poco a poco, se fueron cerrando capítulos y los borradores estaban cada vez más pulidos y cerca de una versión final. Aparte de fomentar mi creatividad e implicarme activamente en un proceso donde los métodos y estrategias de enseñanza tenían que ser flexibles, estar en continua (re-)evaluación y ajustarse a una realidad asincrónica, esta experiencia me acercó a una realidad sociocultural con un trasfondo histórico y político complejo que, de otra manera, nunca habría descubierto. La experiencia culminó en noviembre de 2013, con una defensa oral brillante seguida en directo desde otro punto de la Macaronesia.

Referências bibliográficas

- Corbella, D. (1994-95). Estudio de los portuguesismos en el español de Canarias: cuestiones pendientes. *Revista de Filología Románica*, 237-249.
- Lima, A. (2007). *A língua caboverdiana e a política linguística no País – Cabo Verde*. Dissertação de mestrado. Río de Janeiro, Brasil: Universidad Federal.

As interações entre pares na utilização do videojogo “O MEU BAÚ DOS BRINQUEDOS”

Sónia Margarida Paulo Lamas, ESECS¹, IPLeiria
Isabel Simões Dias, IPLeiria, CIEQV⁴, NIDE², GPC³

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

Este relato apresenta o videojogo “O meu baú dos brinquedos” (Faria, 2001) e dá a conhecer as interações de 2 crianças de 5 anos aquando da sua utilização. Os dados apurados evidenciam um software com 7 atividades e momentos de cooperação entre pares e de alegria aquando da utilização deste videojogo.

Palavras-chave: educação pré-escolar, interação, videojogo.

Abstract

This report presents the videogame “O meu baú dos brinquedos” (Faria, 2001) and shows the interactions of 2 children of 5 years during its use. The calculated data show a software with 7 activities and moments of cooperation among peers and joy when using this videogame.

Keywords: preschool education, interaction, videogame.

Interação entre pares aquando da utilização do videojogo

Este relato surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Especialização na Utilização Pedagógica das Tecnologias de Informação e Comunicação da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, no ano letivo 2013/2014 e centra-se na utilização de videojogos por crianças em idade pré-escolar.

Os estudos de Greenfield (1985), Santos (2010) e Amante (2003) revelam as potencialidades dos videojogos na promoção do desenvolvimento infantil, defendendo que a sua utilização deverá ocupar um lugar singular no planeamento das práticas pedagógicas do educador.

Também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) é dada particular importância ao jogo como recurso lúdico fundamental nas aprendizagens da área da formação pessoal e social, da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo.

Querendo estudar a utilização de videojogos com crianças em idade pré-escolar, escolhemos um Jardim de Infância da rede pública para realizar o estudo. No entanto, devido à morosidade do processo burocrático para validação institucional da realização do estudo, optámos por escolher duas crianças do Jardim de Infância da zona de residência da estudante/investigadora e realizar o estudo em casa da investigadora. Após contacto com a educadora de infância, selecionámos 2 crianças de 5 anos e obtivemos o consentimento dos pais e das crianças, encetando um estudo qualitativo, de índole descritiva e exploratório que visou i) apresentar o videojogo “O meu baú dos brinquedos” (Faria, 2001), ii) dar a conhecer as interações das crianças aquando da utilização do videojogo e iii) refletir sobre a utilização das novas tecnologias/videojogos na infância.

Descobrimos que o software educativo “O meu baú dos brinquedos” se destina a crianças a partir dos 3 anos e reúne um conjunto de nove jogos educativos que estimulam a memória e o raciocínio. Começa num quarto de brincar, com um baú aberto com diversos brinquedos, tendo cada um deles ligação para uma atividade distinta (“Contar”, “Telefonar”, “Descobrir dois iguais”, “Entregar as cartas”, “Reciclar”, “Encontrar duas janelas iguais” e “Vamos passear”) que é jogada por um coelho. Em cada uma das atividades, existem 4 níveis distintos, porém cada jogador não tem que jogar todos os níveis para obter o objetivo do jogo (a cenoura), sendo possível escolher o nível de dificuldade, que vai de 1 a 4.

Todas estas atividades envolvem aprendizagens várias, nomeadamente ao nível da matemática. Por exemplo, a associação de objetos da atividade “Descobrir dois iguais” envolve a aplicação de princípios lógicos e a formação de conjuntos e a resolução de problemas está visível no jogo do labirinto (atividade “Vamos passear”).

¹ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

² Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação

³ Grupo Projeto Creche

⁴ Centro de Investigação em Qualidade de Vida

Além destas 7 atividades cuja realização atribui ao jogador partes de cenoura, existem mais 2 atividades como jogos de pintar e de desenhar, que não atribuem partes de cenoura, e não têm níveis de dificuldade associados.

Recorrendo à filmagem de duas sessões de utilização do software pelos participantes (a primeira de 20 minutos e a segunda com cerca de 30), apurámos a preferência das crianças para o jogo acompanhado de música e a prevalência da interação não-verbal na 1.^a sessão e da interação verbal na 2.^a sessão. As manifestações verbais e não-verbais evidenciaram satisfação e prazer na resposta aos desafios/problemas que cada atividade do jogo apresentava. Os dados revelaram, ainda, a existência de momentos de cooperação entre pares (ao longo das duas sessões, as crianças foram dando sugestões uma à outra de como deviam realizar as atividades, debatendo ideias sobre estratégias a seguir para resolver problemas, indicando alternativas e soluções), intercalados com manifestações de alegria sempre que havia sucesso na realização nas tarefas. Face a estas evidências, inferimos o interesse das crianças no jogo apresentado.

Em suma, os dados apurados evidenciam que estas 2 crianças tiveram prazer na utilização deste videojogo e que este incentivou a colaboração e a ajuda entre pares. Estes resultados corroboram a ideia de Amante (2007:51), de que “A interação com os computadores estimula a comunicação verbal e a colaboração entre as crianças (...) e proporciona situações de conflito sócio-cognitivo propiciadoras de aprendizagem.”

Referências bibliográficas

- Amante, L. (2003). *A Integração das Novas Tecnologias no Pré-Escolar: Um estudo de Caso. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amante, L. (2007). *Infância, escola e novas tecnologias*. Porto Editora.
- Faria, C. V. (2001). *Videojogo O MEU BAÚ DOS BRINQUEDOS*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Greenfield, P. (1985). *El niño y los medios de comunicación: los efectos de la televisión, videojuegos y ordenadores*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica.
- Santos, (Org.); Pinto, J.; Rio, F.; Pinto, F. L.; Varandas, J. M.; Moreirinha, O.; Dias, P.; Dias, S. & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para aprender, relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.

O papel da sesta na interação entre pares: uma experiência em contexto de creche

Liliana Figueiredo, ESECS¹, IPLeiria

Isabel Simões Dias, IPLeiria, CIEQV⁴, NIDE², GPC³

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

Este relato apresenta o papel da sesta nas interações entre pares. Situando-nos na creche, observámos as interações entre 2 crianças antes e após a sesta e aferimos não haver diferenças ao nível das interações após a sesta.

Palavras-chave: Criança, Sesta, Interações

Abstract

This report describes the role nap in peer interactions. Standing in the nursery, we observed interactions between 2 children before and after nap and measured no differences at the level of interactions after nap.

A sesta e a interação entre pares em contexto de creche

Este relato surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, no ano letivo 2013/2014. Tendo realizado ao longo do 1.º semestre a Prática Pedagógica em Educação de Infância numa Instituição Privada de Solidariedade Social da região de Leiria, na valência de creche (com crianças entre os 12 e os 24 meses), questionámo-nos acerca do papel da sesta na interação entre pares. Com Brazelton e Sparrow (2004) percebemos que as necessidades do sono das crianças variam consoante a sua idade, sendo que as crianças entre os 12 e os 24 meses deixam de dormir a sesta de manhã e passam a dormir uma sesta de 2 horas durante a tarde. Este dormir da tarde, necessidade básica com uma atividade cerebral intensa (Cordeiro 2010, 2008), ajuda as crianças a ficar bem-dispostas, proporcionando-lhes “(...) a oportunidade de recarregarem as suas energias físicas e emocionais para a parte do dia que se segue” (Post e Hohmann, 2007: 241) e facilitando-lhes a aprendizagem (melhora a capacidade do cérebro em reter informação) e a interação entre pares (Spencer, Duclos e Kurdziel, 2013). Conforme Cordeiro (2010:130), “O sono da sesta é tão importante como o sono da noite, no que toca ao descanso corporal e também à atividade cerebral, intelectual e emocional”.

Estes dados leva-nos a inferir que as crianças entre os 12 e os 24 meses, quando não fazem a sesta, têm tendência a ficar rabugentas e irritáveis, dificultando a relação com os pares – sem o descanso necessário a tolerância à adversidade e à contradição está reduzida havendo, por isso, maior probabilidade de ocorrência de conflitos. Deste modo, a sesta contribuirá para a boa disposição e sociabilidade infantil, facilitando e predispondo as crianças para as interações entre pares, seja para brincar, jogar e/ou fazer construções (Post & Hohmann, 2007).

Conhecedoras destas evidências científicas, observámos as interações entre duas crianças, uma de 23 meses e outra de 24 meses durante 5 semanas de Prática Pedagógica (às segundas, terças e quartas feiras, durante as 3 primeiras semanas de dezembro 2013 e as 2 primeiras semanas de janeiro de 2014), num total de 300 minutos de observação, perfazendo um total 150 minutos de observação antes da sesta (que ocorriam durante os momentos de brincadeira livre antes do almoço) e 150 minutos de observação depois da sesta (que ocorriam durante os momentos de brincadeira depois do lanche). Os dados destas observações foram corroborados por registos fotográficos e complementados por notas de campo e revelaram 8 interações através do olhar (que desencadearam outras interações como o sorriso) antes da sesta e 15 interações após a sesta. No entanto, 8 destas interações eram interações conflituosas, existindo diferentes tipos de toque e de emoções: como o empurrar, o puxar, o agarrar, o gritar e o chorar (quer fosse antes ou depois da sesta). Ainda que o estudo tenha decorrido sem a existência de um gru-

¹ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

² Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação

³ Grupo Projeto Creche

⁴ Centro de Investigação em Qualidade de Vida

po de controlo (sem sesta), (devido a ter sido realizado em contexto de PES), esta experiência permitiu-nos concluir que a maioria das interações ocorridas depois da sesta foram interações de cariz conflituoso, existindo diferentes tipos de toque e de emoções nas interações entre as duas crianças nomeadamente: o empurrar, o agarrar, o puxar, o chorar e o gritar, não firmando assim os dados os dados de Spencer, Duclos e kurdziel (2013) e de Post e Hohman (2007). Esta experiência permitiu-nos refletir o papel da sesta na interação entre pares e observar as formas de comunicação de duas crianças em momentos específicos da sua rotina em creche.

Referências bibliográficas

- Brazelton, T. & Sparro, J. (2004). *O método de brazelton: A criança e o sono*. Barcarena: Editorial Presença.
- Cordeiro, M. (2008). *O grande livro do bebé*. 3ª edição. Lisboa: Esfera do Li-vro
- Cordeiro, M. (2010). *Dormir tranquilo*. Lisboa: Esfera dos Livros
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spencer, R. Duclos, K. & Kurdziel, L. (2013). *Sleep Spindles in Midday Naps. Enhance Learning in Preschool Children. Proceedings of the na-tional academy of sciences of the United States Of America*, 110 (46), 1-6.

O reconto de histórias numa sala de jardim-de-infância

Ana Cristina Oliveira de Sousa Pinto, ESECS¹, IPLeiria

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

Este relato conta uma experiência cujo objetivo é saber se há influência do reconto na construção frásica, utilização de novos vocábulos, articulação e número de palavras utilizadas. Os resultados obtidos revelaram que as crianças mais velhas têm melhorias ao nível de todas as categorias analisadas.

Palavras-chave: reconto, vocabulário e compreensão

Abstract

This report tells an experiment whose goal is to discover the influence of retelling in phrase construction, use of new vocabulary, articulation and number of words used. The results revealed that older children have improvements in all categories analyzed.

Keywords: retelling, vocabulary and comprehension

O presente estudo insere-se no âmbito do *Projeto Creche* (ESECS/IPL), após a realização da tese de mestrado em educação artística. Na referida tese, o investigador tomou consciência da importância do educador de infância implementar estratégias que auxiliem o desenvolvimento de competências de literacia e que favoreçam a aprendizagem da leitura e da escrita e, nesse sentido, deu continuidade à sua implementação. De acordo com Sim-Sim e Nunes (2008) quando a criança termina a educação pré-escolar é imperioso que tenha um bom nível de linguagem oral, a fim de ter sucesso nas aprendizagens que irá realizar, nomeadamente ao nível da linguagem escrita (leitura e escrita). São vários os estudos que demonstram a importância da linguagem, nomeadamente os de Fontes e Cardoso-Martins (2004) e o de Neumann e Dickison (2001, citados em Wesseling & Lachmann, 2011). Christ e Wang (2012) foram mais longe e identificaram os três passos para a aprendizagem de novos vocábulos, a partir da leitura em voz alta de histórias. Pikulski e Templeton (2004) salientaram que o vocabulário é essencial para a conquista da leitura e para o sucesso social e económico. Por isso os educadores e os professores deverão facilitar esse processo por meio de estratégias que levem à aprendizagem de palavras e ao desenvolvimento e curiosidade sobre as palavras. Além do vocabulário, o desenvolvimento da compreensão também é fundamental, pois, segundo os estudos de Paris e Stahl (2005, citados em Kendeou, Broek, White & Lynch, 2007), muitas crianças não conseguem alcançar níveis funcionais de alfabetização devido a lacunas ao nível da compreensão. De acordo com Batista (2011), os contos são um excelente meio para favorecer o desenvolvimento da linguagem.

Com base nestes pressupostos o investigador realizou uma intervenção, numa sala de jardim-de-infância, com crianças de três e quatro anos de idade, de uma Instituição Particular de Solidariedade Social do concelho de Leiria. A amostra era constituída por cinco crianças de três anos de idade e duas de quatro anos, sendo a recolha dos dados efetuada na última semana de setembro do ano 2013. O ponto de partida foi a história “Sapatinhos vermelhos” (Oom, 2009) a qual foi seleccionada tendo em consideração os seguintes critérios:

1. Ser um conto de fadas possível de reconto, ou seja, ser uma história simples e de fácil compreensão para as crianças de três e quatro anos de idade;
2. Possibilitar a realização de algumas questões de compreensão;
3. Possuir algumas palavras de vocabulário mais complexo para a criança dessa idade;
4. Ter imagens;
5. As imagens estarem de acordo com o texto escrito.

¹ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Previstas estas considerações, durante três dias, o educador/investigador leu a história “Sapatinhos Vermelhos” e explorou-a com as crianças, fazendo perguntas de interpretação e levando-as a descobrirem o significado das novas palavras, com o auxílio do livro, interpretação da leitura e das imagens. De forma a interiorizar os vocábulos aprendidos, foram realizados jogos de expressão dramática, onde se recriava essas palavras. Também, no dia-a-dia, o investigador procurou introduzir os novos vocábulos na sua linguagem. Concluída esta fase, cada criança, individualmente, fez o seu reconto da história, com base nas imagens da história. Após todas as crianças terem efetuado o reconto, o investigador transcreveu a história e analisou-a nos seguintes itens: construção frásica; novos vocábulos, palavras pronunciadas incorretamente e número de palavras utilizadas.

Os resultados obtidos revelaram que o aumento da idade implica uma melhoria do número de evidências de frases completas (sujeito, verbo e predicado), novos vocábulos e número de palavras utilizadas. Também há uma diminuição das palavras pronunciadas incorretamente. Estes resultados estão de acordo com os efetuados por Sim-sim (2006) e Freitas (2006).

Referências bibliográficas

- Christ, T. & Wang, C. (2012). *Supporting preschoolers' vocabulary learning*. Young Children, March 2012 (pp. 74-80). Acedido a 28 de Setembro de 2013 de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/85368468/supporting-preschoolers-vocabulary-learning>
- Fontes, M. & Cardoso-Martins, C. (2004). *Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socioeconómico baixo*. Psicologia: reflexão e crítica (Vol. 17, n.1, pp. 83-94). Acedido a 20 de Setembro de 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000100011
- Freitas, A. (2006). *O desenvolvimento narrativo na infância*. Tese de mestrado em psicologia, especialização em psicologia clínica. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Acedido em 4 de julho de 2013 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4923>.
- Kendeou, P.; Broek, P.; White, M. & Lynch, J. (2007). *Comprehension in preschool and early elementary children: skill development and strategy intervention* McNamara Chapter (pp. 42-45). Acedido a 27 de setembro de 2013 de <http://people.mcgill.ca/files/panayiota.kendeou/Kendeou8.pdf>
- Pikulski, J. & Templeton, S. (2004). *Teaching and developing vocabulary: key to longterm reading success*. Houghton Mifflin (pp.1-11). Acedido a 28 de setembro de 2013 de http://www.eduplace.com/marketing/nc/pdf/author_pages.pdf
- Oom, A. (2009). *Sapatinhos Vermelhos*. Rio de Mouro: Zero a Oito, Marketing Infantil, Lda.
- Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I.; Silva, A.; Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Wesseling, P. & Lachmann, T. (2011). *Leitura dialógica e suas influências*. Alemanha: Universidade Técnica de Kaiserslautern. Acedido a 6 de outubro de 2013 de http://www.sowi.unikl.de/fileadmin/frueh/publications/castilho_lachmann_2011.pdf

A voz das crianças do Jardim-de-infância na dinamização do “canto da leitura”: uma experiência partilhada.

Margarida Gabriel, IPLeiria
Rita Leal, Formação, Avaliação & Liderança
Clarinda Barata, IPLeiria

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

Este relato surge no âmbito de uma experiência educativa realizada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e debruça-se sobre a pertinência do envolvimento das crianças na dinamização do “canto da leitura”.

Palavras-chave: envolvimento, crianças, dinamização do espaço.

Abstract

This report comes up as part of an investigation done in the Masters in Pre-school Education and in Elementary School Teaching and focuses on the relevance of children's involvement in “reading corners” organization.

Keywords: involvement, children, space organization

Após o registo de algumas observações do grupo de crianças no “canto da leitura”, constatou-se que eram poucas as crianças que frequentavam esse espaço da sala de atividades e que eram constantemente as mesmas crianças a utilizá-lo. Assim surge a pergunta de partida que norteou uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB: De que forma o envolvimento das crianças na dinamização do “canto da leitura” em jardim-de-infância promove as interações entre pares nesse espaço?

O interesse por esta problemática surgiu durante a realização da prática pedagógica em jardim-de-infância (ano letivo 2013/2014), numa instituição privada do concelho da Marinha Grande.

Assim, pretende-se (i) compreender o papel da criança na dinamização dos espaços da sala de atividades em jardim-de-infância, (ii) definir um conjunto de estratégias promotoras do envolvimento da criança na dinamização desses espaços e (iii) avaliar o impacto desse envolvimento nas interações entre pares nos espaços dinamizados.

Desta forma, e tendo consciência da importância de dar “oportunidade para que as crianças participem real e genuinamente na decisão de desenvolver [um] projecto” (Ministério da Educação, 1998, p.102), iniciou-se uma investigação-ação (Sousa & Baptista, 2011) com 17 crianças de 3, 4 e 5 anos.

Como instrumentos de recolha de dados seleccionou-se a observação participante, registo de conversas informais com as crianças e análise documental das planificações e reflexões realizadas ao longo da prática pedagógica.

Assim, tendo como base a metodologia de projeto (Many & Guimarães, 2006), procedeu-se à construção de uma planificação em conjunto com as crianças das experiências educativas a serem implementadas no “canto da leitura”. As experiências implementadas passaram pela existência e partilha de mais livros nesse espaço, pela identificação do espaço e pela leitura e conto de histórias.

Ao longo dos momentos de concretização da planificação, foram rapidamente notórias as alterações existentes no “canto da leitura”, quer ao nível dos comportamentos das crianças no espaço, quer pelo tipo de interações ali observadas.

Tendo em consideração os registos das observações realizados, antes das intervenções iam semanalmente ao “canto da leitura” entre 1 a 4 crianças, e as interações que ali realizavam consistiam em levar para este espaço brinquedos de outras áreas. Durante as intervenções, registou-se uma média de 8 a 10 crianças a frequentar o espaço semanalmente, e aí já se sentavam no sofá a ver livros sozinhas ou com outras crianças. As interações passavam por pedir a adultos para lhes contar uma história ou contar histórias para outras crianças.

Com base nos resultados, pudemos verificar que o envolvimento deste grupo de crianças na dinamização do “canto da leitura” potenciou as suas interações com os pares nesse espaço. Os resultados corroboram assim a ideia de Durand (2012) quando refere que a metodologia de trabalho de projeto é essencial para promover aprendizagens significativas em interação com o meio envolvente.

Referências bibliográficas

- Durand, T. (2012). *Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto com crianças dos 4 aos 6 anos*. Faro: Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... a metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores;
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.

Estimular o desenvolvimento da linguagem através do jogo dramático: uma experiência na educação pré-escolar

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Ana Cristina Oliveira de Sousa Pinto, Escola Superior de Educação de Lisboa

Resumo

Este relato conta uma experiência cujo objetivo é avaliar o impacto de um programa de estimulação em jogo dramático na linguagem. Avaliaram-se dois grupos de crianças, antes e depois da intervenção. Os resultados obtidos revelaram que o grupo de intervenção beneficiou com o trabalho realizado.

Palavras-chave: jogo dramático, linguagem

Abstract

This report aims to evaluate the impact of a stimulation program in a dramatic playing on children's in language. Two groups of children were evaluated, before and after the intervention. The results showed that the intervention group benefited from the work done.

Keywords: dramatic play, language.

Estimular o desenvolvimento da linguagem através do jogo dramático

Surgindo no âmbito do mestrado em educação artística, especialização em teatro na educação, o presente relato conta a experiência tida, em contexto de jardim-de-infância, no ano lectivo 2012/2013, com trinta crianças de três e quatro anos de idade, de duas Instituições Particulares de Solidariedade Social do concelho de Leiria, as quais foram divididas em dois grupos (grupo de intervenção e grupo de controlo, que foram submetidas a um pré-teste e a um pós-teste). A intervenção foi levada a efeito pelo investigador/educador de infância que, interessado no domínio da expressão dramática e sabendo o quanto a linguagem é fulcral no desenvolvimento da criança, pretendia avaliar o impacto de um programa de estimulação em jogo dramático na compreensão, reconto, vocabulário e acções realizadas através de formas animadas.

O pré-teste era constituído por provas específicas elaboradas para este estudo e pelo teste de vocabulário (doze primeiros itens do subteste de definição verbal de Sim-Sim, 2006). Para a elaboração das provas de reconto e de compreensão da história seleccionou-se uma história infantil ("Gil Moniz e a ponta do nariz" de António Torrado) assumida como sendo de nível superior à compreensão de crianças de 3 e 4 anos de idade. A prova de reconto da história foi dividida em dois itens de análise: identificação das personagens da história e identificação das partes constituintes da história. A prova de compreensão tinha doze questões e a de vocabulário tinha doze palavras. A prova de formas animadas foi baseada em imagens alusivas às personagens que surgiam na história. Esta prova foi dividida em oito partes. Na primeira, avaliava-se se a criança brincava com as imagens e se o fazia espontaneamente ou por sugestão do adulto. As restantes sete partes consistiam em saber se a criança manipulava tendo em conta a postura; se exprimia vocalmente estados de espírito; se exprimia acções; se criava um movimento específico; se conseguia criar uma voz própria; se inventava diálogos; e se criava uma história.

A intervenção teve lugar durante três meses tendo-se dividido as crianças (de forma aleatória) em subgrupos de cinco crianças, cada um deles tendo realizado dez sessões de trabalho. Cada sessão teve a duração aproximada de 45 a 60 minutos e decorreu numa sala distinta da sala de actividades. Em todas as sessões foram trabalhadas tarefas com o mesmo referencial teórico subjacente às provas usadas no pré e pós-teste. Houve o cuidado para não usar nenhum estímulo presente naquelas provas.

Para a intervenção foram utilizados histórias que cumprissem os seguintes critérios:

1. Serem possíveis de reconto, ou seja, serem histórias simples e de fácil compreensão;
2. Possibilitarem a realização de, pelo menos, 6 questões de compreensão;
3. Terem 6 palavras de vocabulário mais complexo para a criança dessa idade.

Todas as sessões tiveram a seguinte ordem de apresentação:

- 1º Leitura da história;
- 2º Trabalho com vocabulário seleccionado;
- 3º Reconto da história;
- 4º Resposta às questões de compreensão;
- 5º As crianças eram envolvidas em jogos dramáticos, a partir da história.

Após terminar a intervenção foi realizado, durante quatro dias, a todos os participantes, individualmente, numa sala distinta da sala de actividades, o pós-teste.

Os resultados obtidos revelaram que o grupo de intervenção beneficiou com o trabalho realizado, apresentando ganhos significativos ao nível do brincar e da manipulação de personagens e na expressão de acções por meio de imagens. Ao nível da compreensão e do vocabulário, os ganhos possibilitaram ao grupo de intervenção igualar-se ao grupo de controlo, o qual era significativamente superior no pré-teste. Quanto ao reconto da história, exprimir vocalmente estados de espírito, criar movimento, criar voz para a personagem, inventar diálogos e criação de história, não se verificaram diferenças relevantes entre os dois grupos. Além dos valores mensuráveis, a intervenção revelou a importância de actividades diferenciadas de jogo dramático. Ao longo da intervenção as crianças foram evoluindo significativamente nas actividades de jogo dramático, demonstrando uma gradual desinibição, à-vontade e criatividade.

Referências bibliográficas

- Sim-Sim, Inês (2006). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torrado, A. (1993). *O macaco do Rabo cortado e outras histórias tradicionais portuguesas contadas de novo*. Porto: Livraria Civilização Editora

Explorar para aprender: uma experiência em creche

Bárbara Medrôa, ESECS, IPLeiria

Natacha Nascimento, ESECS, IPLeiria

Arminda Filipe, Colégio Infantil O Saltitão

Sónia Correia, ESECS, IPLeiria

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

¹ Escola Superior de Educação e
Ciências Sociais

Resumo

Este relato apresenta uma experiência educativa desenvolvida em creche. Esta permitiu-nos compreender a importância da observação para o ato de planificar e da exploração da criança como elemento essencial na aprendizagem.

Palavras-chave: creche, observação/planificação, interação.

Abstract

This report presents an educational experience developed in nursery. The experience helped us understand the importance of observation in order to plan the activities and the Childs' ability to explore, as an essential learning element.

Keywords: nursery, observation/planning, interaction.

Texto da comunicação

No presente relato pretende-se apresentar uma experiência educativa pro-posta em contexto de creche no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no currículo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

A experiência educativa referida desenvolveu-se com um grupo de dez crianças com idades compreendidas entre os 18 e os 31 meses. Esta experiência surgiu após uma reflexão entre o nosso grupo, a professora supervisora e a educadora cooperante face a um conjunto de observações realizadas ao grupo, particularmente de uma situação que se repetia em vários momentos do dia. Na situação a que nos referimos, as crianças, nos tempos de brincadeira livre, retiravam frequentemente os brinquedos que estavam nas prateleiras de uma estante para depois se deitarem nestas.

Foi neste contexto que surgiu a experiência educativa que nos propomos aqui a apresentar. Lendo os sinais das crianças pareceu-nos ter sentido criar uma proposta educativa que fosse ao encontro daquilo que parecia ser uma necessidade. Decidiu-se, assim, criar um ambiente propício à exploração do corpo e sua relação com outros objetos. Para tal, foram colocados caixotes de cartão de diferentes tamanhos no espaço exterior da instituição para que as crianças, num momento de brincadeira livre, pudessem usufruir destes materiais. Aqui, o papel do adulto centrou-se no acompanhamento desta exploração, nomeadamente incentivando as crianças a explorarem todos os caixotes, ajudando-as a colocarem-se dentro dos de maior dimensão, visto que as crianças nem sempre o conseguiam fazer sozinhas, e participando nas brincadeiras que foram surgindo.

Perante esta proposta educativa, as crianças exploraram os caixotes de várias formas, revelando estarem a conhecer não só as potencialidades de movimento do seu corpo e as características do próprio objeto, como também as interações que daí surgiam, tanto com os pares como com os adultos. As crianças colocaram-se dentro das caixas, entrando e saindo destas várias vezes seguidas e de diferentes formas (de frente, de costas, de lado, a mergulhar). Lá dentro, as crianças esticavam-se e encolhiam-se, fechavam-se umas às outras dentro dos caixotes e tentavam colocar-se ao mesmo tempo dentro do mesmo. Também solicitaram a participação do adulto nas brincadeiras e na exploração dos caixotes pedindo-lhe, por exemplo, que empurrasse a caixa. Como referem Post & Hohmann (2003) e Hohmann & Weikart (2011), através do movimento e da relação que estabelece com os materiais, a criança explora e constrói o conhecimento sobre si própria e o mundo que a rodeia.

Com toda esta experiência, consideramos que pudemos não só proporcionar um ambiente de aprendizagens significativas, uma vez que, segundo Hohmann & Weikart (2011, p. 37), “através da exploração as crianças respondem às suas questões e satisfazem a sua curiosidade”, contribuindo assim para uma evolução harmoniosa da criança, como também pudemos reconstruir a nossa visão da aprendizagem da criança. Quando pensámos que as crianças não iriam dar muita atenção aos caixotes em comparação com outros materiais do exterior (escorrega, triciclos e casinha), estas mostraram o contrário, preferindo as brincadeiras com os caixotes em vez dos restantes brinquedos e equipamentos.

Tendo em conta a reação e participação das crianças, o que inicialmente seria uma proposta para uma tarde prolongou-se durante o resto da semana.

Enquanto grupo de prática pedagógica e futuras profissionais na área da educação acreditamos que o processo de aprendizagem da criança deve ser apoiado pelo educador. Este, tendo em conta as suas observações sobre a criança, deve adequar a sua ação educativa de forma a proporcionar-lhe situações de aprendizagem ativa e significativa, de acordo com os seus interesses e necessidades, sempre numa lógica de ciclo (observação, planificação, ação, reflexão/avaliação). Para além disso, reconhecemos que a exploração é das formas mais importantes para que a criança, em contexto de creche, possa aprender sobre si e o que a rodeia.

Referências bibliográficas

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação para Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

A música, a dança e o bem-estar: uma tríade vivida no jardim-de-infância

Tânia Santos, IPLeiria
Rita Leal, Formação, Avaliação & Liderança

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

No presente relato descreve-se uma experiência educativa onde se procura compreender a relação entre música, dança e bem-estar no comportamento de três crianças de 5 anos. Os resultados obtidos evidenciam a importância de incluir na rotina das crianças experiências que unam a música e a dança.

Palavras-chave: música, dança, bem-estar

Abstract

In this report we describe an educational experience which seeks to under-stand the relationship between music, dance and wellness in the learning process of three children of 5 years old. The results show the importance of including experiences that unite music and dance in daily routine of children.

Keywords: music, dance, wellness

Durante a prática pedagógica em Educação de Infância, desenvolvida no ano letivo de 2013/2014, numa instituição privada da região de Leiria, fui observando que o grupo de crianças se mostrava bastante recetivo à música. Ao longo da rotina, a música era um elemento e/ou estratégia utilizada para acalmar as crianças e para proporcionar momentos de interação e expressão dentro do grupo. As próprias crianças mostravam interesse em cantar, ouvir e dançar as músicas que já conheciam. Assim surgiu o interesse em compreender de que forma a música e a dança contribuíam para o bem-estar de três crianças de 5 anos e eram promotoras do seu desenvolvimento e aprendizagem.

A dança está relacionada com a música e, por isso, de acordo com Stabile (s.d.) citado por Ongaro, Silva & Ricci (2006), a música aliada à dança permite a expressão corporal, através do gesto e movimento que, consequentemente, resulta em satisfação e alegria, ou seja, em momentos de bem-estar.

Aproveitando o facto das crianças participarem em aulas de Dança Criativa, dinamizadas pela educadora na instituição, optou-se por recolher dados durante uma aula (7 de janeiro de 2014) através do registo de vídeo. As aulas têm uma duração média de 45 minutos e são compostas por quatro partes: o aquecimento, a dança criativa/orientada, a dança livre e o relaxamento. A análise efetuada dos comportamentos e reações das crianças debruça-se sobre a segunda e terceira partes da aula.

Os resultados evidenciam que, no momento de dança orientada, as três crianças dançam de acordo com os movimentos exemplificados pela educadora. Duas das crianças (A e B) mantêm contacto visual constante com a educadora e uma (C) tem necessidade de olhar em redor para as outras crianças. A certa altura da aula, as duas primeiras crianças revelam capacidade de continuar de forma autónoma a dançar a coreografia, sendo referência para as outras crianças. Uma atitude comum às três crianças relaciona-se com a expressão facial. As crianças mudaram a expressão facial consoante os momentos, sendo que os sorrisos são a que mais se evidencia. As três crianças dançaram sempre de forma individual, sendo que a única interação com as outras crianças prendia-se com o contacto visual.

No que se refere ao momento de dança livre, a criança C dança, mas mantendo-se no mesmo espaço, e sorri para e com as crianças que a rodeiam. As crianças A e B dançam em conjunto com outra criança, salvo em alguns momentos em que dançavam por toda a sala sozinhas. O contacto visual, o sorriso e a comunicação através das expressões faciais e da expressão corporal

sobrepõem-se ao contacto físico, bem como à comunicação oral, sendo estes símbolos de bem-estar e satisfação pessoal.

Os resultados obtidos parecem, assim, evidenciar que o contacto constante com a música e com a dança possibilita às crianças a expressão de emoções, desenvolvimento da atenção e concentração, momentos de bem-estar, bem como o crescimento enquanto membro de um grupo. O contacto com as experiências-chave referidas anteriormente possibilita a construção de interações que se situam para além da comunicação verbal, dando sentido a outros aspetos como o contacto visual e a expressão corporal livre e espontânea (Sousa, 2003). Assim, sustenta-se a ideia que a música deve ser diária na vida das crianças, possibilitando um contexto de aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2011).

Referências bibliográficas

- Hohman, M., Weikart, D., Marujo, H (trad.), & Neto, L. (trad.). (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ongaro, C., Silva, C., & Ricci, S. (s.d.). *A Importância da Música na Aprendizagem*. (s.d.), disponível em <http://www.alexandracaracol.com/Ficheiros/music.pdf>, acedido a 26 de janeiro de 2014.
- Sousa, B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Dança e Drama*. Lisboa: Instituto Piaget.

O contexto familiar e o contexto de creche: cruzamento de dois olhares

Patrícia Marcelino, IPLeiria, NIDE¹, GPC²

Verónica Fonseca, IPLeiria, NIDE¹, GPC²

Sónia Correia, IPLeiria, NIDE¹, GPC²

Isabel Simões Dias, IPLeiria, CIEQV³, NIDE¹, GPC²

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

¹ Núcleo de Investigação
e Desenvolvimento
em Educação

² Grupo Projeto Creche

³ Centro de Investigação
em Qualidade de Vida

Resumo

Neste relato partilhamos o olhar de duas educadoras de infância sobre o tipo de experiências vividas por duas crianças com a mesma idade cronológica, uma em contexto creche e outra em contexto familiar.

Palavras-chave: Criança, creche, família.

Abstract

In this report we share the vision of two kindergarten teachers about the kind of experiences of two children with the same age, one in kindergarten context and one in a family context.

Keywords: Child, daycare, family

Cruzamento de dois olhares sobre a criança de 1 ano

A oportunidade de integrar o Grupo Projeto Creche (GPC), na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria (ESECS-IPL) tem-nos permitido trilhar caminhos para uma reflexão e investigação mais aprofundada sobre as questões educativas da primeira infância. Sendo educadoras de infância a vivenciar experiências distintas de contacto com crianças de 16 meses (uma é educadora numa Instituição Particular de Solidariedade Social da região de Leiria e outra está desempregada, em casa, com o filho), decidimos, este ano, encetar uma experiência de reflexão sobre as experiências educativas de duas crianças, uma em contexto familiar (criança A) e outra em contexto institucional (criança B). Queríamos perceber o dia-a-dia destas duas crianças com a mesma idade cronológica, do mesmo sexo, mas em contextos diferentes. Decidimos, por isso, documentar as suas experiências ao longo de dois dias (dia 10 e 11 de outubro de 2013), fazendo notas descritivas de todas as suas ações (do que se via, ouvia e experimentava), numa lógica de observação participante (Sousa, 2009; Bogdan & Biklen, 1994). Estes registos foram partilhados entre nós, revelando dados diferentes ao nível das interações: i) a criança A interagiu com o adulto de referência, esteve fisicamente próximo dele e, com ele, partilhou experiências do quotidiano familiar. Na creche, as interações da criança B com o adulto revestiram-se de preocupações com a segurança e a rotina (alimentação e higiene); ii) no que diz respeito à *relação entre pares* a criança A não teve oportunidades de interagir com pares, ao contrário do que aconteceu com a criança B; iii) no que respeita ao espaço, a criança A teve oportunidade de explorar espaços distintos (espaços interiores e exteriores), experimentando a sua autonomia e independência. A criança B, consignada ao espaço da sala de atividades/sala polivalente e fraldário, procurou essa mesma autonomia e independência, mas com menos diversidade de espaços/desafios; iv) no que diz respeito à *interação com os materiais*, a criança A teve oportunidade de contactar livremente com materiais do seu quotidiano, incluindo elementos naturais (terra, paus, pedras, areia), explorando-os com tempo e reinventando funcionalidades. A criança B interagiu livremente com os materiais que a sala de atividades dispunha, não havendo oportunidade para descobrir novos materiais.

Ao nível da alimentação, a criança B, comparativamente à criança A, revelou uma maior autonomia à hora da refeição, utilizando os talheres de forma autónoma. A criança A teve a oportunidade de acompanhar o processo de confeção da sua refeição (viu, cheirou, acompanhou os diferentes passos da preparação do seu prato), mas não utilizou os talheres de forma autónoma. Outra diferença verificada foi ao nível do controle esfinteriano, a criança B realizou este treino e a criança A não.

Com esta experiência, i) percebemos que, para o Educador de Infância, o número de crianças (por sala, em contexto de creche ou individual, em contexto familiar) influencia a interação com os adultos, os pares, o espaço e os materiais, fazendo-nos refletir sobre o tipo de experiências que proporcionamos às crianças e sobre as suas implicações no desenvolvimento e aprendizagem de cada uma delas (Portugal, 2011; Post & Hohmann, 2007); ii) reafirmámos o papel da observação/registo e da partilha/reflexão conjunta na construção de uma ação educativa ajustada às crianças com as quais lidamos diariamente, numa lógica de professor reflexivo (Alarcão, 1996) e iii) levantámos novas questões: como ajustar a minha ação no sentido de uma atenção mais individualizada a cada criança? Qual a importância da interação com os pares nestas idades? Como ampliar as oportunidades de interação com espaços e materiais do meu filho/do meu grupo? Estas questões tornam-se numa fonte de inspiração para dar continuidade a esta aventura, uma aventura que apesar de muito particular, pode inspirar a outras reflexões por parte de outros educadores, podendo assim constituir-se como um contributo para a Educação de Infância.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços*. In: Conselho nacional de educação (org.). *Actas e Seminário - Educação das crianças dos zero aos três anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Concepções das crianças do 1º CEB acerca do «Eu da relação»

Rute Renca
Rosa Branca Tracana
Maria Eduarda Ferreira
Instituto Politécnico da Guarda
UDI – Unidade de Investigação do Interior UDI (PEst-OE/EGE/UI4056/2011).

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

Este trabalho pretende identificar as concepções dos alunos acerca do «Eu da relação» com vista a adaptar a ação educativa ao desenvolvimento de competências que levem à tomada de decisão consciente sobre a sua sexualidade.

Palavras-chave: *Concepções, educação sexual, 1º ciclo do ensino básico*

Abstract

This paper aims to identify the students' conceptions about the 'I's relationship' to adapt educational activities and develop skills that lead to conscious decision making about their sexuality

Keywords: *Conceptions, sexual education, primary school*

O grande objetivo para a educação sexual, com crianças do 1º CEB, é *contribuir para que as crianças construam o «Eu da relação», através de um melhor conhecimento do seu corpo, da compreensão da sua origem, da valorização dos afectos e da reflexão crítica acerca dos papéis sociais de ambos os sexos* (FIGUEIREDO, 2002:253). KOHNER (1997:11) salienta que *as crianças precisam de informações sobre sexo pelas mesmas razões que precisam de informações sobre muitas outras coisas: faz parte da aprendizagem da vida*. Do que se trata é de fomentar junto das crianças atitudes positivas face à sexualidade (...) *retirando-lhe o carácter escondido, perigoso e perturbante de que muitas vezes é revestida* (MOITA E SANTOS, s.d: 28). A relação entre a educação e a vida é um princípio universal da pedagogia, mas infelizmente a sexualidade tem sido a área onde persistem mais equívocos, e mais especificamente, na idade de pré-escolar e 1º CEB isso tem sido evidente. Preparar a criança para as mudanças e transformações que se seguirão, a partir de uma análise holística e integradora da personalidade, contribuindo para formar a sua autonomia nos estádios mais adiantados e alcançar níveis mais elevados no processo de autodeterminação deve ser uma finalidade da educação. Se há consenso sobre a necessidade de uma educação sexual, as divergências surgem de imediato quando se trata de implementar estratégias para a sua concretização. Segundo Ribeiro (2006) os professores, em geral, optam por analisar essencialmente os aspetos biológicos da educação sexual comprometendo o objetivo essencial, desenvolver competências que permitam uma sexualidade responsável. No entanto YIP (1998) refere que uma transmissão essencialmente factual do conhecimento contribui para a resistência da sua assimilação.

Os objetivos do trabalho consistiram em identificar, as noções pré adquiridas sobre o tema “como nascem os bebés”, bem como examinar os fatores influentes nessas mesmas concepções para, posteriormente, tendo como base este conhecimento prévio, fazer uma primeira abordagem à educação sexual. Nesta fase preliminar, a investigação consistiu na realização de levantamentos das ideias das crianças através de um questionário, seguida de debates que constituíram a intervenção pedagógica. A amostra foi constituída por 16 alunos do 1º ano. O grupo de alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, sobre o qual incidiu este estudo, pertence a uma escola do 1º Ciclo da cidade da Guarda. Este trabalho desenvolveu-se em três fases: 1.^a Fase: *Diagnóstico*: Recolha, avaliação dos dados obtidos e planificação da Intervenção; 2.^a Fase: *Intervenção*: Implementação e acompanhamento; 3.^a Fase: *Avaliação da Intervenção*:

Análise reflexiva dos dados recolhidos. Foi apresentado ao grupo o mesmo questionário em dois momentos específicos. Num primeiro momento precedente à fase de ação com o propósito de recolher informação sobre as conceções que as crianças detinham sobre a sexualidade, mais concretamente sobre o "Eu" corpo sexuado, os conceitos de género, da fecundação e dos aspetos reprodutivos e os papéis dos progenitores. O segundo momento ocorreu na fase final para verificar as alterações ao nível das suas conceções após a intervenção pedagógica e avaliar a relevância qualitativa dos resultados da intervenção. Os resultados deste trabalho, indicam que as crianças não possuem os conceitos que uma abordagem de educação sexual em meio escolar rigorosa lhes deveria proporcionar. Há a presença de conceções inadequadas em relação ao conhecimento e valorização do próprio corpo, identidade sexual e questões relacionadas com o género, das relações interpessoais, da compreensão da sua origem e mecanismos da reprodução humana. Compreender como pensam as crianças, que conceções têm sobre estas temáticas, bem como perceber os métodos de ensino utilizados constituem a motivação para alargar este estudo, preliminar, a outras escolas do concelho da Guarda com vista à promoção de um ensino-aprendizagem conducente à valorização do educar para comportamentos responsáveis no âmbito da sexualidade.

Referências bibliográficas

- Figueiredo, M. (2002). *Formação cívica*. Lisboa: Bola de Neve
- Kohner, N. (1997). *Como Falar de Sexo Com as Crianças*. Mem Martins: Lyon Edições.
- Moita, G e Santos M. (s.d.). *Falemos de Sexualidade: Guia para Educadores e Pais*. Lisboa: Editora Civilização.
- Ribeiro, T. (2006). *Educação da Sexualidade em Meio Escolar: treino de competências*. Casa do Professor.

Ensino de estratégias para a composição escrita do texto argumentativo

Maria Prata

Sara Ferreira

Maria Isabel Festas

Maria Helena Damião da Silva

Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Universidade de Coimbra

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

Trata-se de um projeto de investigação sobre o Ensino de estratégias para a composição do texto argumentativo, o qual combina estratégias de escrita e outras que promovem a geração de ideias.

Palavras-chave: *estratégias de escrita, texto argumentativo, jigsaw, SRSD.*

Abstract

This is a research project on teaching strategies for the composition of the argumentative text, which combine writing and other strategies to promote generation of ideas.

Keywords: *writing strategies, argumentative text, jigsaw, SRSD.*

Texto da comunicação

Os alunos portugueses revelam, em geral, falhas graves no exercício da composição escrita. Entre estas, contam-se as relacionadas com o desenvolvimento de ideias e a sua organização num texto planificado consoante uma tipologia específica. O *Self-Regulated Strategies Development* (SRSD) (Harris, 2008) é um programa de ensino, direto e explícito, que compreende estratégias de escrita e de autorregulação. As primeiras pertencem, por exemplo, estratégias de enriquecimento vocabular, planificação e revisão, as quais se orientam por mnemónicas. As estratégias de autorregulação englobam, entre outras, aquelas que visam a definição de objetivos para a escrita, o autorreforço e a automonitorização do processo de escrita.

A composição escrita do texto argumentativo integra os documentos legais reguladores do ensino de Português para o 9.º ano de escolaridade, ou seja, as Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, assim como o programa da disciplina, datado de 2009. Contudo quer o seu ensino por parte dos docentes quer a sua aprendizagem pelos alunos revelam-se exigentes devido a particularidades intrínsecas a esta tipologia textual (Newell, 2011). As indefinições conceptuais sobre o texto argumentativo originam imprecisões que transitam para o seu ensino; ademais, o receio de que o exercício da argumentação em sala de aula possa fomentar um clima conflituoso na turma, por conta de possíveis confrontos de opiniões, origina que aquele seja preterido e relegado maioritariamente do ensino presencial.

Tendo como pano de fundo estas informações, foi desenhado um projeto de investigação de carácter quasi-experimental e metodologia de pré, pós e teste de manutenção, que pretende dar resposta às seguintes questões metodológicas:

- Primeiro, existe uma correlação entre a exploração prévia de textos e a sequente composição escrita do texto argumentativo, no que concerne a geração de ideias com vista a sustentar a posição defendida pelo autor do texto?
- Segundo, qual das duas estratégias para a exploração de textos, a estratégia colaborativa do *jigsaw* (Johnson & Johnson, 1999) ou uma abordagem individual, promove o desenvolvimento de habilidades de argumentação a reverterem a favor do texto argumentativo?
- Por fim, as estratégias do *SRSD* para a planificação e composição do texto argumentativo, tal como foram traduzidas e adaptadas pela doutoranda, e ensinadas pelos docentes da disciplina sob orientação e supervisão daquela, contribuem para melhorar a escrita argumentativa dos alunos participantes no projeto?

Para alcançar estes objetivos, foram ensinadas a 270 alunos, do 9.º ano de escolaridade, de doze turmas de quatro escolas públicas de Coimbra e periferia, as estratégias do *SRSD* concernentes àquele tipo de texto. Porém, nas fases respeitantes à exploração de textos e de planificação do texto argumentativo, os grupo experimental e de controlo foram alvo de instruções distintas. Assim, os 140 alunos do grupo experimental realizaram estas tarefas no contexto colaborativo do *jigsaw*, enquanto os 130 alunos do grupo de controlo as cumpriram individualmente.

As doze sessões do programa instrucional, que decorreu de outubro de 2013 a princípios de abril de 2014, ocorreram nas aulas de Português e foram lecionadas pelas docentes da disciplina, as quais participaram em ações de formação próprias a cada grupo.

Referências bibliográficas

- Harris, K., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Newell, G. E. et al. (2011). *Teaching and Learning Argumentative Reading and Writing: A Review of Research*. Reading Research Quarterly, Vol. 46, No. 3, (pp. 273-304).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone. Co-operative, competitive, and individual learning*. 5th edition. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Conceitos de revisão e reescrita: uma análise da produção textual escrita no ensino fundamental

Jane Cristina Beltramini Berto¹
Universidade Estadual de Maringá, Brasil
Universidade de Aveiro

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

¹ Bolsista CAPES-PSDE nº
12.853/2013-05-BRASIL
Secretaria de Estado da
Educação do Paraná-SEED-PR

Resumo

O estudo visa compreender o tratamento dado à reescrita nos processos de produção textual escrita de alunos de 3º ano – Ensino Fundamental. Para as análises, foca-se nos documentos curriculares, estudos bakhtinianos e autores da Linguística Aplicada.

Palavras-chave: Conceitos. Revisão. Reescrita. Produção textual.

Abstract

This research aims to investigate rewriting, as part of the teaching and learning process of writing, of a 3rd grade group. The analyses are based on studies by Bakhtin and other authors from the Applied Linguistic area.

Keywords: Concepts. Revising. Rewriting. Textual production.

Este estudo resulta de uma pesquisa documental que trata dos conceitos relativos à revisão e reescrita, provenientes dos documentos curriculares oficiais publicados no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998) e, em especial, às recentes Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná – DCELP (PARANÁ, 2008). Instrumentalizada pela análise do documento, almejamos verificar, nos processos de produção textual escrita em situação escolar, como estes conceitos são empregados e se contemplam práticas diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Para tanto, tomamos como referencial teórico os estudos bakhtinianos sobre os Gêneros do Discurso (BAKHTIN, 2003), vinculados à Análise Dialógica do Discurso – ADD nos processos interacionais e, para as análises, à luz da Linguística Aplicada, nos estudos de Fiad (1991); Menegassi (1998); Serafini (1987) e, em Pereira & Barbeiro (2010), na Didática da Língua. Buscamos compreender de que forma os textos produzidos em uma unidade escolar são retomados pelos autores após revisão individual, colaborativa e/ou orientada pelo professor, com vistas à reescrita em atendimento às indicações corretivas. De acordo com as pesquisas de Pereira e Barbeiro (2010), deve-se levar em conta as dificuldades e exigências para as produções escritas de alunos de primeiros anos “a produção de um texto escrito, coeso e coerente; as operações que elas têm que realizar, quando reveem textos, e o que chegam ou não a fazer; e as estratégias de facilitação e apoio às operações de revisão” (p.54). Com base nessas asserções, passamos ao *corpus* selecionado para este estudo que contempla três produções escritas nos gêneros História em quadrinhos, Cartão postal e Fábula, escritas e reescritas por uma aluna cujas produções apresentaram marcas de revisão colaborativa e orientada e posterior reescrita. Nesses textos, encontram-se presentes proposições e encaminhamentos variados tanto de enunciados como de práticas de revisão dessas produções, postuladas por tentativas de reescrita coletiva mediada pelo professor em alguns casos e, individual, após avaliação entre pares. Os resultados preliminares do estudo apontam para a ênfase dada pelo professor no atendimento a proposta curricular que orienta as práticas de linguagem com base nos gêneros textuais. Demonstra ainda que nessa fase, as crianças acatam facilmente as sugestões orientadas de melhoria dos textos, propostas por estratégias adequadas desde que tenham significado para elas. No que se refere aos aspectos linguístico-discursivos dos textos analisados, verificou-se que em todas as produções houve adição e acréscimo de informações; marcados por substituição de elementos, supressão ou substituição e deslocamentos de forma que o processo de reflexão sobre o texto ocorreu pela revisão mediada, confirmando o caráter recursivo da revisão e reescrita como práticas possíveis e necessárias (Menegassi, 1998). Por outro lado, o estudo revela que há pouca

incidência de estratégias orientadas para essas práticas no contexto de ensino e aprendizagem de escrita nas escolas de ensino fundamental por inúmeros fatores. Nesse sentido, este estudo revelou-se uma experiência positiva, confirmando que a interação entre professor-aluno, aluno-aluno, pelo diálogo constante sobre o que se vai produzir, como e de que forma tem sido fator preponderante para a produção textual significativa. Ressalta-se ainda a familiaridade com que as crianças nessa fase produzem os textos, tanto pelos enunciados propostos, como por meio de tentativas individuais de escrita e que, por sua vez, imprimem nestes textos a desvinculação do uso social desses gêneros em sua vida cotidiana, isto é, na prática social da escrita.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (2003). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- Fiad, R. S. (1991). *Operações lingüísticas presentes nas reescritas de textos*. Revista Internacional de Língua Portuguesa, n. 4, jan, 91-97.
- Menegassi, R. J.(1998). *Da revisão à reescrita de textos: operações e níveis lingüísticos na construção do texto*. Tese (Doutorado). Assis-SP: Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis.
- Paraná. (2008). Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED.
- Pereira, L.A. Barbeiro. L. F. (2010). *A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita*. In M.J. de M. Luna; A. G. Spinillo & S. G. Rodrigues (Eds.). *Leitura e Produção de Texto*. (pp 51-80). Pernambuco: Editora Universitária-UFPE.
- Serafini, M. T.(1987). *Como escrever textos*. Tradução: Maria Augusta Barros de Mattos. Adaptação: Ana Luísa Marcondes Garcia. Rio de Janeiro: Globo.

Ensino da composição escrita de textos em alunos do 8º ano de escolaridade

Sara Ferreira

Maria Prata

Maria Isabel Festas

Maria Helena Damião

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

O projeto de doutoramento “O ensino da escrita através do Programa de Desenvolvimento de Estratégias de Autorregulação (SRSD)” (SFRH/BD/84392/2012) está a testar estratégias de ensino dos textos expositivo e de opinião.

Palavras-chave: autorregulação, composição de textos, estratégias de escrita

Abstract

The doctoral project “The teaching of writing through the Self-Regulated Strategy Development (SRSD)” (SFRH/BD/84392/2012) is testing teaching strategies of opinion and expository texts.

Keywords: self-regulation, text composition, writing strategies

A capacidade de escrever textos de diferentes tipos é hoje uma exigência em vários contextos da vida académica, profissional e quotidiana, sendo o seu desenvolvimento uma tarefa da escola. Assim, devem ser trabalhadas as múltiplas competências envolvidas na escrita, como as que respeitam aos aspetos textuais, ortográficos e gráficos. Sendo a composição escrita uma tarefa tão complexa, uma instrução explícita torna-se imprescindível.

O SRSD é um modelo de instrução de estratégias de escrita e de autorregulação, cuja eficácia tem sido amplamente comprovada, e que ajuda os alunos a: dominarem os processos envolvidos na planificação, produção, revisão e edição de textos de diferentes tipos; monitorizarem e gerirem a sua escrita; desenvolverem atitudes positivas relativamente ao ato de escrever e sobre si próprios enquanto escritores (Harris et al., 2008).

Através de um ensino explícito de estratégias de escrita para diferentes tipos de texto, a nossa investigação pretende contribuir para minimizar as dificuldades manifestadas pelos alunos portugueses, evidenciadas em vários estudos nacionais e internacionais (GAVE, 2011; GIASE, 2004/2005).

Respondendo aos objetivos enunciados, desenvolvemos, no presente ano letivo, um estudo quase-experimental com pré e pós-testes, em que pretendemos testar a eficácia do ensino de estratégias de escrita tal como constam no SRSD. A amostra é composta por 225 alunos, do 8º ano de escolaridade, de 2 escolas básicas de Coimbra, dividida por dois grupos: um que trabalha o texto expositivo e o outro o ensaio de opinião.

Os materiais relativos ao texto expositivo foram adaptados para a língua e contexto cultural portugueses, de forma a estarem em consonância com o programa de Português do 8.º ano de escolaridade. Por outro lado, recorreremos às estratégias do ensaio de opinião, desenvolvidas e testadas no Projeto “Ensino de Estratégias de Escrita” (Ferreira et al., 2012), as quais sofreram algumas reformulações decorrentes da análise de dificuldades realizada nesse projeto. Foram ainda construídos instrumentos de avaliação fundamentais à investigação (e.g. provas de avaliação, questionários, listas de verificação, ficha sociodemográfica, etc.).

O ensino de estratégias de escrita é da responsabilidade dos professores de Português e está a decorrer no âmbito das aulas da mesma disciplina, em sessões semanais com a duração de 45 minutos, pelo que ainda não se apresentam resultados.

De forma a preparar os professores de Português, este estudo compreende ainda uma componente de formação de professores, creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, que terá a duração de 50 horas, na modalidade de oficina de formação.

Referências bibliográficas

- Ferreira, S.; Prata, M.; Inácio, M.; Sousa, C.; Festas, M. I. & Oliveira, A. L. (2012). “Ensino de estratégias de escrita em aulas de Língua Portuguesa”, in Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria, *Actas da I Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. Leiria: ESECS - Instituto Politécnico de Leiria, 109-113.
- GAVE (2011), *Provas de Aferição 2º ciclo – Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GIASE (2004/2005), *Estatísticas da Educação 04/05*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Harris, K.; Graham, S.; Manson, L. & Friedlander, B. (2008), *Powerful Writing Strategies for all Students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Aprender a ler com Vigotsky

Dulce Carramate, Agrupamento de Escolas de Mealhada
dulcecarramate@gmail.com

Paula C. Neves, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação
pneves@esec.pt

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

Relata-se uma intervenção educativa realizada com um aluno do 1º ciclo com incapacidade intelectual, com o objetivo de desenvolver a sua capacidade leitora (decifração e compreensão), utilizando a metodologia de experiências de aprendizagem mediatizada.

Palavras-chave: *Aprendizagem da Leitura; Experiências Aprendizagem Mediatizada*

Abstract

An educative intervention in a student of the primary school with Intellectual Incapacity is reported. The main goal was to develop his reading capacity (decipherment and comprehension), by applying the mediated learning experiences methodology.

Keywords: *Reading Capability; Mediated Learning Experiences*

Nesta comunicação relata-se uma intervenção educativa realizada com um aluno com 10 anos com Incapacidade Intelectual a frequentar o 1º ciclo do ensino básico, com o objetivo de desenvolver a sua capacidade leitora nas vertentes da decifração e da compreensão do material escrito utilizando a metodologia de experiências de aprendizagem mediatizada (Vigotsky, 1998).

A intervenção foi realizada pela docente de Educação Especial na escola do aluno, seguindo um plano tipo A-B-A.

Na fase A avaliaram-se as competências iniciais de decifração e compressão de material escrito do aluno utilizando instrumentos já aferidos para a população portuguesa: a prova e o Teste de Idade de Leitura, TIL (Lobrot, 1973) e a Decifrar: prova de avaliação da capacidade leitora (Salgueiro, 2002). Os resultados evidenciaram uma idade de leitura de 81 (quociente de leitura de 78), e dificuldades específicas ao nível da decifração e compreensão do material escrito que o colocavam no percentil 5 (Salgueiro, 2002).

A partir desta avaliação foi delineada e realizada uma intervenção (fase B) orientada para o desenvolvimento de competências de leitura nomeadamente decifração e consciência fonológica utilizando-se a pedagogia mediatizada recorrendo-se a experiências de aprendizagem mediatizada. Esta fase decorreu durante um ano letivo e enquadrava atividades que se articulavam entre si e que pretendiam desenvolver a consciência fonológica, a decifração (com a aprendizagem do princípio alfabético, da correspondência grafema/fonema e também da autonomização da leitura). Utilizaram-se estratégias globais (processo visual e direto) e a tradução fonológica (processo percetivo, ortográfico e indireto) (Sim-Sim, 2009). Consoante o conhecimento que o aluno tinha da língua, assim se optou por uma ou outra estratégia. Em todo o processo estiveram sempre bem presentes as estratégias da pedagogia mediatizada: selecionar estímulos, focar os, repetir a experiência, perceber e compreender semelhanças e diferenças, provocar a generalização....

Na fase C (final do ano letivo) avaliou-se novamente a capacidade leitora do aluno utilizando os mesmos instrumentos. Os resultados evidenciaram uma melhoria significativa no quociente de leitura de 78 para 88 e, apesar de não ter havido alteração no percentil relativamente à compreensão e decodificação, os resultados do TIL evidenciam uma clara evolução (de 22,22 para 33,33).

Na globalidade, com a associação da pedagogia mediatizada ao processo de aprendizagem da leitura (desenvolvimento da consciência fonológica, da decifração e compreensão) conseguiram-se progressos significativos no processo educativo desse aluno. Já durante o terceiro período letivo foi possível incluir nas suas tarefas escolares a leitura de textos informativos e duma

pequena obra literária infantil. No final do ano letivo, a aprendizagem da leitura era um processo quase concluído ao nível da decifração, sendo a compreensão um processo a desenrolar-se ao longo de toda a escolaridade. Uma avaliação posterior realizada após uma ausência do aluno da escola por um ano (por doença) permitiu evidenciar que o aluno evoluiu na aprendizagem da leitura de modo profícuo consolidando/desenvolvendo Zona de Desenvolvimento Proximal que evolui para um novo Nível de Desenvolvimento Real, já que esta situação de aprendizagem se manteve mesmo após um ano letivo, mesmo sem intervenção educativa. A capacidade de leitura adquirida já atingiu um patamar considerado útil na sua vida escolar e social, elevando a sua autoestima e a qualidade de vida. Estas novas capacidades abrem-lhe oportunidades de desenvolvimento de atividades mais elaboradas ao nível escolar e permitir-lhe-ão desempenhar um leque de tarefas profissionais mais amplo. O material escrito para este aluno é agora uma fonte de informação, de conhecimento e também de divertimento.

Referências bibliográficas

- Lobrot, M. (1973). *Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture*. Paris: ESF.
- Salgueiro, E. E. (2002). *DECIFRAR Prova de Avaliação da Capacidade Leitora*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: decifração*. Lisboa: Direção Geral Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vigotsky, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6.^a edição ed.). S. Paulo: Martins Fontes.

Ludobibliotecas Escolares e Comunitárias das Escolas Básicas do Concelho de Cascais

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Equipa da DIED/NIE/Câmara Municipal de Cascais

Resumo

Este resumo pretende dar a conhecer o projeto de uso partilhado da ludobibliotecas das escolas do 1º ciclo e jardim de infância do Concelho de Cascais entre a comunidade escolar e não escolar, como espaço de leitura, de lazer e de ludicidade.

Palavras-chave: ludicidade, escola por inteiro, ludobiblioteca

Abstract

This abstract intends to introduce the project of toys/librarians located in primary schools of the Municipality of Cascais, which are also shared by the local community.

Keywords: community; toy/library; full time school

Texto da comunicação

“A **Câmara Municipal de Cascais** é promotora da iniciativa “Escola por Inteiro” em parceria com os Agrupamentos de Escolas de Cascais, Rede de Bibliotecas Escolares e diversas Entidades Parceiras (Associações de Pais, Instituições de Solidariedade Social e Juntas de Freguesia), assegurando o funcionamento com equipas/técnicos a tempo integral, rentabilizado através dos programas de dinamização de atividades de animação e apoio às famílias (pré-escolar) e de enriquecimento curricular (1º ciclo)”. (*Escola á minha espera*)

O programa “**Escola por Inteiro**” procura oferecer às crianças uma escola mais enriquecedora, que defenda os seus interesses e direitos. Assim, os equipamentos foram remodelados/reconvertidos, pensados de forma mais alargada, e é neste contexto, que surge o projeto das ludobibliotecas escolares e comunitárias. Estes espaços localizam-se numa posição estratégica do edifício educativo, permitindo também a sua utilização para além dos períodos letivos (sábados).

A **primeira ludobiblioteca** surge no ano de 2010, com a remodelação da escola da Areia Guincho, colocando a escola numa nova centralidade, conferindo-lhe um estatuto de referência (sociocultural), prosseguindo os princípios da “Carta das Cidades Educadoras”*.

Até este ano já foram implementadas 12 ludobibliotecas em escolas; cinco delas têm abertura à comunidade (sábados nos períodos da manhã ou tarde); Areia-Guincho, Alto da Peça, Raul Lino, Rómulo de Carvalho e S. Pedro do Estoril, com uma frequência superior a 300 utilizadores (média anual em cada um das 5).

Em cada espaço existe um técnico afeto à entidade parceira, que está na escola a tempo inteiro (coordenador local), e que é responsável também pela docência de um dos programas, sendo na maioria no domínio artístico, privilegiando a relação entre a biblioteca e a ludicidade (em tempo letivo e não letivo). A programação é consensualizada em reunião de Conselho de docentes que tem por base o plano anual de atividades da escola, acrescida das necessidades das famílias/comunidade. A equipa parceira articula com o professor bibliotecário do agrupamento a gestão e funcionamento da biblioteca escolar/ludobiblioteca. É intenção do projeto que exista requisição de material. No sentido de fidelizar o público família, foi criado o cartão família, para as famílias e crianças com menos de 7 anos.

As ludobibliotecas têm com objetivos promover a melhoria da qualidade do tempo de permanência das crianças na escola (aberta nos recreios e intervalos), valorizar as aprendizagens em contextos não formais reforçando as competências socio linguísticas e socio-emocionais através da brincadeira, leitura e jogo, promover o livre acesso a espaços culturais, contribuir para a escola como estatuto de referência com a comunidade e património local [material e imaterial], reforçar a criação e o enriquecimento de hábitos culturais transdisciplinares entre a escola, a família e a sociedade.

Apresentam-se como espaços apelativos, flexíveis e contemporâneos, com área de acolhimento, de leitura e multimédia, oficina e construção/laboratório, jogo e brincadeira e ainda uma zona de estar. São espaços pensados nos utilizadores famílias, onde o convívio e as atividades lúdico/criativas um estímulo constante. A diversidade de ambientes educativos, versáteis e organizados por áreas de uso partilhado, tornam o conjunto escolar mais orgânico, contribuindo para a inclusão e para o desenvolvimento socioeducativo, cultural, desportivo e formativo dos munícipes, ao longo da vida.

Prevê-se aumentar o número de projetos com abertura à comunidade, de forma a garantir o aumento do número de escolas que validem e reforcem os princípios de integração pedagógica do programa estipulado no acordo de colaboração entre a CMC, agrupamento de escolas e entidades parceiras.

Tem-se revelado um caso de sucesso no programa escola por inteiro, baseado no conceito de espaços escolares com abertura à comunidade, como espaço de leitura, lazer e ludicidade.

*Cascais associou-se em 1997.

Referências bibliográficas

Câmara, Municipal. (2011). *Uma escola à minha espera*

Práticas linguísticas multilíngues em escolas em contexto de imigração no Sul do Brasil: diferenças e aproximações

Jakeline A. Semechechem

Universidade Estadual de Maringá, CAPES¹ - Brasil

Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra - Portugal

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

¹ Coordenação de
Aperfeiçoamento Superior

Resumo

Neste relato, na perspectiva dos estudos sobre multilinguismo e superdiversidade e em duas pesquisas, objetiva-se apresentar diferenças e aproximações sobre práticas linguísticas multilíngues em duas escolas em um contexto de imigração eslava no Sul do Brasil.

Palavras-chave: Práticas linguísticas. Multilinguismo. Escola.

Abstract

This paper reports about differences and similarities about multilingual language practices in two schools in a context of Slavic immigration in the south of Brazil. The Theoretical background that based the data analysis was the approaches about multilingualism and superdiversity.

Keywords: linguistic practices. Multilingualism. School.

Na superdiversidade (Vertovec, 2007), termo usado para se referir à multiculturalidade, que inclui tanto os grupos que fazem parte de movimentos migratórios do século XXI quanto comunidades de imigrantes já estabilizadas por meio de suas experiências ao longo de gerações (Gardner e Martin-Jones, 2012), se requer uma abordagem para investigar o multilinguismo (Martin-Jones; Jones, 2000), que situe práticas linguísticas em contextos sociais e políticos e que privilegie a língua como prática social e o multilinguismo como prática multilíngue (Blackledge e Creese, 2010). Para tanto, são realizadas abordagens para além do reconhecimento da coexistência de diferentes línguas (Heller, 2007, Blackledge e Creese, 2010), mas que possibilitem a compreensão do caráter dinâmico, híbrido e policêntrico do uso multilíngue em sociedades contemporâneas (Keating, Solovova, 2011 apud Keating; Solovova e Barradas, 2013).

Contextos de superdiversidade, nos quais o português e as línguas de imigração equacionam regimes de uso multilíngue (Keating, Solovova e Barradas, 2013), são comuns no Brasil, uma vez que este, a partir do final do século XIX, recebeu milhões de imigrantes, principalmente de grupos germânicos, eslavos e latinos (Raso, Mello e Altenhofen, 2011), acentuando, assim, o multilinguismo no contexto brasileiro, resultante das diásporas. Faz-se necessário, portanto, desvelar o quadro sociolinguisticamente complexo de um país que, segundo Cavalcanti (2011), mantém interna e externamente o mito de um país monolíngue.

Nessa perspectiva, para esta comunicação, objetiva-se apresentar, com base em duas pesquisas qualitativo-interpretativas de cunho etnográfico (Erickson, 1989; Duranti, 2000; Mason, 1996) – uma realizada em 2009 com ênfase no contexto urbano e outra em 2013 com ênfase no contexto rural – um recorte sobre práticas linguísticas multilíngues em duas escolas em um contexto de imigração eslava no Sul do Brasil: uma escola urbana e uma escola rural. Foi possível evidenciar que, nas duas escolas, embora inseridas em um mesmo contexto de imigração, há práticas linguísticas multilíngues diferenciadas, relacionadas a questões geográficas, de classe, de ordem econômica etc., mas que se aproximam, no sentido de que, em ambas as escolas, são refletidas práticas linguísticas e culturais, decorrentes da superdiversidade do contexto onde estão inseridas.

Referências bibliográficas

- Blackledge, A.; Creese, A. (2010) *Multilingualism: a Critical Perspective*. London: Continuum.
- Cavalcanti, M.C. (2011). *Multilinguismo, Transculturalismo, e o Reconhecimento de Contextos Minoritários, Minoritarizados e Invisibilizados: O que isso tem a ver com a Formação de Professores e Professores em Serviço?* In: Magalhães, M. C. C; Fidalgo, S.S (Orgs.). *Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente*. Campinas: Mercado de Letras. pp. 171-185.
- Duranti, A.(2000). *Antropologia Linguística*. Trad. Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press.
- Erickson, F. (1989). *Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza*. In: Wittrock, M. C. (Org.). *La investigación de la enseñanza, II: metodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós. pp. 195-301.
- Gardner, S.; Martin-Jones, M. (Eds.) (2012). *Multilingualism, discourse and ethnography*. New York: Routledge.
- Heller, M. (2007). *Bilingualism: a social approach*. United States: Palgrave Macmillan.
- Keating, M.C.; Solovova, O.; Barradas, O. (2013). *Políticas de língua, multilinguismos e migrações: para uma reflexão policêntrica sobre os valores do português no espaço europeu*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *O Português no XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial. pp. 219-248.
- Martin-Jones, M.; Jones, K. (Eds.) (2000). *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. John Benjamins.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage.
- Raso, T.; Mello, H.; Altenhofen, C. V. (2011). *Os contatos linguísticos e o Brasil*. In: Mello, H; Altenhofen, C. V; Raso, T.(Orgs.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG. pp. 13-56.
- Vertovec, S. (2007). *Super-diversity and its implications*. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6) p. 1024-1054. Acedido em 10 de Julho, 2010, em <http://dx.doi.org/10.1080/01419870701599465>.

El uso de las noticias en la clase de Variedades del Inglés o cómo Nelson Mandela entró en el aula (y en nuestros corazones) por unos días

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Alicia Rodríguez-Álvarez
Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales,
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

La asignatura de Variedades del inglés ha acercado a mis alumnos a un territorio próximo y sin embargo un gran desconocido: África. La repercusión mediática de la muerte de Mandela proporcionó excelente material audiovisual a estudiantes emocionalmente motivados.

Palabras clave: variedades del inglés; uso de noticias en el aula.

Abstract

The subject Varieties of English has served to approach my students to a nearby territory but absolutely unknown for them: Africa. The repercussion in the media of Mandela's death has provided emotionally motivated students with excellent audio-visual material.

Keywords: varieties of English; using news in the classroom.

La asignatura *Variedades del inglés*, optativa del último curso del Grado en Lenguas Modernas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, se impartió por primera vez durante el primer semestre del curso 2013-2014 y quien suscribe este trabajo fue la responsable de diseñar y llevar a cabo su programa. Sin embargo, el hecho de no contar con programas anteriores que condicionaran los contenidos y las actividades, más que un inconveniente, supuso un desafío.

Esta asignatura parte de la premisa de que el inglés que aprendemos en el contexto europeo a lo largo de nuestro proceso formativo (la variedad estándar británica) no es la variedad más extendida en el mundo y que, por tanto, resulta imprescindible familiarizarnos con las distintas variedades del inglés habladas en los distintos continentes, ya sea en países que cuentan con el inglés como lengua materna o en países donde el inglés convive con otras lenguas nativas.

Desde el principio dejé claro a mis alumnos que uno de los temas a los que quería dedicar más tiempo era el inglés en África. Al comentarles que mi decisión no respondía a un capricho arbitrario, les pregunté si podían pensar en razones que justificaran que ellos, como estudiantes universitarios a punto de finalizar sus estudios superiores en Las Palmas de Gran Canaria (era importante destacar su realidad geográfica), dedicaran parte de su formación a las variedades de inglés que se hablaba en África. Se planteó así como tema de debate el interés estratégico por conocer variedades del inglés en uso principalmente en el oeste de África y en Sudáfrica. Entre las cuestiones que salieron a la luz, se comentó que, a pesar de nuestra condición de islas próximas al continente africano, Canarias ha vivido durante mucho tiempo de espaldas a África. Muchos alumnos indicaron que, sin embargo, en los últimos años, esta realidad ha cambiado, bien por políticas llevadas a cabo por los gobiernos central y regional (cf. la apertura de Casa África en Las Palmas de Gran Canaria, con sus continuas actividades), bien por la llegada de inmigrantes africanos. Quedaba claro, pues, que África representa un vecino cercano que habla otras lenguas que hemos de conocer, no sólo por cuestiones de buena convivencia sino también por las oportunidades de trabajo que proporcionan estos mercados emergentes.

Sin embargo, todos confesaron su escaso conocimiento de África, y la mayoría de ellos reconocieron que cuando habían estado más expuestos a información sobre África fue durante las retransmisiones del Mundial de Fútbol en Sudáfrica en 2010. Yo ya había previsto que Sudáfrica saldría a colación y, en realidad, lo esperaba; de hecho, casi lo habría provocado de una manera u otra no sólo porque Sudáfrica era el escenario ideal para estudiar variedades del inglés dado

su compleja realidad multilingüe, sino porque su pasado colonial y su reciente historia de conflictos raciales eran francamente motivadores y conmovedores. Y no me equivoqué.

El mismo día que comenzamos el tema del inglés de Sudáfrica se anunciaba en todo el mundo, y con un impresionante despliegue informativo, la muerte de Nelson Mandela. Esa misma tarde habíamos estado hablando del apartheid en clase y los alumnos comenzaron a enviar a través del foro mensajes mostrando su consternación. Sin haberlo previsto, la muerte de Mandela supuso un revulsivo para mis alumnos que se entregaron, casi más por motivos emocionales que académicos (aunque ya estaba yo allí para que no perdieran de vista el objetivo de la asignatura), al estudio de la situación lingüística de un país que ha vivido étnica y lingüísticamente dividido. La noticia era de tal magnitud que la red nos ofreció un enorme caudal de documentos, sobre todo audiovisuales, que recogían testimonios de sudafricanos de todos los estamentos sociales y orígenes étnicos que nos permitieron analizar e identificar características lingüísticas y plantear unas clases activas y participativas. Fueron una semanas muy intensas por el esfuerzo que supuso la selección de material real que salía a la luz casi de un día para otro, pero ha sido una de las experiencias más gratificantes en mis 25 años de carrera docente.

A cooperação parental 3k. Torres Novas e Aalborg numa parceria internacional em educação

Jorge Salgado Simões, Câmara Municipal de Torres Novas

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

Na tecnologia, 3k é uma representação de “três mil”, que aqui se refere aos quilómetros que separam Torres Novas, Portugal, e Aalborg, Dinamarca. Esta é a distância percorrida pelo projecto PASCRI - Parent-School Cooperation in Relation to Inclusion, em execução entre os dois municípios e financiado pela UE.

Palavras-chave: cooperação parental, educação, pais.

Abstract

Concerning technology, 3k refers to “three thousand”, the number of kilometers between Torres Novas, Portugal, and Aalborg, Denmark. This is the distance covered by PASCRI project - Parent-School Cooperation in Relation to Inclusion, developed by the two municipalities with the support of the EU.

Keywords: parental cooperation, education, parents.

Texto da comunicação

O “3k” incluído no título da presente comunicação é uma adopção da representação utilizada na linguagem informática, referindo-se aqui, aos três mil quilómetros de distância entre Torres Novas, Portugal, e Aalborg, na Dinamarca, cujos municípios se associaram num projecto de parceria que visa a troca de experiências no âmbito da promoção de novas formas de envolvimento dos pais com a escola.

Outra abstracção tecnológica é a sensação de proximidade que nos dá uma aplicação estilo *google maps*. Segundo esta, Torres Novas e Aalborg distam apenas 1 dia, 10 horas e alguns euros de portagens. E contudo, como sabemos, num contexto de projecto em educação, as distâncias a superar são muito mais significativas.

Note-se, por exemplo, que na Dinamarca, apenas 20% das decisões que respeitam à educação básica são tomadas pela administração central, cabendo à administração local e às próprias escolas decidirem o essencial para a concretização dos seus objectivos, na área pedagógica e em toda a envolvente à organização educativa. Em Portugal, não obstante as intenções reiteradamente anunciadas, esta relação é de 80% na administração central e 20% na escola (OCDE, 2012).

Ou seja, um dos principais desafios do projecto passa pela gestão destas distâncias imateriais, que ainda assim, se crêem enriquecedoras numa parceria bilateral com as características do projecto em análise.

Na génese do PASCRI (Parent-school Cooperation in Relation to Inclusion), esteve a participação conjunta dos dois municípios numa actividade do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida (PROALV), destinada a juntar parceiros em torno de interesses e preocupações comuns. Nasce daqui uma candidatura ao programa Comenius, subacção Comenius Regio, que vincula e financia o PASCRI, entre Agosto de 2012 e Julho de 2014, envolvendo os dois municípios como organizadores, três escolas de cada município, e uma associação de pais de cada um dos países.

Como ponto de partida, ambos os parceiros definiram os seus pontos de vista no que respeita ao próprio conceito de cooperação parental, apresentando exemplos de actividades e projectos que consideram relevantes nesta área. A ideia transversal é que é necessário um envolvimento mais efectivo dos pais na escola, não focalizado no aluno, mas no bem-estar e de todos os alunos, e nos resultados globais da escola, e daí a perspectiva inclusiva conferida ao projecto.

É fundamental considerar a distinção entre os conceitos de *cooperação escola/família* e *cooperação parental*. O primeiro refere-se à cooperação que se deve estabelecer entre a escola e os pais, centrada no processo educativo do aluno e no seu bem-estar, e que se materializa em reuni-

ões e comunicações professor-pais ou escola-pais. Já a cooperação parental respeita ao processo colaborativo entre os pais e a escola, à sua mobilização enquanto parceiros da escola e em actividades em favor do sucesso e da integração de todos os seus alunos, ou seja, a perspectiva do projecto.

Quanto à execução do PASCRI, mobilidades, comunicação e actividades de desenvolvimento são as três principais componentes do projecto, agendadas pelos parceiros para o período de dois anos.

As mobilidades referem-se a deslocações entre os dois municípios, considerando os elementos das entidades participantes. Assim, membros da direcção das escolas, professores e pais de cada um dos estabelecimentos de ensino, assim como o representante da associação de pais de cada país, participam em visitas com a duração de 3-4 dias, de *job shadowing* com a escola associada, de observação das respectivas práticas e discussão dos métodos utilizados.

De modo a facilitar a comunicação entre os dois países, foi considerada uma componente de aquisição de *tablets*, cedidos, no âmbito do projecto, aos diversos elementos envolvidos, e em relação às actividades de desenvolvimento, definiu-se que, entre as escolas envolvidas, seriam seleccionadas as práticas que consideradas relevantes pelos parceiros de ambos os países, e testadas nos períodos entre mobilidades.

As actividades terminam com uma última visita de uma comitiva de Aalborg a Portugal, momento de aferição conjunta da concretização dos objectivos do projecto. Do ponto de vista nacional, prevê-se ainda uma apresentação de resultados em sessão pública a realizar em Torres Novas, no segundo semestre de 2014.

Referências bibliográficas

OECD. (2012). *Education at a Glance: OECD indicators*. Indicator D6: Who makes key decisions in education systems? OECD Publishing. Acedido em 15 de Novembro 2012, em [10.1787/eag-2012-en](http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en)

Diálogos... Ciência, Tradição & Cultura

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Margarida Afonso

Dolores Alveirinho

Helena Margarida Tomás

Paula Peres

Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Resumo

Pretende-se dar a conhecer o trabalho desenvolvido sobre as tradições e a cultura portuguesas e a sua interpretação científica, de forma a conceber materiais para diferentes públicos e a contribuir para a literacia científica.

Palavras-chave: Ciência, Cultura, Literacia Científica

Abstract

It is intended to inform about work related to traditions and Portuguese culture and their scientific interpretation, in order to design materials for different audiences and to contribute to scientific literacy.

Keywords: Science, Culture, Scientific Literacy

Texto da comunicação

O projeto *Diálogos... Ciência, Tradição & Cultura*, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, visa a promoção da literacia científica através da valorização e interligação com a cultura portuguesa. A nossa cultura, aqui cen-trada nas tradições ancestrais, é interpretada e explicada em termos científicos, tendo o trabalho experimental uma presença constante.

O Projeto dá continuidade ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pela equipa responsável, desde há alguns anos (ver, por exemplo, o trabalho desenvolvido em Afonso, 2008, 2013; Alveirinho et al, 2010; Klahr et al, 2011, Tomás et al, 2013), e envolve a pesquisa de tradições portuguesas, a sua interpretação e explicação científicas, a conceção e a construção de materiais e recursos para diferentes públicos e, ainda, a formação de profissionais de diferentes áreas, como professores e animadores culturais.

As tradições tratadas no projeto centram-se nas seguintes áreas: sobreiro e cortiça; abelhas e mel; barro e olaria; azeitona e azeite; linho, seda e borda-dos de Castelo Branco; vime e cestaria; granito e cantaria. As tradições ligadas a estes temas permitem explorar conceitos científicos diversos e muito relevantes, como, por exemplo, isolamento térmico e isolamento sonoro - a propósito do estudo das tradições relacionadas com a cortiça e o barro; nutrição e ciclo de vida dos seres vivos (plantas e animais) - a propósito do estudo das tradições relacionadas com o sobreiro, a oliveira, o linho, o vime e a abelha; rochas e solo - a propósito do estudo do granito e da sua utilização; tempo e clima - a propósito do estudo das diversas tradições.

Os materiais e recursos serão concebidos para crianças a frequentar a educação pré-escolar e o ensino básico sendo alguns materiais adaptados a crianças com necessidades educativas especiais e a idosos. Outros, serão direcionados aos próprios educadores (pais, avós, professores, animadores culturais, responsáveis pela área educativa de museus).

O projeto envolve também a formação de profissionais, de instituições direta ou indiretamente ligadas à educação formal (agrupamento de escolas) e não formal (museus, universidade sénior e associações diversas), a realização de encontros mensais entre diferentes participantes (idosos e crianças; artesãos e cientistas, professores e animadores) no sentido de partilha de conhecimentos e a implementação de atividades experimentais. O Projeto contempla ainda a realização de encontros que contam com a participação de todos os parceiros, sendo a comunidade convidada a interagir, e a publicação de dois livros.

A comunicação visa apresentar materiais e resultados obtidos no projeto e identificar potencialidades e dificuldades na implementação projetos desta natureza. Por outro lado, atendendo a que

no projeto estão envolvidos parceiros que se movem quer no campo da educação formal (agrupamento de escola), quer no campo da educação não formal e informal (museus, associações de apoio a crianças, nomeadamente com necessidades educativas especiais, e idosos), pretende-se refletir sobre a interligação entre esses diferentes contextos de educação na promoção científica de crianças, jovens, adultos/idosos, em suma, na promoção da literacia científica da população.

Referências bibliográficas

- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1º ciclo do ensino básico – Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora e Centro de Investigação em Educação.
- Afonso, M. (Coord.) (2013). *Que ciência se aprende na escola? - Uma avaliação do grau de exigência no ensino básico em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Alveirinho, D., Tomás, H., & Afonso, M. (2010). *Ciência a brincar – Ciência no tempo dos nossos avós*. Lisboa: Editora Bizâncio.
- Klahr, D., Afonso, M., Alveirinho, D., Alves, V., Calado, S., Ferreira, S., Silva, P., & Tomás, H. (2011). *O valor do ensino experimental*. Lisboa: Porto Editora e Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Tomás, H., Afonso, M., Alveirinho, D., & Esteves, P. (2013). *O bicho-da-seda e a seda – Na cultura e na tradição. Um livro para educadores*. Castelo Branco: Câmara Municipal de Castelo Branco.

Explorar simetrias com o 4.º ano

Cláudia Patrícia Costa Ferreira, ESECS¹, IPLeiria
claudiapcferreira@hotmail.com

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

O episódio apresentado decorreu com alunos do 4.º ano e teve como principal objetivo detetar possíveis dificuldades destes, durante a exploração de simetrias de translação e rotação com recurso a diferentes materiais.

Palavras-chave: simetria, estratégias

Abstract

The episode presented took place with students from 4th year and had as primary objective detecting the possible difficulties of these, during the exploration of symmetries of translation and rotation using different materials.

Keywords: symmetry, strategies

Resumo Alargado

Neste relato descreve-se uma experiência tida com alunos do 4.º ano na exploração de simetrias de translação e rotação.

O principal objetivo era detetar possíveis dificuldades dos alunos durante a exploração de simetrias de translação e rotação com recurso a diferentes materiais (papel vegetal, espelhos, moldes em cartolina). Rocha *et al.* (2007) mencionam Abrantes Serrazina e Oliveira (1999) que referem que a apropriação da linguagem e dos conceitos geométricos deve ser feita de um modo gradual. As primeiras abordagens da geometria envolvem apenas atividades como construir, modelar, traçar, medir, desenhar, visualizar, comparar, transformar e classificar figuras geométricas.

Importa salientar que em geometria o conceito de simetria define-se em termos de isometria, ou seja, quando a imagem de uma figura, através de uma isometria diferente da identidade, coincide com a figura original, então a figura tem simetria (Serra, 1993 *cit.* Boavida, 2011)

Os alunos já tinham presente o conceito de simetria de reflexão e numa fase inicial relembraram esse conceito através da investigação dos eixos de simetria em imagens do quotidiano. Nesta simetria os alunos não apresentaram dificuldades.

Posteriormente, os alunos exploram frisos compostos por translações diferentes. Entende-se por friso qualquer figura plana cujo conjunto de simetrias verifique a translação de uma figura numa única direção e com vetor diferente de zero (Velo, 2012). O objetivo era que os alunos descobrissem como estes tinham sido construídos.

Após a exploração de simetrias de translação os alunos passaram à exploração de simetrias de rotação ($1/4$ de volta e $1/2$ de volta) na construção de frisos e rosáceas. Entende-se por “rosácea toda a figura plana cujo conjunto de simetrias é finito” e não apresenta simetrias de translação nem reflexão deslizante (Velo, 2012:75).

Por último, foi proposta a realização de uma composição plástica com cartolinas em que tinham de estar presentes as simetrias exploradas.

Com a realização das tarefas propostas foi possível perceber que as dificuldades dos alunos residiam, essencialmente, no desenho dos elementos que compunham as figuras e não nas transformações que estas sofrem para realização de frisos ou rosáceas. Para superação destas dificuldades foram colocados à disposição dos alunos moldes em cartolina e papel vegetal para facilitar o desenho.

Estes obstáculos poderão surgir devido à falta de tarefas de descrição e de classificação de figuras geométricas.

Paulo Hiratsuka (2006:59) refere que para que o aluno construa seu conhecimento geométrico, deve-se ter a preocupação em inseri-lo em “atividades que sejam interessantes e compreensíveis para ele, tais como jogos, brincadeiras, observações, leituras, resolução de problemas,

¹ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

enfim, atividades que permitam ressaltar posteriormente, num trabalho coletivo de síntese que envolva numa busca de significações sobre o vivido, o aspeto geométrico envolvido”. O autor menciona alguns exemplos como: a construção de origamis e a posteriora identificação dos polígonos e retas que os compõem e a projeção de sombras ou figuras.

Com estas atividades foi possível perceber que os alunos se envolveram e demonstram satisfação nas tarefas realizadas. Uma vez que conteúdos geométricos foram trabalhados a partir de ações realizadas pelos próprios alunos implicou uma melhoria na aprendizagem da Geometria (Hiratsuka, 2006).

Referências bibliográficas

- Boavida, A. (2011). *Conjunto de slides elaborados para a conferência Revisitando simetrias e isometrias no plano... a propósito do PMEB*. Évora: Universidade de Évora
- Rocha, I. (Org.); Leão, C.; Pinto, F.; Pinto, H.; Menino, H.; Pimparel, M.; Gonçalves, M.; Pires, M. & Rodrigues, M. (2007). *Geometria e Medida: Percurso de aprendizagem*. Leiria: Escola Superior de Educação
- Veloso, E. (2012). *Simetria e transformações geométricas*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática
- Hiratsuka, P (2006). *O lúdico na superação de dificuldades no ensino de geometria*. In *Educação em Revista*, Marília, V. 7, (p. 55-66).

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, CIID, CESNOVA

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

Este relato apresenta duas propostas pedagógicas desenvolvidas nos domínios da música e da dança sobre os estilos musicais rock e pop e envolvem atividades de audição, interpretação e criação com uma turma do 3.º ano do Ensino Básico.

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

Abstract

This report presents two pedagogical proposals developed in the domains of music and dance on the rock and pop styles and involves the listening, interpretation and creation activities with a 3rd grade class.

KeyWords: Pop; Rock; 1.º Cycle of Basic Education.

Os relatos que se apresentam foram desenvolvidos com bases nos programas para o ensino da música e da dança no 1.º ciclo do EB (DGIDC, 2004) e nas orientações para o ensino da música no 1.º ciclo, (Vasconcelos, 2006). A primeira proposta pedagógica consistiu na implementação de experiências de ensino e aprendizagem da música e foi desenvolvida em torno do tema ‘estilo musical rock’ e, a segunda, consistiu na implementação de experiências de ensino e aprendizagem integradas da música (Milhano, 2012) e da dança em torno do tema ‘estilo musical pop’.

Proposta Pedagógica 1 – Música

Na atividade de audição, os alunos escutaram a canção “We Will Rock You” do grupo The Queen. No quadro, foi registada uma tabela com os seguintes diferenciadores semânticos: tranquilo/agitado; aborrecido/divertido; pesado/leve, sobre a qual os alunos expressaram as suas opiniões relativamente à canção, levantando o braço. De acordo com a audição da canção, um novo termo musical foi introduzido – moderato, como também os alunos identificaram a existência de um ritmo repetitivo, isto é o *ostinato*. Neste sentido, os alunos deram a conhecer as suas ideias relativamente a qual o estilo presente, justificando-as. De forma a contextualizar no âmbito social, cultural e histórico o referido grupo musical e quais os instrumentos musicais que, por norma, caracterizam o estilo rock (Ventura, 2012, p.60-62), foi apresentado e discutido um PowerPoint elucidativo do tema.

Na atividade de interpretação, os alunos acompanharam a canção interpretando o *ostinato* com sons do corpo (palmas e/ou pernas). Para uma melhor compreensão por parte dos alunos, refletiram sobre a forma da música, ou seja sobre a sua estrutura formal, reconhecendo as partes que se repetem (nome específico - refrão), a introdução, as partes que continham instrumentais com solo, os versos e a coda. Tendo sido registadas as ideias da turma no quadro, numa segunda atividade, os alunos acompanharam a canção marcando a pulsação através de palmas e, em seguida, com batimentos alternados nos membros inferiores. Deste modo, foi introduzido um novo termo pertencente ao vocabulário específico da música – pulsação, posteriormente interpretado em simultâneo com o *ostinato*, através da divisão da turma em dois grupos.

Para a atividade de criação musical, a turma foi dividida em três grupos, ficando cada um responsável pela criação de uma sequência tímbrica associada à forma musical. Nesta sequência, os alunos puderam utilizar até 3 sons do corpo diferentes, tendo assim a oportunidade de a experimentar, criar e apresentar à turma. Com o apoio da estrutura formal registada no quadro,

cada grupo interpretou a sua sequência na parte da canção que lhe foi atribuída, utilizando também o áudio da canção.

Por fim, em grande grupo, foram lembradas e discutidas algumas características do estilo rock e feita uma síntese das aprendizagens realizadas relativamente às componentes musicais existentes, onde os alunos preencheram os seus diários de bordo.

Descrição da proposta pedagógica 2 – Dança

Os alunos procederam à audição da canção “Scream & Shout” interpretada pelos cantores Will.i.am e Britney Spears. No quadro, foi registada uma tabela com diferenciadores semânticos (tranquilo/agitado; aborrecido/divertido; pesado,/leve) sobre a qual os alunos expressaram e justificaram as suas opiniões relativamente à adequação dos diferenciadores semânticos apresentados, levantando o braço. Neste seguimento, os alunos expressaram as suas ideias, justificando-as, relativamente à identificação do estilo musical escutado. No quadro, foram também registadas as ideias dos alunos sobre a estrutura formal da canção.

De forma a concretizar um esquema coreográfico da canção, dado que o estilo pop se caracteriza, entre outros elementos, pela sua estreita relação com a dança, o refrão foi ensinado através de uma estratégia de imitação segundo uma sequência de passos, previamente concebida pela professora. A turma foi dividida em três grupos e cada um criou uma sequência de quatro passos diferentes correspondentes às restantes partes da canção. Neste sentido, foram apresentadas as sequências produzidas e a coreografia foi completada com uma interpretação conjunta. Ainda, em grande grupo, foram lembradas e discutidas algumas características do estilo pop e feita uma síntese das aprendizagens efetuadas acerca das componentes da música e da dança, tendo os alunos preenchido os seus diários de bordo.

As duas atividades proporcionaram aos alunos diversas experiências de aprendizagem musical nos domínios da audição, interpretação e criação com aplicação prática dos conceitos de forma, timbre, pulsação, andamento e ritmo. Permitiram-lhes também a expressão e alteração das suas ideias sobre as características de dois estilos musicais diferentes – rock e pop, inicialmente confundidos um com o outro pois, segundo os alunos, “são ritmos que dão para dançar”.

Áudio das canções disponíveis em:

The Queen – We Will Rock you:

<http://www.youtube.com/watch?v=XMLiqEqMQyQ>, acedido a 26 de janeiro de 2014.

Will.i.am feat Britney Spears – Scream & Shout:

<http://www.youtube.com/watch?v=kYtGl1dX5qI>, acedido a 26 de janeiro de 2014.

Referências bibliográficas

- DGIDC. (2004). *Programa de Expressão e Educação Musical do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação – DGIDC.
- Milhano, S. (2012). *Primary school children's opportunities and motivations in music: A Research in different contexts of music education*. EDU-LEARN 12 International Association for Technology, Education and Development. Barcelona, Spain.
- Vasconcelos, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. APEM.
- Ventura, D. (2012). *Understanding Popular Music*. Rhinegold Education. Great Britain.

Educação Estética e Artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: mito ou realidade?

Raquel Mateus

Maria Helena Damião

Maria Isabel Festas

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
09 e 10 maio 2014
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Resumo

Esta comunicação tem como objetivo apresentar a atual situação da educação estética e artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico, identificando alguns dos mitos que lhe estão associados.

Palavras-chave: Educação Estética e Artística, 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

The aim of this communication is to present an overview of the current status of aesthetic and artistic education in the elementary education, while we identify some of the myths associated to it.

Keywords: Aesthetic and Artistic Education, Elementary Education

A educação estética e artística é reconhecida em múltiplos documentos oficiais atuais como um propósito do sistema de ensino português, sendo valorizado o seu papel na formação dos alunos. Porém, a sua concretização, além de sujeita a diretrizes inconsistentes, tem sido intermitente, concorrendo para a sua secundarização no currículo e subalternização relativamente a outras áreas disciplinares (CNE, 2010; 2013). Nesse sentido, a educação estética e artística deve ser perspectivada mais como “mito” do que como “realidade”.

Além disso, é preciso contar com diferentes visões teóricas e sociais acerca do papel da arte na educação, as quais fazem emergir mitos, em geral, pouco consentâneos com a reflexão especializada, mas que prevalecem nos discursos e na orientação das práticas. Assim, por exemplo, é realçado o valor instrumental e utilitário da arte, em detrimento do seu valor intrínseco.

Procurando superar estas duas tendências, foi construído o Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar, coerente com o pressuposto enunciado pela UNESCO (2006), de que a arte é uma forma de conhecimento com valor e com potencialidade para promover o pensamento crítico e a sensibilidade, para explorar e transmitir valores e para entender e expressar especificidades culturais. A concetualização em que assenta é muito precisa (fruição-contemplação, interpretação-reflexão e experimentação-criação) e contribui para o desenvolvimento integrado de capacidades afetivas, cognitivas e motoras. Não tendo força de norma programática, encontra-se, no entanto, disponível a partir da Direção-Geral da Educação, sendo que a sua implementação mobiliza várias instituições e envolve uma multiplicidade de agentes educativos (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011).

Para consolidar o Programa foi construído um Plano de Formação de Professores, dado que os docentes têm especial relevância na mudança de práticas (Marques, 2011) e que a preparação de alguns é bastante débil a este nível.

A nossa abordagem investigativa, que surge no âmbito de um trabalho de doutoramento, centra-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em cujo plano curricular, se pode integrar o Programa de Educação Estética e Artística, mais precisamente na área de Expressões (Expressões Plástica e Educação Visual, Expressão e Educação Musical, Expressão Dramática/Teatro e Dança).

Este relato incide na componente empírica do referido trabalho, que envolve a realização de um estudo exploratório, cujo objetivo é identificar mitos associados à educação estética e artística. Para tanto, usámos a entrevista semi-estruturada, tendo solicitado a colaboração de professores desse nível de ensino, que se encontram a lecionar em escolas na zona centro do país: alguns passaram pelo Plano de Formação de Professores e outros não. Verificámos que são

sobretudo estes últimos que tendem a referir esta área como um passatempo, que lhe imputam um carácter lúdico, que a indicam como componente que retira tempo às restantes disciplinas, que consideram dever ser convocada em momentos festivos. Referem, ainda, que nesta área, mais importante do que processo de reflexão é o processo de produção.

Tratando-se de um estudo exploratório, os seus dados devem constituir fundamento para novos passos investigativos que permitam esclarecer o campo em que a educação estética e artística se concretiza.

Referências bibliográficas

- Conselho Nacional de Educação (2010). Parecer n.º 5/2010, Metas educativas 2021 (OEI). Relatório Nacional – Propostas de Metas para Portugal. Diário da República – II série, de 20 de Setembro de 2010.
- Conselho Nacional de Educação (2013). Recomendação n.º 1/2013, Recomendação sobre Educação Artística. *Diário da República – II Série*, de 28 de Janeiro de 2013.
- Gonçalves, R.; Fróis, J. & Marques, E. (2011). *Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, E. (2011). O espaço da arte na educação. In J.B. Xavier (Coord.). *Arte e Delinquência*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 67-81.
- UNESCO, Comissão Nacional. (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

Posters

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

Investigação e Práticas
em Contextos de Educação
09 e 10 · maio 2014

ESECS / IPL

Materiais para o uso da Simulação no Ensino de Probabilidades

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
09 e 10 maio
2014

Andrea Dias · ESECS - Instituto Politécnico de Leiria · andreacravodias@gmail.com

Rui Santos · ESTG - Instituto Politécnico de Leiria e CEAUL · rui.santos@ipleiria.pt

1. Introdução

As principais razões invocadas para a inclusão do ensino do estocástico no currículo escolar, mencionadas por diversos autores entre os quais Batanero [1], destacam:

- A sua forte presença na sociedade e na vida das pessoas;
- A utilidade na tomada de decisões ao nível económico, social e político em ambientes de incerteza e a consequente necessidade de formar profissionais;
- O papel que desempenha como ferramenta de investigação;
- O seu contributo para a promoção do raciocínio crítico.

Por estes motivos, na generalidade dos países, a Estatística e as Probabilidades já ocupam um lugar de relevo no atual programa de Matemática.

Em linha de consideração com os problemas de aprendizagem relatados nos principais estudos desta área, tais como por exemplo [1], [5], [8], ou [13], apresentamos material didático elaborado com recurso à simulação computacional, que poderá ser usado em sala de aula na exploração e desenvolvimento das intuições probabilísticas dos alunos. Salienta-se que os materiais apresentados não irão ensinar novos conceitos mas unicamente explorar conceitos previamente aprendidos mas que, quase certamente, não foram trabalhados com recurso à simulação computacional. Os materiais didáticos elaborados, nomeadamente os simuladores desenvolvidos, irão ser brevemente aplicados a alunos do 12.º ano cujo programa curricular contenha a disciplina de Matemática A. O impacto da sua utilização no ensino dos conceitos fundamentais de probabilidades será avaliada pela aplicação de dois testes, um antes e outro após o recurso à simulação. Estes testes compreenderão questões de resolução elementar, através das quais serão exploradas as intuições basilares para a compreensão do aleatório. Este trabalho visa ilustrar e fundamentar a utilização de tais materiais.

2. Probabilidade no Ensino Básico e Secundário

Apesar da investigação desenvolvida por Fischbein [6], acerca dos efeitos da instrução na melhoria das intuições infantis, e o NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) recomendarem o ensino das Probabilidades na educação primária [10], no atual contexto educativo em Portugal, o primeiro contato dos alunos com o estudo de fenómenos aleatórios ocorre no 9.º ano de escolaridade. No programa constam os conceitos básicos e propriedades elementares de Probabilidade, a definição de Laplace (definição clássica) e a relação entre a frequência relativa de um acontecimento numa experiência aleatória repetida um grande número de vezes e a sua probabilidade (definição frequentista). Posteriormente, já no ensino secundário, é aprofundado o seu estudo e introduzidos novos conteúdos, tais como os conceitos de probabilidade condicionada e de acontecimentos independentes.

Em apreciação com o programa, que realça a importância do uso da simulação para o desenvolvimento da compreensão da noção de probabilidade, quer em termos teórico/formal quer experimental, propomos o recurso a material didático construído com o *software* gratuito R. Este tipo de material permite não só explorar as dificuldades partilhadas por alunos e docentes (originadas, muitas vezes, pela divergência existente entre a intuição e o verdadeiro significado conceptual do que se está a estudar [2]), bem como melhorar a compreensão de diversos conceitos probabilísticos basilares (tais como a noção frequentista, a lei dos grandes números, a independência de acontecimentos e a probabilidade condicionada). A existência de dificuldades, provenientes de interpretações e intuições erradas, é ainda mais acentuada em situações envolvendo o cálculo de probabilidades condicionadas [14], para as quais a informação conhecida (condicionante) implica uma atualização das probabilidades associadas a cada acontecimento. É, por isso, essencial contribuir para o desenvolvimento de uma correta intuição probabilística desde cedo.

3. A Simulação no Ensino de Probabilidade

A teoria das probabilidades visa o estudo dos fenómenos aleatórios que se caracterizam pela impossibilidade de previsão do resultado de uma sua realização, mas igualmente pela existência de uma regularidade de comportamento quando visualizados um conjunto (com um número razoável) de resultados [13]. De modo a obter a estabilidade da evolução das frequências relativas associadas a um qualquer acontecimento e, deste modo, uma estimativa para a probabilidade pretendida, é necessário repetir a experiência um elevado número de vezes, situação só possível com recurso a ferramentas tecnológicas. Assim, é indispensável o uso do computador de modo a poder visualizar de forma rápida e intuitiva os resultados obtidos na simulação de um grande número de experiências [11]. No entanto, os resultados aproximados alcançados através da simulação devem ser comparados com os valores teóricos determinados com recurso ao cálculo formal – como é defendido por diversos autores, entre os quais Batanero [1] e Graça Martins [8]. É, deste modo, evidente a importância dos programas de simulação na contribuição para o desejável desenvolvimento de uma correta intuição probabilística, ao servirem de instrumentos de exploração que conduzem o aluno à descoberta e compreensão de conceitos e princípios que de outro modo seriam muito mais abstratos [9]. Como recurso didático, um simulador computacional segue os princípios de uma pedagogia construtivista, evitando que o ensino das probabilidades se resuma a uma mera aplicação de fórmulas combinatórias, pouco intuitivas e de difícil compreensão, implicando ainda benefícios para os alunos no que se refere à motivação e ao desenvolvimento da metacognição e do pensamento crítico.

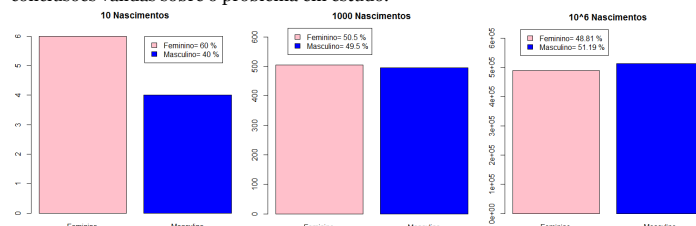
4. Material Didático Desenvolvido em R

Existem, na História da Probabilidade e da Estatística, diversos problemas demonstrativos de que a intuição estocástica frequentemente nos engana devido a existência de soluções, por vezes, contraintuitivas como ilustram o famoso problema de Monty Hall [3] ou o paradoxo da caixa de Bertrand [7].

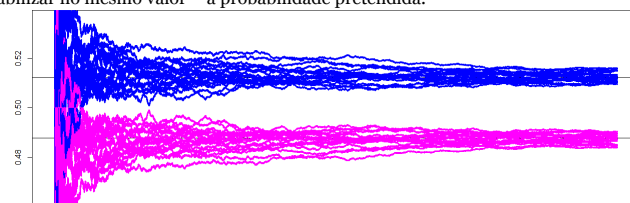
Estes problemas podem ser usados na organização de atividades didáticas no ensino de conceitos probabilísticos, ao nível do secundário, de forma a estabelecer conexões entre aplicações da vida real e a história, como preconizado nos programas nacionais.

Vejamos as vantagens do uso da simulação, aplicado ao problema formulado por John Arbuthnot (1667–1735) (considerada a primeira inferência Estatística formal [12]). Arbuthnot ao constatar que o número de nascimentos de rapazes é superior ao de raparigas em todos os anos entre 1629 e 1710 em Londres, determinou a probabilidade de observar tal fenómeno (caso os géneros sejam equiprováveis) e concluiu que tal não poderia advir do acaso, mas unicamente da vontade Divina!

Na simulação da experiência em causa, com recurso ao *software* R, os alunos poderão escolher o número de repetições que pretendem realizar. Assim, de forma rápida e intuitiva podem verificar a evolução das frequências relativas referentes ao nascimento de rapazes e raparigas, para um número elevado de experiências, e constatar que a realização de um número pequeno de provas não é, por vezes, suficiente para se obter conclusões válidas sobre o problema em estudo.



Graficamente, com a realização de várias sequências da experiência em causa, é ainda possível obter o valor aproximado da probabilidade de nascer rapaz ou rapariga. Como podemos observar, em todas as sequências, as frequências tendem claramente a estabilizar no mesmo valor – a probabilidade pretendida.



Os materiais produzidos permitem ainda explorar o princípio da inferência estatística na medida em que, a partir da amostra (conjunto dos valores das frequências relativas) é possível extrapolar sobre características da população em estudo (por exemplo, a probabilidade de nascer rapaz e rapariga).

5. Conclusão

Existem evidências de que a seleção adequada de problemas históricos acompanhada de um apropriado recurso à simulação experimental e computacional podem ser utilizados com sucesso no ensino e compreensão de conceitos probabilísticos, na materialização dos problemas em estudo, bem como no desenvolvimento de intuições probabilísticas, potenciando ainda a motivação para o estudo de questões estocásticas.

6. Referências

- [1] Batanero, C., Godino, J.D. & Roa, R. (2004). Training Teachers To Teach Probability. *Journal of Statistics Education*, **12**.
- [2] Batanero, C., Godino, J. D. & Cañizares, M. J. (2005). Simulation as a tool to train Pre-service School Teachers. *Proceedings of First ICMI African Regional Conference*. ICMI, Johannesburg.
- [3] Batanero, C., Fernandes, J.A. & García, J.M.C. (2009). Un análisis semiótico del problema de Monty Hall e implicaciones didácticas. *Suma* **62**, 11-18.
- [4] Batanero, C., Contreras, J.M., Cañadas, Gustavo & Gea, M.M. (2012). Valor de las paradojas en la enseñanza de las matemáticas. Un ejemplo de probabilidad. *Novedades Educativas* **261**, 78-84.
- [5] Fernandes, J.A. (1999). *Intuições e Aprendizagem de Probabilidades: Uma Proposta de Ensino de Probabilidades no 9º Ano de Escolaridade*. Doutoramento em Educação, Universidade do Minho, Braga.
- [6] Fischbein, E. (1975). *The intuitive sources of probabilistic thinking in children*. Reidel Publishing Company.
- [7] García, J., Batanero, C., Ceñón, P. & Fuente, G. (2011). La paradoja de la caja de Bertrand: algunas formulaciones y cuestiones didácticas. *Epsilon - Revista de Educación Matemática* **28** (2).
- [8] Martins, M.E. & Ponte, J.P. (2010). *Organização e Tratamento de Dados*. Ministério da Educação, Lisboa.
- [9] Martins, M.E. (2011). Como Estimar a Probabilidade de um Acontecimento por Simulação. *Actas do PROFMAT*, 1-16.
- [10] NCTM. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Associação de Professores de Matemática.
- [11] Pedro, S. (2012). *Modelação e Simulação - Uma Aplicação ao Problema da Ruína do Jogador*. Mestrado em Educação e Tecnologia em Matemática, Instituto Politécnico de Leiria.
- [12] Santos, R. (2013). *A Estatística Tem uma História*. Sociedade Portuguesa de Estatística, Centro de Estatística e Aplicações da Universidade de Lisboa e Instituto Nacional de Estatística.
- [13] Santos, R. & Ribeiro, M.H. (2012). A ordem assintótica dos fenómenos aleatórios: uma ilustração via simulação. *Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. ESECS, IPEIRA.
- [14] Sobreiro, D. (2011). *Probabilidade Condicionada: um estudo com alunos do ensino secundário*. Mestrado em Didática - Área de Especialização em Matemática para Professores do 3º CEB/Secundário. Universidade de Aveiro.

“The numbers Travel around Europe” – Um projeto eTwinning no 1º Ciclo

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
09 e 10 maio
2014

José Soares · E.B. 1 António Vitorino – Vieira de Leiria · profsoaresavitorino@gmail.com

1. Introdução

O projeto eTwinning “The numbers Travel around Europe” procurou promover uma aprendizagem significativa e efetiva de conteúdos matemáticos com a utilização de diferentes recursos, ao mesmo tempo que pretendeu disseminar e desenvolver hábitos de partilha e de interação entre professores e alunos de diferentes países da Europa. Através do recurso das TIC e de diversas atividades os alunos foram desafiados a “trabalhar” com os números, com diferentes formas de expressão e com as TIC. Houve a colaboração e a partilha de várias ferramentas tecnológicas e foi utilizado preferencialmente o Twinspace para partilha e publicação das produções dos alunos. Este projeto apresentou alguma inovação pois recorreu a variadíssimas estratégias para abordar conceitos da matemática nomeadamente no recurso às tecnologias bem como a outros materiais e formas de expressão. A realização de videoconferências, vídeos, a utilização da língua inglesa por crianças de apenas 6 anos e a partilha de materiais e estratégias pedagógicas foi também uma mais-valia deste projeto. As atividades tiveram como ponto de partida o currículo pois este projeto nasceu com o intuito de facilitar a aquisição dos conteúdos programáticos por parte dos alunos. A sequencialização das diferentes atividades permitiu que os alunos fossem utilizando as aquisições que iam realizando na disciplina de Inglês das AECs, no Português e na Matemática. Adquiriram e desenvolveram também competências na área das TIC nomeadamente na utilização dos computadores “Magalhães”, nas ferramentas de áudio e de vídeo.

2. Metodologia

Este projeto começou a ser preparado em setembro de 2012 ainda antes de começar o ano letivo 2012/2013. No portal eTwinning foi utilizado o fórum para encontrar “eTwinners de professores” que lecionam a alunos com idades entre os 4 e os 11 anos. Aí foi estabelecido contato com uma professora da Roménia num post onde era manifestado o interesse em desenvolver um projeto sobre números e a matemática. Depois desse primeiro contato houve a troca de e-mails; estabeleceram-se conversas no Skype onde se definiram objetivos e algumas atividades. Após reunidos todos os dados necessários procedeu-se ao Registo do Projeto. No desenvolvimento deste projeto privilegiou-se sempre o Twinspace onde se publicavam todos os trabalhos do projeto e se definiam as estratégias e atividades. À medida que o projeto foi crescendo com a entrada de novos professores foram sendo definidas novas atividades.

3. Objetivos

- Motivar os alunos para a aprendizagem da Matemática;
- Desenvolver e estimular a criatividade;
- Estabelecer conexões entre a matemática, a literatura e as artes;
- Facilitar a comunicação numa língua estrangeira;
- Utilizar o Inglês como uma ferramenta de colaboração para comunicar informações, ideias e sentimentos;
- Utilizar as TIC na pesquisa de informações e de partilha de resultados.

4. Principais Atividades

- “Getting to know each other” – esta atividade promoveu a apresentação das escolas, alunos e professores, e foram utilizadas várias ferramentas de apresentação como o Power Point, o Slideshare e alguns vídeos. Procurou-se sempre que os alunos tivessem um papel ativo.
- “Let’s built together” – foram colocados vários desafios matemáticos que os alunos tiveram que resolver. Houve depois a partilha das estratégias e dos resultados das atividades.
- “Shapes” – os alunos manusearam material concreto e realizaram atividades em pequenos grupos de alunos. As turmas colocaram novamente alguns desafios que todos tentaram resolver.
- “Sizes” – realizaram-se medições, procedeu-se a registos e construíram-se diferentes gráficos e pictogramas.
- “Symmetries” – atividades de simetrias realizadas no Quadro Interativo, computador Magalhães e Fichas de Trabalho.
- “Videoconference” – apesar de algumas dificuldades técnicas todos se empenharam para que se realizassem videoconferências entre as escolas. Houve a troca de algumas mensagens e também a apresentação de algumas canções.



5. Escolas Parceiras

E.B. 1 António Vitorino, Vieira de Leiria, Portugal
Scola Generala Nr. 5, Brasov (Roménia)
Szkola Podstawowa nr 4 im. Władysława Broniewskiego w Warszawie, Warszawa (Polónia)
Siegerland-Grundschule, Berlin (Alemanha)
Scola nr 17 "Pia Bratianu", Bucharest, Roménia
Szkola Podstawowa im. rtm. W. Pileckiego w Łącznie, Łączno, Polónia
Kindergarten "Sinchec", Troyan, Bulgária

6. Avaliação

O projeto foi avaliado pelos alunos através de inquéritos e grelhas em formato papel e com recurso ao Quadro Interativo. Os professores realizaram uma reflexão conjunta e construíram um relatório. Foi também avaliado pelos Encarregados de Educação nas reuniões de avaliação. O projeto foi considerado um sucesso por todos e os resultados foram divulgados no Twinspace através de alguns filmes, publicação de fotografias e de alguns relatórios. (<http://new-twinspace.etwinning.net/web/p84077/welcome>)

7. Resultados

Com este projeto os alunos ficaram com uma opinião mais positiva da Matemática e com um melhor conhecimento da realidade “União Europeia”. O projeto trabalhou conteúdos da Matemática de uma forma aliciante e motivadora para os alunos, promoveu a cooperação entre professores, apresentou atividades inovadoras e envolveu os alunos na procura de soluções para problemas. Durante o projeto foram construídos jogos e diferentes materiais novos e promoveu-se a sua partilha ao deixá-los disponíveis na internet para a utilização de outros alunos de outras escolas. O projeto foi avaliado por alunos e professores com recurso a inquéritos, gráficos e grelhas de observação. A Direção-Geral da Educação, através do Serviço Nacional de Apoio eTwinning distinguiu este projeto com o Prémio Nacional 2013 na categoria especial Matemática.

8. Referências

Serviço Central de Apoio eTwinning. Uma viagem pelo eTwinning. European Schoolnet (EUN Partnership AISBL)
Vuorikarie, Riina (2013).Twinning School Teams Case studies on teacher collaboration through eTwinning. Central Support Service for eTwinning (CSS) European Schoolnet (EUN Partnership AISBL)

Scientix - The community for science education in Europe (www.scientix.eu)

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
09 e 10 maio
2014

José Soares · E.B.1 António Vitorino, Agrupamento de Escolas de Vieira de Leiria, Scientix Deputy Ambassador · profsoares@hotmail.com

1. Introdução

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>).

2. Scientix - uma comunidade para a educação científica na Europa

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.

O 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 variados 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 selecionar 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. Para os utilizadores registados está também garantida a possibilidade de irem a participar em eventos de aprendizagem promovidos na Future Classroom Lab (<http://fcl.eun.org>). 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 acontecerá em 2014, de 24 a 26 de outubro (550 participantes) e terá lugar em Bruxelas.



3. Objetivos

- Provocar mudanças nas escolas por meio do uso de novas tecnologias;
- Disseminar com regularidade informação sobre boas práticas no âmbito do ensino das ciências;
- Partilhar conhecimentos no âmbito do ensino das ciências e da matemática;
- Atrair jovens estudantes para carreiras e estudos científicos;
- Fornecer feedback de resultados de projetos do ensino das ciências e da matemática;
- Promover eventos de aprendizagem.

4. Conclusão

São vários os desafios que são colocados aos Ministérios da Educação e às escolas 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. 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.

5. Referências

- 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. IEE 2007: actas do Simpósio Internacional de Informática Educativa (pp. 199-204). Porto: ESE-IPP.
- Dias, P. (2007). Mellow colaborativa das aprendizagens nas comunidades virtuais e de prática. In Fernando Costa, Helena Peralta e Sofia Visen (orgs.), As TIC na Educação em Portugal – Conceções e Práticas. Porto: Porto Editora, pp. 31-36.
- EACEA Py Eurydice. (2011). Números-chave sobre a aprendizagem e a inovação através das TIC nas escolas da Europa – 2011.
- Moran, José Manuel. Et al. Novas tecnologias e mediações pedagógicas. São Paulo: Papirus, 2000.
- Rocha, I. (1995). A didática da Matemática no desenvolvimento profissional dos professores do 1.º ciclo. Lisboa: APM.

El Trabajo de Fin de Grado a distancia: necesidades y propuestas de mejora

Investigación,
Prácticas
y Contextos
en Educación
9-10 mayo 2014

M. Victoria Domínguez Rodríguez · Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales ·
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria · victoria.dominguez@ulpgc.es

1. Introducción

La Guía Académica correspondiente a la asignatura «Trabajo Fin de Grado» (TFG) del Grado en Educación Primaria (GEP), dentro de la Estructura de Teleformación (ET) de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, indica que se trata de un trabajo autónomo e individual guiado por un tutor académico, que actuará como dinamizador y facilitador del proceso de aprendizaje. El principal objetivo del TFG es que el estudiante universitario sea capaz de elaborar un trabajo donde desarrolle las competencias y los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante la carrera, preparándose así para el desempeño futuro de actividades profesionales en el ámbito correspondiente a la titulación obtenida y teniendo en cuenta el Nivel 2 del Marco de Cualificaciones para la Educación Superior en España (MECES).

En este sentido, los tipos de trabajos de (pre-)investigación que desarrollarán los estudiantes del GEP pueden adoptar distintas formas u obedecer a diversas modalidades/acercamientos, pero siempre y cuando se relacionen con los contenidos específicos de la Titulación y se ajusten a los siguientes tipos: (a) trabajos de investigación, desarrollo e innovación, o bien de carácter experimental; (b) trabajos de revisión bibliográfica; (c) trabajos de carácter profesional; (d) otros trabajos que no se ajusten a la tipología anterior, pero que desarrollen aspectos relativos a la Titulación.

Mediante el desarrollo de un TFG, se espera que los estudiantes del GEP adquieran una serie de competencias que les permitan aplicar sus conocimientos de una manera profesional. Este conocimiento competencial se demostrará con la elaboración y defensa de argumentos; la resolución de problemas dentro de su área de estudio (la Educación); la reunión e interpretación de datos relevantes que les permitan emitir juicios de manera reflexiva; y la transmisión de información, ideas, problemas y soluciones a un público especializado o no en el área. De este modo, los estudiantes desarrollarán progresivamente una serie de habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios de posgrado con un alto grado de autonomía.

2. Metodología

La ET es un contexto educativo principalmente asincrónico, cuyas especificidades y flexibilidad permiten al estudiante universitario controlar su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, hay que afrontar la tutorización de un TFG buscando metodologías, estrategias y recursos que respondan adecuadamente a sus necesidades reales (conceptuales/nocionales, competenciales, bibliográficas, temporales...) y al diseño del plan de trabajo.

Este póster se basa en los datos obtenidos del seguimiento realizado a cinco estudiantes del Curso de Adaptación al GEP (Mención: Profundización Curricular) durante el curso 2012-2013. Los estudiantes eligen a su tutor/a de entre el profesorado docente en la Titulación. Sin embargo, es posible co-tutorizar TFGs con profesores o profesionales externos, siempre y cuando su presencia y aportación al proyecto esté debidamente justificada. En este caso, todos los estudiantes estaban interesados en trabajar cuestiones relacionadas con la enseñanza de inglés como segunda lengua/lengua extranjera en el contexto de la Educación Primaria (6-12 años) y no hubo necesidad de coordinación con otros tutores.

Dado que el curso 2012-2013 fue el primero en el que los estudiantes debían cursar esta asignatura, no había conocimiento previo de las dificultades que podían experimentar durante el proceso de elaboración del TFG a distancia, por lo que, hasta cierto punto, puede considerarse una experiencia «piloto» de la que obtener información relevante para identificar los problemas que pueden surgir durante su desarrollo, aplicar soluciones adecuadas y buscar medidas de mejora.

3. Objetivos

Este póster expone las principales dificultades surgidas a estudiantes de la Titulación de Educación Primaria cuyo TFG se enmarcaba en el área de inglés como lengua extranjera/segunda lengua (por ejemplo, la búsqueda y criba de bibliografía relevante, el diseño experimental, la determinación de instrumentos para la recogida de información o el análisis de los datos obtenidos), así como las soluciones didácticas y estratégicas adoptadas en cada caso.



4. Resultados y debate

La elaboración de los TFGs requirió dos tipos de tutorización. Por un lado, la descripción de las características de un trabajo de investigación serio y riguroso, ya que, hasta ese momento, los estudiantes no habían realizado uno de esta envergadura. Entre otras cuestiones, hubo que enfatizar la importancia de buscar fuentes bibliográficas de contrastada cientificidad; ofrecerles unas pautas básicas de citación, redacción y estilo en el área de Ciencias Sociales. Por otro lado, se les asesoró sobre la pertinencia de los recursos bibliográficos para el tema seleccionado, y también sobre la redacción y estructura de un TFG monográfico.

Al haber distintos tiempos de respuesta (dependiendo, en parte, de las otras responsabilidades o situación personal del estudiante), fue muy complicado seguir el plan de trabajo inicial. Las dudas planteadas, el ritmo y orden en que se entregaban los capítulos estaban condicionados por la disponibilidad del estudiante. Para solucionar los problemas de comprensión que, en ocasiones, produce la comunicación escrita, era fundamental que el discurso, en los dos sentidos, fuera claro y directo. Cada corrección exigía una detallada explicación de los cambios necesarios para que el TFG progresara adecuadamente. Todos los trabajos cumplieron su finalidad, aunque en distinto grado según los criterios de evaluación acordados por la Comisión de Fin de Título del GEP. Estos valoraban, principalmente, si el estudiante había logrado los objetivos propuestos y aplicado las competencias oportunas en cada fase de la investigación.

Entre los elementos de mejora elaborados para el presente curso 2013-2014 se halla un documento que recoge preguntas y respuestas frecuentes, siguiendo el formato de las FAQs; un pequeño repositorio bibliográfico con artículos y capítulos de libros sobre redacción y estilo científico; e indicaciones básicas sobre el correcto uso de la lengua española en este tipo de textos.

5. Referencias bibliográficas

- Gobierno de España > Ministerio de Presidencia (2011). *Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior*. Acceso: 26 de febrero, 2014
http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-13317
- Valentine, D. (2002). Distance Learning: Promises, Problems and Possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration* 5 (3), s/p.
- Vicerrectorado de Ordenación Académica y EEES / Estructura de Teleformación de la ULPGC (2011). *Guía Académica: Trabajo de Fin de Grado*. Acceso: 26 de febrero, 2014
http://www.centros.ulpgc.es/teleformacion/images/stories/teleformacion/GuiaAcademica/4036_GE_Primeria/Practicum%20y%20TFG/43628_Trabajo%20de%20Fin%20de%20Grado.pdf

Learning in collaborative environments in higher education

Research,
Practice
And Contexts
in Education
May 09-10,
2014

Margarida M. Pinheiro · ISCA and CIDTFF, University of Aveiro · margarida.pinheiro@ua.pt

Dora Simões · ISCA and CETAC.MEDIA, University of Aveiro · dora.simoes@ua.pt

1. Introduction

Collaborative and active learning are well known as alternative strategies to conventional teaching models (e.g. Prince, 2004). Both of these approaches convey a lot of responsibility from the teacher to the students and the hoping, as backed up by the literature (e.g. Vajargah et al., 2010), is to promote deeper learning and reasoning skills at a higher level. It is not possible to provide unanimously accepted definitions for all of the vocabulary of active learning since different authors have different interpretations. Still, it is possible to provide some generally accepted definitions and to highlight distinctions in how common terms are used. Generally defined as any instructional method that engages students in the learning process, the core elements of active learning are student activity and engagement in the learning process. While, on the one hand, Kaufman et al. (1997) define collaborative learning as a spectrum of instruction that involves small groups of students who have assigned an academic goal, on the other hand, Prince (2004) defines cooperative learning as a structured form of group work where students pursue common goals while being assessed individually. This study will assume the perspective of Panitz (1996) and Prince (2004) that collaborative learning encompasses cooperative learning as, in either interpretation, the core element is grounded upon consensus building through cooperation by all members of the group.

In particular, active practices supported in collaborative tools are an emerging branch of the learning sciences concerned with studying how people can learn together with the help of computers. The pedagogical, social and economic forces that have driven the higher learning institutions to adopt and incorporate these practices are already changing the organization and delivery of higher education (Sife, Lwoga & Sanga, 2007). However, there is still much to be done within the culture of the universities, to overcome the individualistic matrix to a culture of collaborative learning. In the opinion of Stahl and his colleagues (2006), the development of collaborative technologies make it possible not only to disseminate and effectively take advantage of innovative educational software, but also to create new forms of socialization and new definitions of individual and collective identity.

In this study we highlight a specific environment that makes use of collaborative technological tools, like forums within an e-learning platform. As proposed by Judd et al. (2010), the common conception of the online discussion forum is that it is a virtual learning environment in which students are likely to learn as much from one another as from course materials or lectures. This emphasizes that what students learn can be seen as a creative cognitive process of offering up ideas, having them criticized or expanded on, and being able to reshape ideas in the light of peer discussions.

2. Goals The general goal of this paper is to contribute for the discussion on how active experiences with collaborative technological tools play a role in the construction of knowledge in higher education institutions. However, we did limit our field of study to the context of CRM (Customer Relationship Management) Systems, a specific unit of the Marketing course available at the ISCA-UA (Higher Institute of Accounting and Administration of the University of Aveiro). Specifically, the purpose of this work is to assess: (1) how collaborative environments derived from the use of collaborative technologies encourage students to be actively involved in the learning process; and (2) how collaborative tools at team work level influence regulation of learning by the students themselves.

3. Methodology

The CRM Systems unit was designed to engage different methodologies oriented to each objective/learning outcome set. Students were organized in groups of 2-4 elements. At the end of each activity, each student assesses his performance and each one of his colleagues, using a questionnaire, available via elearning platform (Moodle).

All classes and group activities were supported on cross-sectional information and communication technologies, including email, themed discussion forums or social networks. The first group activity focused on preparing and teaching a class on a topic of the syllabus.

Group activity "Preparing and teaching a class"

Frequency		Average				
		Time spent (hours)			Self-assessment	
Enrolled	Respondents	Coordinators	Groups	Coordinators - Groups	Coordinators	Groups
47	28 (60%)	11,1	10,6	0,0	4,3	4,1

Group activity "Simulation, reporting and presentation of a business environment"

Frequency		Average				
		Time spent (hours)			Self-assessment	
Enrolled	Respondents	Coordinators	Groups	Coordinators - Groups	Coordinators	Groups
47	29 (62%)	22,6	22,8	-0,6	4,4	4,2

Assessment of global learning

Assessment components	Average of Grades
Individual and written test	10,5
Group activities	14,1
Total	11,9

The second group activity involved simulation, reporting and presentation of a business environment based on a collaborative application (Vtiger CRM) specifically geared to the acquisition of skills in a practical nature. In the end, the groups of students present their business in the classroom and deliver a portfolio describing the most relevant topics of the experience.

4. Results & discussion

A total of 47 students enrolled in the curricular unit were included in the study. Following the methodology previously defined, 16 groups were found: 2 with 4 members, 11 with 3 members and 3 with 2 members.

Relatively to group activities, in both, and in average, the groups show a null deviation between the time spent by coordinators and members, which suggests that the groups worked with a very fair effort among its members. Regarding self-assessment by students concerning their performance in execution of the activities, in both activities, in average, the groups self-assessed in level equal to or greater than 4 (good or very good). Noteworthy that there was no significant difference between coordinators and other members, which suggests that the activity (collaborative) involved students actively in the learning process. In addition, we can note that the complexity of the activity "simulation, reporting and presentation of a business environment" justifies the need for more time, comparatively to "preparing and teaching a class" activity. This fact was corroborated by students in their responses. In perspective on the role of collaborative groups in terms of working tools, the results seems confirm that less pragmatic tasks are more easily prepared by the groups, while more practical tasks not only require more time and more discussion within the group.

Looking to the global grades of students, it was verified, in average, significantly lower grades in individual and written components comparatively to group' activity components. This seems indicate that learning in collaborative environments lead students to a more active involvement and, in this way, the best results.

5. Sources

- Judd, T., Kennedy, G., & Cropper, S. (2010). Using wikis for collaborative learning: assessing collaboration through contribution. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 341-354.
- Kaufman, D., Sutor, E., & Dunn, K. (1997). Three approaches to cooperative learning in higher education. *The Canadian Journal of Higher Education*, XXVII(2,3), 37-66.
- Panitz, T. (1996). *Collaborative versus cooperative learning: a comparison of the two concepts which will help us to understand the underlying nature of interactive learning*. Retrieved 4 February 2014, from <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedarticles/coopdefinition.htm>.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Sife, A. S., Lwoga, E. T., & Sanga, C. (2007). New technologies for teaching and learning: challenges for higher learning institutions in developing countries. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 3(2), 57-67.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: an historical perspective. In S. R. K. (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vajargah, K. F., Jahani, S., & Azadmanesh, N. (2010). Application of ICT in teaching and learning at university level: the case of shahid beheshti university. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TÖJET*, 9(2).

Projeto "Educação e Saúde"

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
09 e 10 maio
2014

Miguel Oliveira · Associação Nacional De Animação e Educação · anae_edu@sapo.pt
Bruno Braz · Associação Nacional De Animação e Educação · brunobraz06@gmail.com
Suse Mendes · Associação Nacional De Animação e Educação · susefmendes@hotmail.com
Ivânia Santos · Associação Nacional De Animação e Educação · ivaniasantos.tf@gmail.com

1. Introdução

Projeto de **Educação e Saúde**, dinamizado pela Associação Nacional de Animação e Educação (ANAE) traduz-se num serviço gratuito prestado às crianças e famílias dos jardins-de-infância do concelho das Caldas da Rainha. Este é fruto de uma parceria entre esta associação e a Câmara Municipal das Caldas da Rainha com o apoio, ao nível da contratação de recursos humanos, do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

A nossa sociedade vive atualmente mudanças rápidas e intensas e o aumento das dificuldades descritas pelos educadores nos últimos anos, tais como a falta de motivação das crianças, indisciplina, dificuldades de aprendizagem, problemas de comunicação e linguagem, entre outras. O que levou à necessidade da criação de um projeto que permitisse um maior número de técnicos especializados face ao número significativo de crianças com necessidades educativas.

Este projeto parte do princípio que quanto mais cedo se fizer a deteção do caso, mais facilmente se evitará a cristalização ou o agravamento dos problemas da criança, da estrutura familiar e da comunidade.

Sendo um projeto de intervenção precoce, trata-se de um serviço prestado por um conjunto de técnicos (de formação diferenciada) que visa uma intervenção de natureza socioeducativa e terapêutica junto de crianças (dos 3 aos 6 anos) cujo desenvolvimento se encontra comprometido, ou em risco de o ser.

A equipa é composta por um Psicólogo, uma Terapeuta da Fala e uma Educadora de Infância especializada em Educação Especial, que desenvolvem um trabalho de cooperação/intervenção nos jardins-de-infância.

Destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e suas famílias.

Pretende ser um complemento aos serviços disponibilizados pelas instituições já existentes no concelho das Caldas da Rainha.

2. Metodologia

O Projeto tem três eixos de intervenção distintos e para cada um deles foi selecionado um técnico especializado, uma Professora de Educação Especial, uma Terapeuta da Fala e um Psicólogo, formando deste modo uma equipa multidisciplinar. Os eixos de intervenção são: Necessidades Educativas Especiais, Linguagem e Comunicação e Comportamento e Disciplina.

Numa primeira fase construiu-se o projeto de intenções, discutiram-se as áreas prioritárias e fez-se a apresentação do projeto à comunidade educativa. Segunda fase: avaliação, diagnóstico com educadores e professores dos agrupamentos de escolas. Terceira fase: implementação do projeto com as crianças e famílias.

Sendo este projeto constituído por uma equipa multidisciplinar serão adotadas, por cada técnico, metodologias específicas, para a avaliação e intervenção.

Sendo que a Terapeuta da Fala terá como estratégias específicas de intervenção o treino articulatório, atividades de estimulação da linguagem e a terapia miofuncional. A professora de Educação Especial adotará diferentes metodologias de ensino-aprendizagem como o ensino direto e a análise de tarefas para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.

O Psicólogo tem como metodologia o método cognitivo comportamental e abordagem sistémica.

A avaliação decorrerá ao longo de todo o projeto e culminará com um estudo específico em cada uma das áreas, tentando perceber o impacto das inúmeras ações desenvolvidas no contexto educativo.

3. Objetivos

Os objetivos gerais do projeto são: promover formações para educadoras e auxiliares; trabalhar em articulação com educadores, familiares e outros técnicos através da partilha de informações e estratégias de intervenção; estimular o desenvolvimento de competências pessoais e sociais; prevenir dificuldades de aprendizagem e melhorar a transição para o primeiro ciclo de forma a promover uma educação inclusiva.



4. Resultados e discussão

Tendo em consideração que se trata de um projeto de intervenção precoce, nos jardins de infância da rede pública do concelho das Caldas da Rainha, com o objetivo de estimular o desenvolvimento de competências, prevenir as dificuldades de aprendizagem e o de melhorar a transição para o ensino básico. Na fase inicial da implementação do projeto, foram-nos encaminhados um total de 70 crianças. Dessas, 52 crianças para Terapia da Fala, 32 para apoio psicológico e 22 para Educação Especial, sendo que existem crianças com pedidos das várias áreas.

Após uma análise dos encaminhamentos, a equipa multidisciplinar procedeu a uma triagem, tendo em conta vários critérios de inclusão: não ter nenhum tipo de acompanhamento na área; crianças a frequentar o último ano de Jardim de Infância; a problemática/necessidade.

Depois dessa triagem a equipa ficou a acompanhar um total de 51 crianças com uma média de 5 anos de idade, 25 em Terapia da Fala, 23 em Psicologia e 18 em Educação Especial, sendo que existem crianças com apoios simultâneos.

Consideramos que uma das limitações deste projeto, é a falta de mais técnicos, que permita o acompanhamento de todos os encaminhamentos recebidos e em idades mais precoces.

Apesar de ser um projeto muito recente, consideramos que tem havido uma boa receptividade por parte da comunidade escolar do Concelho e das famílias das crianças acompanhadas. Tem-nos sido referido também, a escassez de apoios especializados nos jardins de infância, estando estes mais direcionados para o ensino básico.

A mais valia deste projeto é a articulação constante entre os técnicos, educadoras e famílias, permitindo uma intervenção sistémica e continuada.

5. Referências

Alarcão, M. (2002). *(Des) Equilíbrios Familiares* (2ª ed.). Quarteto.
Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
Díaz - Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto Editora.
Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: Abordagem psicopedagógica às dificuldades de aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Âncora Editora.
Peixoto, V. (2007). *Perturbações da Comunicação: a importância da deteção precoce*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
Rigault, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Otimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
Sampaio, D., Cruz, H., & Leite de Carvalho, M. J. (2011). *Crianças e Jovens em Risco - a família no centro da intervenção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Inventário de Boas Práticas do Estudante do Ensino Superior: Investigação, Avaliação e Prática

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
09 e 10 maio
2014

Luís Gonzaga · Escola Superior de Desporto de Rio Maior / Instituto Politécnico de Santarém · lgonzaga@esdrm.ipsantarém.pt

Margarita Gozalo Delgado · Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres / Universidad de Extremadura (Espanha) · mgozalo@unex.es

Benito León del Barco · Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres / Universidad de Extremadura (Espanha) · bleon@unex.es

Suely Mascarenhas · Universidade Federal do Amazonas (Brasil) · suelymascarenhas1@yahoo.com.br

M. Rosário Pinheiro · Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação / Universidade de Coimbra · pinheiro@fpce.uc.pt

1. Introdução

A entrada no Ensino Superior configura um importante processo de transição relativamente às vivências e práticas do Ensino Secundário em que cada estudante é pressionado a efetuar importantes mudanças nos planos das relações interpessoais, das rotinas no seu dia-a-dia, dos papéis sociais e até das próprias concepções acerca de si e do mundo que o rodeia. Por outro lado, o contexto da criação de um só Espaço Europeu de Ensino Superior, vulgo Processo de Bolonha, lançou novos desafios a todo o sistema educativo de ensino universitário induzindo no aluno / estudante o protagonismo do seu próprio processo de aprendizagem, abandonando o papel passivo que tradicionalmente lhe era atribuído, e deixando ao professor o papel de mero facilitador e orientador deste processo. Em consequência destas alterações, as estratégias de aprendizagem e as práticas dos estudantes ao lidar com este processo adquirem um interesse acrescido. Questões como “No dia a dia o que resulta melhor? Qual o melhor modo de ser estudante? É mesmo importante ir às aulas? E é mesmo necessário trabalhar com os colegas?” são cada vez mais frequentes.

2. Metodologia

As versões (em português e castelhano) do(s) Inventário(s) de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior (IBPEES) utilizadas nos estudos revistos aqui são compostas por um total de 63 itens e apresentam a possibilidade de através de agrupamentos de 7 itens respondíveis numa escala de tipo Likert com 5 pontos (Nunca, Raramente, Algumas Vezes, Frequentemente e Sempre) obter 9 pontuações parciais: 7 boas práticas (49 itens) operacionalizadas por Chickering e Schlossberg, em 1995, a partir dos *Seven Principles for a Good Practice* propostos por Chickering, Gamson, e Barsi (1989) e Chickering e Gamson (1991): interagir com os professores, trabalhar cooperativamente com os colegas, aprender ativamente, procurar feedback, otimizar o tempo nas tarefas, manter as expectativas positivas, respeitar diferentes capacidades, *backgrounds* e formas de aprendizagem. Pinheiro (2008) acrescentou-lhe 2 novas boas práticas de gestão de recursos (14 itens) operacionalizadas a partir do modelo da transição de Schlossberg e colaboradores (1995): gestão de recursos pessoais e sociais e gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas. No IBPEES, quanto maior a pontuação obtida mais frequentes são as boas práticas dos estudantes. Estes inventários possuem ainda a vantagem da obtenção empírica e imediata de um perfil de boas práticas em virtude das 9 dimensões avaliadas possuírem o mesmo número de itens (7 cada) e não haver itens a inverter. Esta utilidade aplica-se a fins quer de investigação quer de intervenção, possibilitando a perceção imediata dos pontos fortes e fracos no que diz respeito às boas práticas de cada estudante.

3. Objetivos

Este estudo visa proceder à resenha de sete anos de desenvolvimento do(s) Inventário(s) de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior (Chickering & Schlossberg, 1995; versão portuguesa de Pinheiro, 2007, 2008), desde a sua criação, avaliação das respetivas propriedades psicométricas, e utilização na avaliação das boas práticas dos estudantes relativas à aprendizagem, em Portugal, Brasil e Espanha. Por outro lado, visa perspetivar as suas possibilidades de intervenção sobre as estratégias de ensino-aprendizagem de estudantes e professores e na facilitação dos processos de integração e adaptação dos estudantes no apoio psicopedagógico e socioeducativo para o ensino superior.

4. Resultados e discussão

Os estudos aqui revistos marcam as duas primeiras fases de desenvolvimento de um instrumento de investigação e prática à abordagem à aprendizagem no contexto educativos específico do ensino superior: a primeira fase destinada à sua criação e estabilização a segunda à tradução, adaptação e validação do IBPEES em Portugal, Brasil e Espanha.

Pinheiro (2007)

Tradução e adaptação da versão americana de Chickering e Schlossberg (1995): Inventário de 7 itens x 7 princípios (49 itens) com escala de resposta tipo Likert (5 Sempre, 4 Frequentemente, 3 Algumas Vezes, 2 Raramente, 1 Nunca). Quanto maior a pontuação maior a realização de boas práticas associadas à aprendizagem por parte dos estudantes.

Pinheiro (2008)

Foram adicionados 14 itens (7 itens - Gestão de recursos pessoais e sociais; 7 itens - Gestão de ambiente, desafios e oportunidades académicas) a partir do modelo da transição de Schlossberg e colaboradores (1995): aqui são quatro os recursos considerados (os 4S's) e que influenciam a capacidade individual de lidar com as mudanças: a situação (*situation*), o suporte social (*social support*), o *Self*, e as estratégias (*strategies*).

Gonzaga, Mascarenhas e Pinheiro (2009)

Este estudo marca o início da utilização do IBPEES em estudos interculturais, estabelecendo semelhanças e diferenças das boas práticas em estudantes portugueses e brasileiros.

As áreas de dificuldade dos portugueses (interação com os professores, procurar feedback e aprender ativamente) perspetivam uma dificuldade problemática em construir a autonomia e o empreendedorismo necessários e direcionados para os novos mercados de trabalho. Os resultados sugerem que devem ser proporcionadas oportunidades de desenvolvimento de competências relacionais e instrumentais na área da comunicação, de abertura a novas experiências, de autocrítica e autorreflexão e ainda a aquisição de competências relacionadas com o aprender ativa e pró-ativamente.

Os estudantes brasileiros evidenciam melhores boas práticas no relacionamento com os professores, o que pode dever-se a uma postura mais informal, culturalmente sustentada. Os resultados sugerem ainda que a gestão do tempo e de outros recursos pessoais, sociais e situacionais deveriam constituir áreas de intervenção e apoio aos estudantes brasileiros.

Gonzaga, Gozalo e Pinheiro (2011)

Corresponde ao desenvolvimento, a partir da a versão portuguesa do IBPEES, da versão experimental em castelhano adaptando ao contexto cultural e educativo da Universidade Espanhola.

Os resultados dos estudos comparativos têm revelado que as áreas de dificuldade de portugueses e espanhóis (interação com os professores, procurar feedback e aprender ativamente) perspetivam a mesma dificuldade problemática em construir a autonomia e o empreendedorismo necessários e direcionados para os novos mercados de trabalho.

A obtenção imediata de um perfil de Boas Práticas para cada estudante permite-nos antecipar um futuro promissor para este instrumento pela utilização frequente que dele podemos fazer no processo de apoio psicopedagógico e socioeducativo dos estudantes do ensino superior, como é o caso dos Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior (ex.: RESAPES) ou os Planos de Ação Tutorial (PAT). A relativa independência das distintas subescalas ou inventários permite identificar com facilidade aqueles aspetos do comportamento dos estudantes que se referem a abordagens positivas e negativas em relação às exigências, pressões e desafios académicos, aspetos que podem ser reforçados através de um programa de intervenção específico adaptado às necessidades de cada estudante em particular ou a um grupo deles. Essa constitui presentemente a terceira fase de desenvolvimento do IBPEES.

5. Referências

- Chickering, A. W., Gamson, Z. F., & Barsi, L. (1989). *Inventories of Good Practice*. Milwaukee, Wis.: Johnson Foundation.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1991). *Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. New Directions for Teaching and Learning, no. 47. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W., & Schlossberg, N. K. (1995). *Getting the Most Out of College*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gonzaga, L., Mascarenhas, S., & Pinheiro, M. R. (2009). Avaliação das Boas Práticas de Estudantes Brasileiros e Portugueses a partir do IBPEES. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: CIED - Universidade do Minho (ISBN: 978-972-8746-71-1).
- Gonzaga, L., Gozalo, M., & Pinheiro, M. R. (2011). Boas Práticas dos Estudantes do Ensino Superior. Estudo comparativo entre Portugal e Espanha. *Atas do VIII Congresso Iberoamericano / XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica*. Universidade de Lisboa.
- Gonzaga, L., Gozalo-Delgado, M., León, B., & Pinheiro, M. R. (2012). Em que diferem as boas práticas académicas dos estudantes portugueses e espanhóis? In D. A. Vieira, A. Ferreira, C. Fernandes, I. Magalhães, I. Ardions, S. Pinto, & A. Pereira (Eds.), *Apoio Psicológico no Ensino Superior: Um Olhar sobre o Futuro* (pp. 255-268). Porto: Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISBN: 978-989-97851-0-6).
- Gozalo-Delgado, M., Gonzaga, L., Moreno-Domínguez, A., & Brazo-Sayavera, J. (2012). Las “buenas prácticas” del alumno universitario. Un instrumento para su evaluación y un programa para su promoción a través del plan de acción tutorial (PAT). *Atas del IX Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECTES)*. Santiago de Compostela: Escola Galega de Administración Pública.
- Pinheiro, M. R. (2007). O que posso fazer por mim? Ou a outra face da Pedagogia do Ensino Superior: Princípios e desafios das boas práticas dos estudantes. Comunicação ao IX Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação: Educação para o sucesso, políticas e actores. Funchal.
- Pinheiro, M. R. (2008). O Inventário de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior: resultados de um estudo preliminar. *Atas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho.
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (2nd ed.). New York: Springer.

Praxe Académica: Razões, Emoções e Qualidade das Relações Interpessoais com a Turma

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
09 e 10 maio
2014

Luís Gonzaga · Escola Superior de Desporto de Rio Maior · lgonzaga@esdrm.ipsantarem.pt

Daniela Salvado · Escola Superior de Desporto de Rio Maior · dagsalvado@live.com.pt

Daniela Pinto · Escola Superior de Desporto de Rio Maior · danielocas@msn.com

Patrícia Brás · Escola Superior de Desporto de Rio Maior · patricia.palma.bras@gmail.com

1. Introdução

O contexto, ambiente e percurso académicos do ensino superior representam um significativo desafio relativamente às vivências e práticas anteriores do ensino secundário e levanta pertinentes questões no âmbito da adaptação e desenvolvimento psicossocial dos próprios estudantes.

Para estes, esta transição obriga a efetuar importantes mudanças no âmbito das relações interpessoais (incluindo o relacionamento com novos professores e colegas), das rotinas no seu dia-a-dia (incluindo as académicas de trabalho autónomo, de aprendizagem ativa, de gestão do tempo e das tarefas), dos papéis sociais (incluindo o de estudante autorregulado e responsável) e até das próprias concepções acerca de si e do mundo que o rodeia (incluindo a sua autoestima e autoconceito académico e as expectativas de controlo em relação à vida académica e social) (Gonzaga, Gozalo-Delgado, León, & Pinheiro, 2012). Para a maioria destes, vivendo a primeira saída de casa, o impacto deste processo de socialização e vivência da cultura académica e/ou associativa é potenciado pela participação em jantares, festas e tradições nas quais se inclui a praxe académica.

É, muitas vezes, no quadro destas práticas iniciáticas de integração que pequenos desvios ou exageros mínimos transformam situações comuns de lazer e convívio positivo em momentos de adversidade e intenso stress para os “caloiros”. Perante a afirmação de poder e do estatuto de superioridade, por parte de hierarquias bem definidas e legitimadas num código que os precede, os “caloiros” veem-se obrigados a desenvolver e/ou mobilizar recursos pessoais e psicossociais para lhes fazer face, num processo em que o apoio e suporte social de terceiros tem um papel facilitador e otimizador (Pais Ribeiro, 2000).

2. Metodologia

Participantes: A recolha dos dados foi efetuada nos anos letivos de 2010/2011 a 2013/2014 junto de uma amostra estratificada de 107 estudantes, inscritos em cursos de formação inicial sendo 49 (45,8%) do sexo feminino e 58 (54,2%) do sexo masculino, idades compreendidas entre os 18 e os 50 anos (média de 20,68 ± 3,67), e em que 45 (42,1%) têm pelo menos uma UC em atraso.

Instrumentos: Na recolha de dados foi utilizado um questionário desenhado a partir de um episódio de jantar / festa académica, com uma situação de coação / agressão, vitimização e suporte como estrutura narrativa e o convite à tomada de perspectiva empática (cognitiva e emocional) de um dos três atores (veterano, caloiro e padrinho ou madrinha).

Partindo da estrutura narrativa alicerçada nos princípios atrás salientados (em elementos a incluir no cenário proposto e atores), e atendendo à necessidade de controlar o efeito de género na elaboração e posterior análise da mesma, era proposto o seguinte episódio de partida:

«O(a) Alexandre(a) estava no seu primeiro jantar de curso. O ambiente estava animado e brindava-se à vez cada um dos presentes. O brinde acabava com o brindado a beber de uma só vez o vinho tinto que se lhe punha no copo. Começou a ficar preocupado. Nesse convívio, consumia-se mais do que a regra e ele(a) não estava habituado(a) a beber assim. O(a) seu / sua padrinho / madrinha sugeriu que se recusasse mas ele(a) entendia ser um ritual de integração e queria muito pertencer ao grupo. Chegou a vez dele(a) e o(a) veterano(a) de serviço gritou: - 'E tens que ir para cima da mesa!' O(a) Alexandre(a) estava em pânico mas não queria dar parte fraca!».

Como complemento, foi igualmente utilizado o Inventário da Qualidade dos Relacionamentos Interpessoais (IQRI) (Pierce, 1994; Neves & Pinheiro, 2009) para a avaliação da qualidade das relações com a respetiva turma, medida em três dimensões: profundidade, suporte e conflito.

3. Objetivos

Este estudo visa avaliar razões e emoções associadas a uma prática comum recolhida nas vivências académicas e a importância relativa da qualidade de relacionamento interpessoal com o grupo turma de pertença.

“RAZÕES”

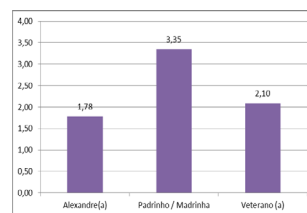


FIGURA 1 – TOMADA DE PERSPECTIVA EMPÁTICA (N=107)

“EMOÇÕES”

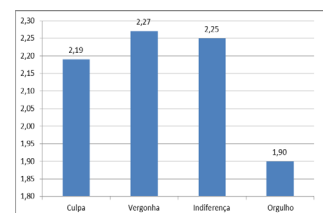


FIGURA 2 – EMOÇÕES MORAIS ASSOCIADAS (N=107)

“RELAÇÕES”

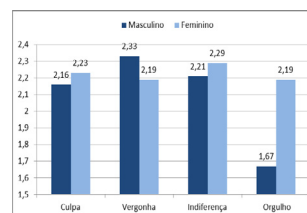


FIGURA 3 – EMOÇÕES MORAIS ASSOCIADAS (POR GÉNERO)

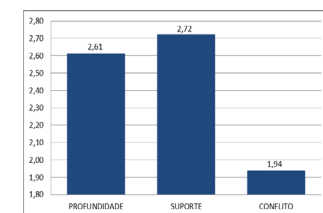


FIGURA 4 – QUALIDADE DO RELACIONAMENTO INTERPESSOAL COM A TURMA DE PERTENÇA (N=107)

4. Resultados e discussão

O processo de integração e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior que acontece por intermédio da sua participação em eventos e tradições regulados pela praxe académica sugere-nos considerar o estatuto diferenciado com que nelas se participa: caloiro, padrinho ou veterano.

A afirmação da autodeterminação e da liberdade própria e a superação dos limites dessa participação parecem coexistir e a tomada de perspectiva empática tem um papel importante na marcação desses limites.

A tomada de perspectiva empática do caloiro parece gerar responsabilidade moral (culpabilidade e vergonha) mas igualmente o orgulho deste envolvimento (em particular, dos estudantes do sexo feminino) em que o padrinho (ou a madrinha) tem um reconhecido papel de suporte. Ser mais velho e do sexo feminino, possuir UCs em atraso, e assumir a perspectiva do veterano parece igualmente gerar uma menor profundidade da relação com a estrutura social turma e, em hipótese, relevar a importância de estruturas sociais informais ou alternativas.

5. Referências

- Gonzaga, L., Gozalo-Delgado, M., León, B., & Pinheiro, M.R. (2012). Em que diferem as boas práticas académicas dos estudantes portugueses e espanhóis? In D.A. Vieira, A. Ferreira, C. Fernandes, I. Magalhães, I. Ardions, S. Pinto, & A. Pereira (Eds). *Apoio Psicológico no Ensino Superior: Um Olhar sobre o Futuro*, pp. 255-268. Porto: ISCAP (ISBN: 978-989-97851-0-6).
- Neves, C., & Pinheiro, M.R. (2009). A qualidade dos relacionamentos interpessoais com os amigos: adaptação e validação do Quality of Relationships Inventory (QRI) numa amostra de estudantes do ensino superior. *Exedra*, 2, 9-32.
- Pais Ribeiro, J. L. (2000). Mental Health Inventory: um estudo de adaptação à população portuguesa. *Psicologia, Saúde & Doença*, 2(1), 77-99.
- Pimentel, M.H., Mata, M.A.P., & Pereira, F.A. (2011). Práticas iniciáticas de integração no Ensino Superior. Um ritual institucionalizado ou um processo de (des)integração? In C. Gonçalves, & C. Tomás (org.). *Atas do V Encontro do CIED - Escola e Comunidade*. Lisboa: ESEL / IPLx.

La iconografía como instrumento didáctico en los diccionarios de FLE

Investigación,
Prácticas
y Contextos
en Educación
9-10 mayo 2014

Verónica C. Trujillo González · Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales (IATEXT)

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria · veronica.trujillo@ulpgc.es

1. Introducción

El estudio de la iconografía de los diccionarios es un campo de investigación casi inexplorado. De esta manera, en 1994, Pruvost señalaba que la ilustración lexicográfica era todavía un sector poco conocido y que no había suscitado un gran número de investigaciones. Aunque ya han transcurrido veinte años desde que Pruvost hiciera esta afirmación, la realidad es que las investigaciones al respecto siguen siendo *rara avis*. Los estudios metalexicográficos generalmente centran su interés en la filiación de los diccionarios o en los estudios críticos de un repertorio determinado, sobre todo, en lo relativo a la estructura y al contenido lingüístico. Además, los diccionarios generales de lengua tradicionalmente no suelen ir acompañados de ilustraciones. Sin embargo, los diccionarios escolares recurren de forma habitual a las ilustraciones como complemento de la información que contienen. De igual modo, los diccionarios bilingües concebidos para los estudiantes de lenguas extranjeras también utilizan imágenes como una parte relevante de su contenido. Por su parte, Hernández (1989) señala que los estudios sobre los diccionarios escolares son escasos. Asimismo, para Olarte y Garrido (1984) los usuarios determinan muchas de las características de los diccionarios, entre otras, las ilustraciones.

En este póster analizaremos el *Diccionario Dico nivel inicial Français-Espagnol Español-Francés* (2010), de la editorial SM. Además del cuerpo lexicográfico, este repertorio cuenta con un anexo de ilustraciones en color sobre distintos campos léxicos y otro, concebido como una guía de conversación en el que también se incluyen numerosas ilustraciones. De igual modo, en el propio cuerpo de diccionario encontramos algunos dibujos que ilustran las palabras que acompañan. Así pues, estudiaremos si la iconografía contenida en los dos anexos supone una mejoría significativa del diccionario y si contribuyen de manera determinante a una mejor aprehensión del léxico. Igualmente, analizaremos si las ilustraciones que acompañan algunos de los términos tienen una función meramente ornamental o, si bien por el contrario, actúan como un complemento de la definición del vocablo.

2. Metodología

El análisis metalexicográfico de este diccionario se basa en el método propuesto por Haensch (1997) y que hemos adaptado a este tipo de obra. En concreto estudiamos de manera abreviada:

- **Los datos bibliográficos:** título, formato, número de páginas y número de entradas.

- **Caracterización tipológica:** tipología, autores, y material léxico.

- **Evaluación formal cuantitativa y cualitativa del diccionario**

3. Objetivos

- Caracterizar y describir el repertorio *Dico Nivel Inicial*.

- Estudiar las imágenes que aparecen a lo largo del texto y comprobar si efectivamente cumplen una función didáctica.

- Analizar las imágenes de los anexos y de la guía de conversación.

4. Resultados y debate

Datos bibliográficos

* **Título:** *Dico Nivel Inicial Français – Espagnol, Español – Francés*

* **Formato:** Octavo-marquilla con una medida de 19x13 cm.

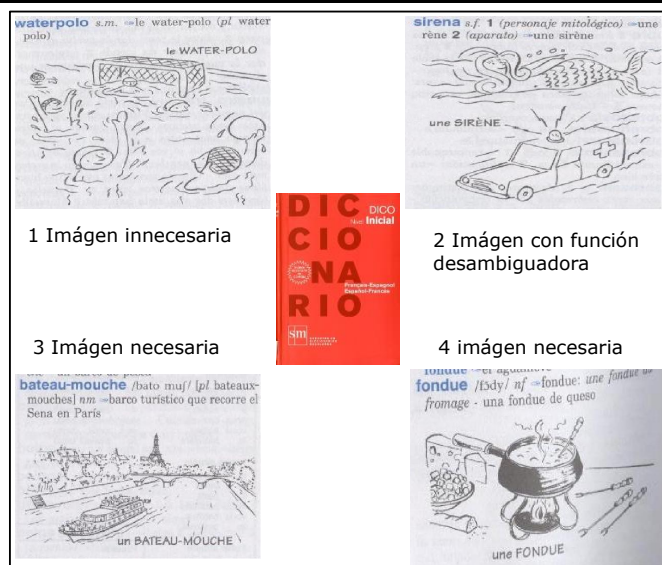
* **Número de páginas:** 736, incluida la guía de conversación y las 32 páginas de ilustraciones temáticas en color.

* **Número de entradas:** 18.908

* **Número de ilustraciones:** 69 en la parte español – francés y 24 en la correspondiente a la combinación francés – español. Puede que esta disparidad en el número de imágenes se deba al hecho de que la gramática no constituye un anexo, sino que ha sido distribuida en cuadros a lo largo de la parte francesa del diccionario.

* **Caracterización tipológica:** Diccionario escolar para el aprendizaje del francés como lengua extranjera.

* **Autores:** La dirección del proyecto corrió a cargo de Concepción Maldonado y fue redactado por un equipo franco-español. La guía de conversión la redactó Jacqueline Cujo.



Problemática

Algunas de las ilustraciones que hemos encontrado en el diccionario no se justifican. La ilustración que acompaña al término *waterpolo* (1) no resulta necesaria, pues no complementa el significado del término, ya que en las dos lenguas se escriben prácticamente igual y se trata de un deporte bien conocido en ambos países. Vuelve a repetirse el mismo caso con el término *voleivol* que también va acompañado de otra ilustración. Si la intención es la de dotar al diccionario de un cierto carácter lúdico, un buen ejemplo sería el término ventilador, pues, aunque en ambas lenguas la ortografía del término es similar, la imagen que acompaña al vocablo invita a la distinción. Un caso similar, pero con un matiz importante es el del término *sirena* (2). Este viene acompañado de una ilustración que nos muestra una ambulancia y encima una sirena (animal mítico); así pues, la imagen opera, en este caso, con una función desambiguadora. Igualmente, el término *llama* viene acompañado de una doble imagen, la del animal y la correspondiente a la llama del fuego. Dos ilustraciones que se justifican sin lugar a dudas son las que acompañan a los términos *bateau - mouche* y *fondue*. En el caso del término *bateau-mouche* (3), la imagen se convierte en una importante herramienta de transmisión del significado, pues no hay equivalente del término en español. En cuanto al vocablo *fondue* (4) si bien es cierto que se utiliza con la misma ortografía en español, también lo es que se trata de un tipo de preparación culinaria que una parte importante de los alumnos no tiene por qué conocer; por tanto, conceptualizar la palabra a través de una ilustración ayuda a la comprensión del significado del término en cuestión.

5. Referencias bibliográficas

- Haensch, G. (1997). *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca
- Hernández, H. (1989). *Los diccionarios de orientación escolar. Contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española*. With an English summary, Tübingen, Max Niemeyer, Lexicographica, serie maior, núm. 28, 1989, 306 págs.
- Olarte Stampa, L. y Garrido Moraga, A. M. (1984). "Diccionario y enseñanza (Aproximación a los diccionarios más usados en los niveles educativos)", en *Español actual*, 41, Madrid, Instituto de Cooperación Iberoamericana, pp. 21-28.
- Puvost, J. (1994). « L'illustration dictionnaire et les technolèctes Dans les dictionnaires sémasiologiques ». *Meta : journal des traducteurs/Meta : Translators' journal*, vol 39, n° 4, pp. 741-756.
- V.V. A.A. (2010). *Dico nivel inicial français-espagnol español – francés*. Madrid, Ediciones SM.

