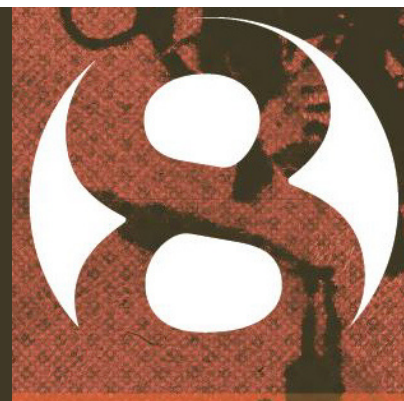


VIII CONFERÊNCIA DE MIIS

MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E INTERVENÇÃO SOCIAL



Livro de Atas

8.ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social

Ócio, Jogo e Brincadeira: Aprendizagens e Mediação Intercultural



Ricardo Vieira
José Carlos Marques
Pedro Silva
Ana Maria Vieira
Cristóvão Margarido
Rui Matos

(Orgs.)

**Ócio, Jogo e Brincadeira:
Aprendizagens e Mediação Intercultural**

**8.^a Conferência Internacional
Mediação Intercultural e Intervenção Social**

Conferência realizada a 27 e 28 de novembro de 2020

Livro de Atas

Ficha Técnica

Título: Livro de Atas:

8.ª Conferência de Mediação Intercultural e Intervenção Social – Ócio, Jogo e Brincadeira: aprendizagens e mediação intercultural.

Organizadores: Ricardo Vieira, José Carlos Marques, Pedro Silva, Ana Vieira, Cristóvão Margarido, Rui Matos

Edição: CICS.NOVA.IPLeiria e ESECS.Politécnico de Leiria

ISBN - 978-989-8797-57-5

Abril de 2021

Os textos incluídos neste livro foram objeto de avaliação científica pela Comissão Científica da Conferência.

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa e pela ESECS.IPLeiria.



Centro Interdisciplinar
de Ciências Sociais
CICS.NOVA.IPLeiria



ProLearn4ALL: a brincadeira e o jogo a favor da construção de recursos lúdico-pedagógicos inclusivos

Nuno Fragata Marques¹, Catarina Mangas² & Carla Freire³

¹ ESAD, LIDA/CICS.NOVA – iACT, Politécnico de Leiria, Portugal. nuno.marques@ipleiria.pt

² ESECS, CICS.NOVA – iACT/CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal.
catarina.mangas@ipleiria.pt

³ ESECS, CI&DEI/CICS.NOVA – iACT, Politécnico de Leiria, Portugal. carla.freire@ipleiria.pt

RESUMO

Com o intuito de aumentar a consciência das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) para a aceitação da diferença, o projeto ProLearn4ALL criou recursos lúdico-pedagógicos acessíveis que reuniu numa maleta, procurando dar a conhecer os principais domínios da deficiência (auditivo, intelectual, motor e visual).

Cruzando as áreas da Educação, do Design e da Inclusão, e partindo de princípios do *Problem Based Learning*, foram concetualizados vários produtos ao longo das diversas fases do projeto, tais como livros em multiformato, jogos de pergunta-resposta, jogos de chão, entre outras propostas, tendo sido selecionados dez recursos para serem desenvolvidos, testados e validados: cinco livros de apresentação de personagens, quatro jogos inovadores e interativos e uma história final com uma abordagem holística.

Cada produto pretende sensibilizar para um domínio da deficiência a partir de uma personagem definida com características específicas. Neste sentido, da conceção e manuseio de materiais impressos à recriação de jogos de grupo acessíveis, mas potenciadores de reflexão individual, procuraram-se soluções criativas que permitissem a construção de narrativas, abordando temáticas que caracterizam a deficiência. Recorreu-se, por exemplo, a imagens com o intuito de serem desvendadas pelo tato, à criação de histórias e realização de tarefas a partir da simulação de limitações físicas e sensoriais, à associação de conceitos a objetos e/ou emoções, entre outras situações que potenciassem a curiosidade por formas de comunicação alternativas e aumentativas.

Espera-se que o processo de descoberta potencie a entreaajuda e a compreensão das diferenças entre pares, através do reconhecimento de características, situações e ações específicas que são usadas a favor de um processo de identificação com as personagens. O jogo e a brincadeira contribuem, neste sentido, para mudar atitudes e comportamentos face a pessoas com deficiência, e reforçar uma noção de pertença associada ao respeito e aceitação pela diferença.

PALAVRAS-CHAVE

Acessibilidade; inclusão; jogo; deficiência.

INTRODUÇÃO

Tendo como objetivo a criação de recursos lúdico-pedagógicos acessíveis a todas as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, sensibilizando-as para a diferença e aumentando o seu

conhecimento sobre as características da deficiência, o projeto ProLearn4ALL desenvolveu-se entre outubro de 2017 e outubro de 2019.

Este artigo revela um processo de trabalho que valoriza o lúdico e a brincadeira, por influência da metodologia usada e de autores de referência, que levou à criação de recursos acessíveis e à reflexão prática sobre os mesmos.

O artigo começa por fazer um enquadramento sobre brincadeira e aprendizagem, sobre recursos lúdico-pedagógicos acessíveis, de seguida foca-se na possibilidade da criação de narrativa tendo como ponto de partida a ilustração aplicada a um meio e função. Mencionando autores de referência revelam-se abordagens que assumem o objeto como modo de cruzar e promover elementos de comunicação a favor de uma narrativa. Centrando a atenção na construção dos recursos lúdico-pedagógicos do projeto ProLearn4ALL, descrevem-se as preocupações reveladas na sua produção e como essas preocupações permearam a construção da Maleta que alberga os recursos.

BRINCADEIRA, E APRENDIZAGEM

A importância do lúdico para a aprendizagem

A aliança entre a brincadeira e a aprendizagem não é recente. O conceito, idealizado por Froebel (1782–1852) para a Educação Pré-escolar, tem vindo a ser alvo de diferentes estudos e abordagens ao longo dos anos (e.g. Método Montessori), nas quais se têm reconhecido os benefícios do jogo na educação (Higuera-Rodríguez, Medina-García, & Molina-Ruiz, 2020; McInnes, 2019).

Quando a criança se sente num ambiente de brincadeira fica mais propenso à aquisição de novos conhecimentos de uma forma lúdica, mantendo a motivação e o envolvimento numa dada tarefa (Wainwright, Goodway, Whitehead, Williams e Kirk, 2020). Neste sentido, e para se compreender a distinção que as crianças fazem entre atividades de brincadeira e de trabalho, a revisão de literatura de Goodhall e Atkinson (2019) destaca pistas já bem evidenciadas empiricamente, tais como: a voluntariedade, a possibilidade de escolha de recursos, materiais, etc.; o espaço, no que se refere ao chão ou à mesa, ao ambiente exterior/interior ou outros espaços convencionais ou não convencionais da prática educativa; a presença ou proximidade de adultos; as emoções demonstradas aquando da realização da atividade; e a natureza das atividades, nomeadamente o tipo de recursos utilizados para realizá-las, o esforço exigido e o propósito. As autoras referem, ainda, que a cultura, contexto, idade e tempo podem, também, influenciar a perceção na distinção destes conceitos, assim como as abordagens pedagógicas utilizadas em sala de aula. Quanto mais dinâmico for o professor e mais construtivista for a abordagem pedagógica, menor a distinção entre atividade de trabalho e de brincadeira, dando lugar a um espaço misto de aprendizagem contínua.

Desta forma, quando as crianças realizam atividades em ambientes que percecionam como sendo de brincadeira (e.g. no chão, com proximidade de adultos, tendo possibilidades de escolha) revelam um aumento na capacidade de desempenho de tarefas de resolução de problemas (McInnes, 2019; 2010; Wainwright, Goodway, Whitehead, Williams, & Kirk, 2020), assim como também um maior relaxamento, motivação, flexibilidade de pensamento e maior envolvimento nas atividades (McInnes, 2019). Neste sentido, não só os ambientes, mas também as estratégias percebidas como lúdicas, podem trazer grandes benefícios para a educação, na medida em que incentivam as crianças a desenvolverem o seu processo de aprendizagem enquanto brincam (Al-Azawi, Al-Faliti & Al-Blushi, 2016).

Higuera-Rodríguez, Medina-García e Molina-Ruiz (2020) resumem, a partir da literatura científica, algumas das vantagens dos jogos na educação, tais como o potencial para promover diferentes competências, desenvolvimento da autonomia, tomada de decisões sem riscos, enriquecimento e flexibilidade da atividade cognitiva, maturação psicomotora, desenvolvimento emocional e socialização da criança, que mostram a relevância destas estratégias que rentabilizam os interesses das crianças para a sua própria educação.

A partir da criação de 22 atividades lúdicas, baseadas nos objetivos curriculares da Educação Pré-escolar, Portier, Friedrich e Peterson (2019) encontraram crianças participativas que aprenderam com a utilização da imaginação e da criatividade, a partir de conversas e interações não verbais com os colegas e professores. Os resultados de Wainwright, Goodway, Whitehead, Williams e Kirk, (2020) vão ao encontro da literatura científica, no que se refere ao papel que a percepção de brincadeira ou trabalho pode ter na motivação e envolvimento dos alunos. Com estes resultados, os autores sugerem que os professores devem ter conhecimento e compreender estes pressupostos, aquando da planificação de atividades, de forma a que os alunos percebam as tarefas enquanto lúdicas e se sintam motivados e envolvidos com elas.

Recursos lúdico-pedagógicos acessíveis e experiência narrativa

Recursos lúdico-pedagógicos são produtos que tiram partido da brincadeira e da interação a favor da aprendizagem de conteúdos específicos. Ao mencionarmos recursos lúdico-pedagógicos acessíveis referimo-nos aos que, pelas suas características, se tornam compreensíveis e próximos de todos, ao potenciarem a comunicação por meio de diferentes linguagens, formatos e/ ou meios, tais como: vídeos com língua gestual, livros multiformato, imagens táteis, jogos adaptados, entre outros.

Uma das formas de tornar um recurso acessível é pelo uso de imagens para transmissão de conceitos e mensagens, na medida em que estas complementam o contar de uma história, auxiliam a imaginar e criar espaços e ações. Quando estas imagens são usadas para comunicar uma informação concreta, a arte geralmente chama-se ilustração (Dalley, 1981).

As imagens ilustradas cativam e auxiliam a criação de universos pela combinação de narrativas visuais e/ou verbais em produtos gráficos de comunicação. A ilustração é simultaneamente uma das formas de aceder à narrativa e de criar narrativa. Num livro ilustrado, a ilustração, o texto e o próprio livro, enquanto suporte, relacionam-se, podendo ser articulados a favor da criação de uma narrativa.

Bruno Munari (1907-1998) e Katsumi Komagata (n.1953) são exemplos de designers/ilustradores que trabalham a imagem/ilustração como elemento fulcral para a criação de narrativa, recorrendo a simplicidade e características materiais, nomeadamente do papel.

A partir de formas simples e mistura de materiais num único objeto, Munari cria projetos poeticamente ilustrados. Não procura que estes poemas visuais deem respostas mas sim que acionem, no recetor, possibilidades: a realidade como um manancial de possibilidades infinitas (Constante, 2019).

Komagata cria séries de livros trabalhados considerando o público a que se dirigem, pensando o formato a partir do tamanho da mão da criança, a resistência do papel a partir da sua destreza, a possibilidade de dobras e de recortes a partir das interações que levem à descoberta da narrativa.

Não só as qualidades do papel como textura, transparência e luminosidade evocam características das paisagens e personagens da história, mas as formas do papel e os recortes

também criam profundidade física e formam personagens que ganham vida com o virar, tocar e acariciar das mãos do leitor (Huang, 2019). Huang referencia o livro *Blue to Blue* (1994), em que o autor explora a ideia de crescimento através da história dos salmões que descem do rio para o mar depois de nascerem e que sobem do mar para o rio aquando da desova.

Tanto Munari como Komagata refletem a criação de narrativa pela materialidade, experimentam possibilidades da comunicação e da criação de narrativa em livros ilustrados, explorando mais do que as relações entre texto e imagem, centrando-se nos diferentes elementos que, compondo um objeto de comunicação, possam contribuir para a experiência narrativa, contando com a participação ativa do leitor.

Investigação e descoberta

O ProLearn4ALL teve, desde a fase de planeamento, objetivos definidos pela equipa de investigação que foram dados a conhecer aos elementos colaboradores, nomeadamente aos estudantes do Ensino Superior, de várias áreas científicas, que participaram no projeto. Esperava-se que este resultasse num conjunto de recursos lúdico-pedagógicos de sensibilização de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico para a diferença. No entanto, e de forma consciente, o caminho a percorrer para alcançar este intuito foi sempre flexível, colocando-se o foco no processo de (re)criação, em função da procura de soluções para necessidades e problemas identificados, tanto inicialmente, nos contextos reais de ensino-aprendizagem, como ao longo do processo criativo da idealização e produção dos recursos finais. Esta estratégia, identificada por diversos autores como uma metodologia baseada em problemas (Ulger, 2018; Yew & Goh, 2016), ou *Problem Based Learning*, permitiu trabalhar de forma faseada, através da constante formulação de novas questões, que contribuíram para um conhecimento aprofundado das características que os recursos teriam de possuir para que fossem acessíveis a todas as crianças e trabalhassem os quatro domínios da deficiência (Freire, Mangas & Ferreira, 2019).

Este processo teve em consideração as características basilares desta metodologia, definidas por Hallinger e Bridges (2016), ao assumir que o problema, neste caso a escassez de recursos lúdico-pedagógicos acessíveis no mercado, foi o ponto de partida, tendo as unidades curriculares em que os estudantes se encontravam inscritos este foco, e não os conceitos/teorias disciplinares, a que se poderia chegar de uma forma mais empírica. Neste sentido, foi dada a oportunidade ao estudante de gerir a sua aprendizagem através de um trabalho em equipa, orientado pelo professor, sendo dado espaço para a identificação de novas soluções para o problema. O levantamento de novas linhas de investigação foi, portanto, uma realidade, já expectável e bem acolhida por todos (Freire, Mangas & Ferreira, 2019; Mangas, Freire, & Santos, 2018).

Ao longo destas etapas cíclicas, criaram-se espaços dinâmicos onde o estudante assumiu um papel ativo na busca de conhecimentos e aprendizagens significativos, que não se baseavam na transmissão de conteúdos pelo professor (Barkley, 2018; Mizokami, 2018), mas num constante *brainstorming* de ideias que iam gerando potenciais soluções (Ulger, 2018).

A constante descoberta ao longo do planeamento, criação, implementação e reformulação dos recursos lúdico-pedagógicos, foi proporcionada pela experimentação e por momentos em que os estudantes se colocaram no papel de pessoas com determinadas incapacidades ou limitações, vivenciando o acesso a novos produtos, através da simulação de restrições físicas e sensoriais. Nestes momentos, procurou-se gerar empatia pelo outro, contribuindo para melhorar a compreensão, a aceitação e a tolerância pela diferença, independentemente da sua etiologia ou tipologia, no sentido dos estudantes perceberem que o foco do processo criativo

deve estar na pessoa, enquanto ser humano, com as características que lhe são inerentes (Mangas, Freire, & Santos, 2019).

O reconhecimento de características e dificuldades específicas contribuiu para a criação de produtos gráficos com valor acrescentado (Fragata, Amaral, Mangas, & Freire, 2019).

Ao ser colocado no papel do outro, o estudante envolveu-se mais nas tarefas e sentiu-se mais motivado para construir, reconstruir e criar a sua forma de compreender os conceitos, o que levou, tal como preconiza Barkley (2018), a um maior comprometimento no processo de aprendizagem. Neste tipo de metodologia o estudante tem um papel central, quer no processo de descoberta individual, quer no contributo que oferece para o desenvolvimento de um trabalho em equipa, procurando encontrar as dimensões a considerar nos produtos criados, tendo o professor um papel de facilitador da aprendizagem, de mediador que orienta o processo (Ulger, 2018).

Os projetos que se baseiam em metodologias baseadas em problemas têm sido reconhecidos como poderosas formas de desenvolver, nos estudantes, um pensamento mais crítico, ao permitir alcançar resultados que, não só dão resposta a uma questão concreta, inicialmente definida, mas possibilitam extrapolar os conhecimentos interiorizados para novos contextos/situações (Yew & Goh, 2016). Acredita-se, portanto, que este processo de descoberta gerado ao longo do ProLearn4ALL contribuiu para a formação integral de profissionais mais adaptados à sociedade, afastando-se da lógica de forçar a aproximação das minorias de um padrão para dar lugar à criação de produtos e contextos adaptados a todos, que respeitem as suas características e as valorizem.

BRINCADEIRA, JOGO E CONSTRUÇÃO DOS RECURSOS

Foram definidos como recursos lúdico-pedagógicos a serem construídos e validados: cinco *leporellos*¹⁸ (ou harmónios), quatro jogos e uma história em diferentes formatos (formato livro e formato audiovisual). Como ligação entre os diferentes recursos e forma de criar empatia com as temáticas, criaram-se cinco personagens diferenciadas pelas suas características. As cinco personagens dão a conhecer os principais domínios da deficiência (auditivo, intelectual, motor e visual) e incluem, ainda, uma criança que não apresenta deficiência, procurando reproduzir diferenças que possam ser encontradas numa sala de aula do 1º CEB. O primeiro contacto com as personagens e com as temáticas surge por meio de uma apresentação em harmónios com duas dobras, resultando cada um em seis páginas que funcionam como suporte à informação.

Cada harmónio é referente a uma das personagens e foi concebido com base na metodologia *Problem Based Learning*, que privilegiou a criação de soluções diferenciadas pela experimentação, a favor da criação de empatia. Pretendem contextualizar os quatro principais domínios da deficiência, considerando as metas propostas a serem alcançadas (Fragata, Amaral, Mangas, & Freire, 2019). O harmónio da personagem Óscar refere-se ao domínio da deficiência visual, apresentando uma personagem cega com um gosto particular pela música. O harmónio da personagem Sofia retrata o domínio da deficiência motora, apresentando uma personagem que se desloca em cadeira de rodas e que tem um gosto particular pelo desporto. O harmónio da personagem Pedro enfatiza o domínio da deficiência intelectual, apresentando uma personagem com um interesse específico por dinossauros. O harmónio da personagem Valentim explora o domínio da deficiência auditiva, apresentando uma personagem com interesse pela fotografia. O harmónio da personagem

¹⁸ Leporellos, folhetos que se desdobram em páginas.

Iara não pretende expor qualquer domínio da deficiência, apresentando uma personagem sonhadora.

O processo de procura de empatia por meio de soluções gráficas e de impressão levou a que no harmónio da personagem Óscar surja uma ilustração contínua ao longo de três páginas representando uma guitarra portuguesa e mãos a criarem acordes, sobreposta por películas transparentes de vinil sobre as cordas da guitarra para criar uma experiência tátil. No harmónio da personagem Sofia, uma ilustração *pop-up* revela o movimento da personagem a encestar uma bola de basquetebol enquanto joga com outras crianças. No harmónio da personagem Pedro um pequeno livro inserido com as páginas cortadas em três partes permite combinar expressões das partes superior, média e inferior do rosto da personagem, aludindo a diferentes estados de espírito e a mudanças de estados emocionais. No harmónio da personagem Valentim, uma das páginas é ilustrada com uma esquematização da personagem a comunicar duas palavras através da Língua Gestual Portuguesa (LGP), fazendo referência a uma forma alternativa de comunicação. No harmónio da personagem Iara, uma roda ilustrada revela versões da personagem com diferentes acessórios, possivelmente indicativos de futuras profissões ou de ações que sonha concretizar.

Cada personagem surge associada a um jogo cuja função é, de alguma forma, colocar os jogadores no papel da criança com deficiência. O jogo “Olh`ó Oscar!” faz uso de uma mecânica pensada a partir da anulação do sentido da visão e tira partido do gosto da personagem por música para que o jogador identifique instrumentos musicais por meio do tato. O jogo “Procura, Pedro!” faz uso de uma mecânica pensada a partir de um jogo baseado numa lógica de gráfico cartesiano, permitindo combinar imagens de locais e de ações para a criação de narrativas e revela a vivência da personagem na realização de tarefas quotidianas. O jogo “Viva, Valentim!” faz uso de uma mecânica pensada a partir de um jogo do tipo Bingo, para revelar relações diretas entre a linguagem escrita e a LGP, colocando o jogador no papel da personagem com a sua forma de comunicação. O jogo “Super, Sofia!” faz uso de uma mecânica adaptada a partir de um jogo do tipo Macaca, recriando-o para poder ser jogado, também, por alguém que se desloca através de uma cadeira de rodas.

Procurando sensibilizar para formas alternativas de comunicação, de interação e de transmissão de informação associadas à deficiência, consoante a sua especificidade, os jogos fazem uso de Braille, LGP e Símbolos Pictográficos para Comunicação (SPC).

No recurso História final, um livro ilustrado, as personagens vivem uma aventura em que para ultrapassar um obstáculo tiram partido das capacidades específicas de cada uma. Procurando que a história possa ser explorada por crianças com diferentes características definiu-se criar o livro ilustrado de modo a poder ser explorado simultaneamente por crianças cegas e crianças normovisuais. Para tal, o formato do livro é o harmónio, permitindo abrir as páginas totalmente sobre uma superfície plana e tatear as imagens. Em cada página surge a mesma quantidade de texto impresso e em Braille e segundo uma mesma organização. As ilustrações visuais e táteis têm correspondência de cores com texturas, de espessuras de traços e de profundidade fazendo uso de três níveis de altura. Acentuando a parte lúdica do livro ilustrado, em algumas das ilustrações existem pistas visuais que não correspondem a pistas táteis e pistas táteis que não correspondem a pistas visuais, potenciando, possivelmente, diálogos entre as crianças aquando do manuseamento do livro. O recurso História final surge ainda com uma versão em formato audiovisual, com ilustração animada e LGP.

Os objetos lúdico-pedagógicos, na sua vertente gráfica impressa resultam em formatos e dimensões adaptadas ao tamanho das mãos das crianças, resultam no uso de cortantes que permitem facilitar virar páginas, no uso de engenharia do papel para a criação de rodas e *pop-ups* que acrescentam à materialidade da impressão um convite à exploração autónoma por

parte do leitor, uma procura influenciada pelo trabalho de Munari e pelo trabalho de Komagata.

Huang refere que trabalhos como os de Komagata tornam-se “...ao mesmo tempo um palco, um roteiro e uma coleção de direções de palco para uma narrativa que só pode realmente ganhar vida quando animada pelas mãos e vozes dos leitores” (Huang, 2019, p. 293). Uma encenação que aguarda pela interação e que vive nessa interação.

O conjunto de recursos lúdico-pedagógicos e a forma como foram desenvolvidos resulta num convite a olhar para o mundo pelo olhar do outro. A construção da Maleta, o objeto contendor dos recursos, revelou-se como a procura de algo que para além do cariz utilitário fosse representativo do projeto e do trabalho desenvolvido.

Os recursos lúdico-pedagógicos resultaram em produtos que potenciam a descoberta, a interação em grupo e a reflexão, pelo seu manuseio, pelo grafismo, por serem acessíveis, por colocarem diferentes linguagens em diálogo e por desafiarem à realização de ações. A Maleta foi testada em diferentes formatos e materiais, refletindo sobre resistência, arrumação e transporte. Resultou num objeto com secções amovíveis que contém os recursos organizados de forma temática, com uma ordem específica para serem descobertos e “lidos” como informação que sequencialmente é revelada criando uma narrativa. Numa primeira secção revela informação institucional e os harmónios que apresentam as personagens e as suas especificidades. Nas quatro secções seguintes apresenta cada um dos jogos temáticos e na última secção guarda a História final. Cada uma das secções pode ser retirada da maleta funcionando como uma caixa independente onde se guardam os materiais específicos de cada atividade. Seguindo a ordem de descoberta dos materiais, primeiro são dadas a conhecer as personagens e as suas especificidades, de seguida somos convidados a colocarmo-nos no lugar delas, promovendo a empatia, e no final somos levados a descobrir uma história contruída com base nas interações entre as personagens, que pertencem a um grupo.

Fruto da metodologia de trabalho direcionada para o desenvolvimento de um projeto que procura encontrar soluções para a resolução de problemas, a criação baseada em resultados anteriores, questionada e refletida, levou à criação de novos resultados e progressivamente a narrativa da Maleta foi encontrada paralelamente à narrativa dos recursos lúdico-pedagógicos. A Maleta revelou-se como um objeto independente que faz parte de um todo, um objeto que cria uma narrativa que reforça os materiais que alberga. O objeto Maleta advém de um movimento do exterior para o interior, por surgir da necessidade de existir como um contendor para os recursos lúdico-pedagógicos e resulta de um movimento do interior para o exterior por decorrer da influência do processo de trabalho, das fases sucessivas de investigação e de criação dos recursos.

CONCLUSÃO

A Maleta é um objeto que chega a uma sala de aula e que convida a ser descoberto, individualmente e como parte de um todo. Resulta como um objeto que contém uma narrativa dada pelos recursos lúdico-pedagógicos. A maleta é, nela mesma, uma narrativa pelo modo como surge estruturada em compartimentos que se revelam sequencialmente, pela forma como se abre, pela forma como as secções são identificadas por cores e texturas que remetem diretamente às personagens e às temáticas, pela forma como cada secção tem encaixes próprios e pela forma como partes da Maleta podem ser usadas como componentes dos recursos lúdico-pedagógicos.

A Maleta, como objeto lúdico-pedagógico, surge com pormenores e elementos criados com o intuito de promover reflexão e capacidade de sonhar. Um contentor para descobrir, como um baú, que se abre à criança estimulando a exploração, um contentor com o potencial de ser um objeto lúdico em si mesmo.

O trabalho de construção dos recursos, de reflexão acerca dos mesmos nas sucessivas etapas de construção e de testes, revelou-se como um processo de descoberta, lúdico e de brincadeira, como quando nos desafiamos à construção e desconstrução de um brinquedo ou à concretização de um puzzle, quando aos poucos ganhamos compreensão de como as partes se conjugam na construção de um corpo próprio. A reflexão acerca das possibilidades, a discussão acerca dos caminhos e as decisões acerca das direções a tomar tornaram-se momentos lúdicos e criativos mediados por objetos que convidavam à ação, ao manuseio e à descoberta. Como um jogo que pensamos compreender totalmente ao estar na casa de partida, mas que ao desenrolar-se nos leva para caminhos novos, cruzamentos e territórios diferentes.

O processo de descoberta, iniciado pelo objetivo de em sala de aula potenciar a entejuda e a compreensão das diferenças, através da identificação com as personagens, do jogo e brincadeira, da metodologia usada, das referências e da especificidade do projeto, permeou o processo de trabalho em si mesmo, transformando-o, como foi observável na Maleta, que passou de contentor a objeto passível de ser descoberto.

“Descobrir” a Maleta tornou-se como um jogo, de construção e exploração à medida que as fases do projeto se desenrolaram, que os recursos foram construídos, até que esta chega a uma sala de aula, para que com ela brinquem e pela brincadeira possam ser potenciadas mudanças associadas ao respeito e à aceitação pela diferença.

Agradecimentos. Projeto cofinanciado pelo FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, no âmbito do Programa Portugal 2020, através do CENTRO2020 - Programa Operacional Regional do Centro.

Cofinanciado por:



FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Azawi, R., Al-Faliti, F., & Al-Blushi, M. (2016). Educational Gamification Vs. Game Based Learning: Comparative Study. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 7(4), pp. 131–136.
- Barkley, E. F. (2018). Terms of engagement: understanding and promoting student engagement in today's College classroom. In K. Matsushita (ed.) *Deep Active Learning: Toward greater depth in University Education*, 35-57. Singapura: Springer Nature.

- Campagnaro, M. (2019). Do touch! How Bruno Munari's picturebooks work. *Rivista di Storia dell'Educazione*, [S.L.] 6(1),mag. ISSN 23848294 <<https://www.rivistadistoriadelleducazione.it/index.php/RSE/article/view/194>. DOI:<https://doi.org/10.4454/rse.v6i1.194> >
- Constante, S. (2019) A poesia não-verbal de Bruno Munari. *Convergencias - Revista de Investigação e Ensino das Artes*, VOL XI (22) < <http://convergencias.ipcb.pt> >
- Dalley, T. (1981). *Ilustración y Diseño*. 1ªed. Madrid: Hermann Blume Ediciones.
- Fragata, N., Amaral, T, Mangas, C. Freire, C. (2019). Desenhar para capacitar. In C. Freire, C. Mangas & J. Sousa (Org.), *Atas da V Conferência Internacional para a Inclusão – INCLUDiT* (pp.19-30). Leiria: Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Observatório da Inclusão e Acessibilidade em Ação do CICS.NOVA.IPLeia, Centro de Estudos em Educação e Inovação. ISBN: 978-989-8797-34-6
- Freire, C., Mangas, C. & Ferreira, P. (2019). Problem-Based Learning: Prolearn4ALL Project Contributions. *8th International Conference New Perspectives in Science Education* (21-22 de novembro, 2019), pp.103-108. Itália, Florença: Pixel International Conferences. DOI: 10.26352/D321_2420-9732
- Goodhall, N. & Atkinson, C. (2019). How do children distinguish between ‘play’ and ‘work?’ Conclusions from the literature. *Early Child Development and Care*, 189(10), 1695-1708.
- Hallinger, P. & Bridges, E. M. (2016). A systematic review of research on the use of problem-based learning in the preparation and development of school leaders. *Educational Administration Quarterly*, pp.1-34.
- Higuera-Rodríguez, L, Medina-García, M., & Molina-Ruiz, E. (2020). Analysis of Courses and Teacher Training Programs on Playful Methodology in Andalusia (Spain). *Education Science*, 10(105).
- Huang, H. (2019). Komagata`s “Paperscapes”: Theatricality and Materiality in *Blue to Blue*. *Libri & Liberi*, 8(2), 293-311. < http://www.librietliberi.org/?page_id=1367 >
- Mangas, C.; Freire, C. & Santos, O. (2018). ProLearn4ALL Maletas Pedagógicas para TODOS: Estratégias e metodologias de avaliação qualitativa. In P. Costa; D. Souza; P. Castro; R. Saavedra & S. Sá, *Atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa: Investigação Qualitativa na Educação* (pp. 720-728). Oliveira de Azeméis: Ludomedia [ISBN: 978-972-8914-75-2]
- Mangas, C.; Freire, C. & Santos, O. (2019). Avaliação Qualitativa do ProLearn4ALL: um Projeto de Investigação Baseado na Resolução de Problemas. *Revista Lusófona de Educação*, v. 44, n. 44, pp. 47-62.
- McInnes, K. (2010). *The Role of Playful Practice for Learning in the Early Years*. PhD thesis, University of Glamorgan.
- McInnes, K. (2019). Playful learning in the early years – through the eyes of children. *Education*, 47(7), 796-805.
- Mizokami, S. (2018). Deep active learning from perspectives of active learning theory. In K. Matsushita (ed.) *Deep Active Learning: Toward greater depth in University Education*, 79-91. Singapura: Springer Nature.
- Portier, C., Friedrich, N., & Peterson, S. S. (2019). Play(ful) Pedagogical Practices for Creative Collaborative Literacy. *The Reading Teacher*, 73(1), 17-27.
- Ulger, K. (2018). The effect of problem-based learning on the creative thinking and critical thinking disposition of students in visual arts education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 12(1) <<https://doi.org/10.7771/1541-5015.1649> >
- Wainwright, N., Goodway, J., Whitehead, M., Williams, A., & Kirk, D. (2020). Playful pedagogy for deeper learning: exploring the implementation of the play-based foundation phase in Wales. *Early Child Development and Care*, 190(1), 43-53.
- Yew, E. H. J. & Goh, K. (2016). Problem based learning: An overview of its process and impact on learning. *Health Professions Education*, 2, 75-79.