
Livro de Atas

Conferências

Artigos

Relatos

Posters

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

Investigação, Práticas e Contextos em Educação

Vol. VII



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

Dina Alves

Hélia Gonçalves Pinto

Isabel Simões Dias

Maria Odília Abreu

Romain Gillain Muñoz

Orgs.

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Conferência Internacional — Investigação,
Práticas e Contextos em Educação

Volume

7º Volume

ORGANIZADORES

Dina Alves - NIDE, ESECS, Polytechnic of Leiria | 0000-0003-4042-5989 (orcid)

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

Isabel Simões Dias - CIEQV, ESECS, Polytechnic of Leiria | 0000-0001-5522-3760 (orcid)

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

Maria Odília Abreu - CIEQV, ESECS, Polytechnic of Leiria | 0000-0002-5771-6080 (orcid)

EDIÇÃO

Instituto Politécnico de Leiria
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

PROJETO GRÁFICO ORIGINAL

Leonel Brites

PAGINAÇÃO

João Bento

ISBN

978-989-8797-20-9

ISSN

DOI

TIRAGEM

Anual

A originalidade dos textos
apresentados é da exclusiva
responsabilidade dos seus autores.

Livro de Atas

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

Investigação, Práticas e Contextos em Educação

Vol. VII

Dina Alves

Hélia Gonçalves Pinto

Isabel Simões Dias

Maria Odília Abreu

Romain Gillain Muñoz

Orgs.



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**
ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

Índice

- 7** *Introdução*
- CONFERÊNCIAS**
- 11** *Evaluating teacher competences: whose role is it?*
Douglas Angus
- 15** *O currículo e o ensino da história no ensino secundário. Uma abordagem das reformas curriculares na evolução do regime democrático*
António Valério Maduro
- ARTIGOS**
- 25** *O ensino da compreensão na leitura: um estudo de caso no 1.º Ciclo de Bolonha*
Dulce Melão
- 31** *O conhecimento matemático de futuros professores no início da sua formação: o caso da organização e tratamento de dados*
Dina Tavares, Hélia Pinto, Hugo Menino, Marina Rodrigues, Nuno Rainho
- 41** *Policy recommendations for improving academic achievement among IPELeiria student-workers*
Ana Sofia Lopes and Pedro Carreira
- 49** *Promoção da decisividade no Ensino Superior*
Luís Filipe, Maria João Alvarez, Joaquim Ferreira
- 57** *Corrigir sem inibir*
Maria João Gama, Sílvia Espada
- 65** *Mediación Intercultural en prácticas innovadoras inclusivas: Estudio de caso en el Instituto Politécnico de Leiria*
Mariela Pólit Vera, Rosario Mera Macías, José Laranjo Marques
- 75** *Incluir através da educação artística? Sim, mas....*
Filipa A. Machado Rodrigues
- 83** *As dobragens como uma estratégia de aprendizagem ativa*
Ana Barbosa, Isabel Vale
- 93** *Evidências matemáticas em creche: um estudo com crianças entre os 12 e os 24 meses*
Marilyne Dias Gaspar, Isabel Simões Dias
- 101** *Da página como espaço de escuta e abrigo de afetos: a literatura para a infância na Educação Pré-Escolar*
Dulce Melão, João Paulo Balula
- 107** *A revisão como género discursivo inicial para a prática de escrever em estudantes universitários*
C. Vanesa Álvarez-Rosa, Vicente Marcet Rodríguez e Sonsoles Ramos Ahijado
- 117** *A Criança e o Animal: o 4.º Educador*
Virginie de Figueiredo, Ana Peixoto
- 125** *Construindo a linguagem no Jardim de Infância: concepções funcionais e figurativas das crianças sobre a escrita*
Cátia Alexandra de Oliveira Pereira, Maria José Nascimento Silva Gamboa e Luís Miguel Gonçalves de Oliveira
- 137** *As atividades do manual escolar e as atividades propostas pelo professor na construção do conhecimento histórico numa turma de 6.º ano*
Catarina de Jesus Vital Janeiro, Dina Catarina Duarte Alves e Clarinda Luísa Ferreira Barata
- 147** *O autorretrato como exercício privilegiado de desenvolvimento de competências gráficas e capacidades percetivas no desenho de observação*
Teresa Maria da Silva Antunes Pais
- 155** *Aprender a virgular: um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*
Gabriela Barbosa, Sara Rodrigues
- 165** *Massive On-line Open Courses: Preferencias de aprendizaje de los usuarios*
Carla Freire, Carolina Larrea
- 175** *As frações no 5.º ano de escolaridade: Que conhecimentos revelam os alunos?*
Sofia Graça, João Pedro da Ponte e António Guerreiro
- 185** *Património Cultural, a Escola e a Educação: novos desafios para a cidadania do século XXI*
Fernando Magalhães e Dina Alves

- 195** *Representações das crianças na transição entre o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico*
Vera Lúcia Isidoro da Cruz, Miguel Oliveira
- 205** *El proyecto Tutoría entre compañeros en la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca: experiencia y resultados del curso 2016/2017*
Vega María García González e Manuel Nevot Navarro
- 213** *Bordalo II: Da rua para o contexto educativo*
Lúcia Manuela de Jesus Mendes Lopes
- 221** *“Ler, recontar e partilhar”, uma rotina que promove a Educação Literária*
Carina Figueiredo
- RELATOS**
- 230** *“Conta-me como era, aprende como é” – um projeto intergeracional que junta avós e netos emprestados*
Carina Figueiredo, David Reis e Ricardo Crispim
- 231** *ProLearn4ALL - Maletas Pedagógicas para TODOS: um projeto em curso*
Catarina Mangas, Carla Freire e Olga Santos
- 236** *Kahoot! Em sala de aula. Um caso de estudo*
Micaela Esteves, Nuno Veiga, Rui Vasco Monteiro, Ângela Pereira e Anabela Veiga
- 238** *Relato de uma experiência de articulação entre Ciências e Matemática no Ensino Superior: a utilização do recurso digital Scratch*
Raquel Santos e Marisa Correia
- 240** *CreativeLab_Sci&Math | A porosidade dos solos*
Bento Cavadas, Nelson Mestrinho, Juliana Cunha, Maria Catarina Sousa e Rita Laranjinha
- 242** *Ensino baseado na investigação - projeto Física(Mente)*
Marta Fonseca, M.ª Odília Abreu e Isabel Simões Dias
- 244** *Tecnologias mobile na promoção da saúde: Abordagens teóricas do projeto TeenPower*
Roberta Frontini, Pedro Sousa, Pedro Gaspar, Maria Regina Ferreira e Emília Duarte
- 246** *Preparar futuros jornalistas e jornalistas para o futuro: notas breves sobre o funcionamento da UC de Tecnologias Multimédia.*
Leonel Brites e Filipe Santos
- 249** *O Projeto Educativo de Integração Social - Peis: O Curso Inclusão Digital*
Gustavo Marcelo de Oliveira Silva e Sandra Fernandes Leite
- 251** *Identidades (des)cobertas na aprendizagem intergeracional*
Teresa Martins e Carla Serrão
- 254** *Gerir emoções para gerar comportamentos: programa de Desenvolvimento Emocional para crianças*
Inês Vinagre, Catarina Costa e Eliana Silva
- 256** *O teatro numa sala de crianças de 4 e 5 anos de idade*
Ana Cristina Oliveira de Sousa Pinto
- 258** *Utilização da aplicação Kahoot! no Ensino Superior*
S. Pais, A. Pires & L. Chagas
- 260** *Sachi 2 – Partilha intergeracional em contextos educativos*
Teresa Martins, Luís Midão, Sílvia Veiga, Grazyna Busse, Mariola Bertram, Alix McDonald, Gemma Gilliland, Carmen Orte, Marga Vives e Elísio Costa
- 262** *ACCESS4ALL: promover a inclusão e a inovação social no Ensino Superior*
Miguel Jerónimo, Fernanda Paula Pinheiro
- 265** *Dançando com a Iva: uma experiência de intervenção transdisciplinar com uma jovem com NEE*
Raquel Sofia Antunes Vieira, Isabel Simões Dias
- 267** *Atividades educativas no decorrer do tratamento e reinserção social de pessoas aditas.*
José Vicente
- 270** *Projeto Aldeia Sustentável: uma experiência de resistência, afetos e participação*
Cezarina Santinho Maurício
- 273** *Guia para o ensino de condução automóvel a pessoas surdas*
Zita Luís e Catarina Mangas
- 275** *Mestre Finezas sob a metodologia Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*
Paula Cristina Ferreira

- 277** *Through the Memories: um século de jovens. Rememorando emoções*
Marco Gomes
- 279** *Projeto “Descobrir o Mundo”: promoção do desenvolvimento de competências lexicais no Pré-Escolar*
Ana Raquel Aguiar & Rita Cruz
- 281** *O programa Excel como ferramenta para a formação dos profissionais de contabilidade*
Marlene Sousa, Angelica Guillen Pinargote e Isabel Pereira
- 284** *Ansiedade, Motivação e Stress no Desporto Universitário em Portugal: o que há na literatura*
Kaio Borges Guerrero e Paula Teixeira Fernandes
- 286** *Seleções de leituras extensivas em português feitas por estudantes asiáticos*
Cristina Nobre
- 289** *Skype: Ferramenta digital colaborativa em contexto de Educação Pré-Escolar*
Henrique Gil e Ana Lopes
- 291** *O impacto de atividades digitais através do EdiLim com crianças do 1.º CEB: Uma aplicação na Prática de Ensino Supervisionada*
Henrique Gil e Joana Ponciano
- POSTERS**
- 295** *Mitos grecolatinos, género y escritura: una propuesta didáctica desde la literatura infantil*
M^a Elena Curbelo Tavío
- 296** *Autociberbullying na adolescência: relação com a auto estima e a vitalização*
Felícia Figueiredo e Armanda Matos
- 297** *Géneros textuais em manuais de Ciências Naturais*
Fausto Caels e Ângela Quaresma
- 298** *Perceções dos professores quanto ao uso de blogues na aula de Inglês LE em Portugal*
Alexandra Duarte
- 299** *Sinalização de segurança: saber interpretar para agir*
Sílvia Monteiro, Olga Santos, Lizete Heleno e Kirill Ispolnov
- 300** *Saving Face: A Reflection on the Attitudes of Adults when learning a Second Language in Portugal*
Michelle Amado
- 301** *Programa de Promoção de Competências de Linguagem para crianças com 5-6 anos, sem perturbação da linguagem*
Tiago Rodrigues e Catarina Mangas
- 302** *Elaboración de un manual docente: ejemplo de trabajo colaborativo con estudiantes del Grado en Educación Primaria a distancia*
M.^a Victoria Domínguez Rodríguez
- 303** *Falar, ler e escrever notícias com crianças no jardim de infância*
Elisabete Rafael Dias e Maria José Gamboa
- 304** *Entre prosseguimento de estudos e ingresso na carreira: estratégias para a dupla capacitação de estudantes de 1.º ciclo do ensino superior*
Sílvia Ribeiro, Anabela Simões e Ana Rita Calvão
- 305** *Composição quantitativa de soluções recorrendo à representação gráfica e análise de regressão*
Helena Ribeiro e Judite Vieira
- 306** *Os fantoches vão ao jardim de infância fazer perguntas – brincar para melhor compreender*
Mara Andreia Silva Henriques e Maria José Gamboa
- 307** *Plataforma digital do Jornal Académicos: Desafios técnicos, pedagógicos e organizacionais*
Catarina Menezes, Leonel Brites e Marco Gomes
- 308** *Dislexia um conceito a apresentar a todos.*
Sheila Vanessa Henriques Roça

Introdução

A VII 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 4 e 5 de maio de 2018, 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 a prática em Educação. O programa incluiu 2 sessões plenárias, proferidas por investigadores nacionais e internacionais, 2 mesas redondas, 25 artigos, 28 relatos e 18 *posters*, selecionados a partir de um processo anónimo de revisão entre pares, assegurado pelos 34 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 e 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 (conferências, artigos, relatos e *posters*), este livro de atas inclui na primeira secção, os textos das conferências proferidas: “Evaluating teacher competences: whose role is it?”, da autoria de Douglas Angus (Project Manager for LFEE Edinburgh and Online Tutor with SCHOLAR Unit, Heriot Watt University, Edinburgh - Escócia) e “O currículo e o ensino da história no ensino secundário. Uma abordagem das reformas curriculares na evolução do regime democrático”, da autoria de António Valério Maduro (ISMAI, CEDTUR/CETRAD - Portugal). Os artigos, relatos e *posters* surgem nas secções seguintes. Estes trabalhos versam temas como a aprendizagem e a avaliação em contextos educativos; o desenvolvimento comunitário ou 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(s) Didática(s) e na utilização das Novas Tecnologias em contextos educativos.

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

A Comissão Organizadora

Dina Catarina Duarte Alves, Hélia Gonçalves Pinto, Maria Isabel Pinto Simões Dias, Maria Odília de Jesus Almeida Abreu e Romain Gillain Muñoz.

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
2018

Conferências

Evaluating teacher competences: whose role is it?

Douglas Angus

Project Manager for LFEE Edinburgh and Online Tutor with SCHOLAR Unit, Heriot Watt University, Edinburgh

I would like to begin by examining the impact of defining teacher competences on practising teachers within the Scottish Education system, why this became so important for us in the early years of this century, what factors encouraged this process, and how the implementation of our programme focussed on self-evaluation. I will then look at the Pan-European Erasmus+ project, Marco Común de Competencias Profesionales Docentes (MCCPD) and its work in producing a series of definitions of teacher competences which could apply across a variety of different educational systems. I stress the importance of teachers taking responsibility for their own development and improvement, and suggest ways of using these defined competences to support teachers in their development as educators.

Traditionally Scottish schools had a very hierarchical system with secondary schools in particular having a head teacher, a deputy head teacher, assistant head teachers, principal teachers, assistant principal teachers, teachers! This was very disempowering for classroom teachers, as they were managed and told what to do. From the start of the 21st century, we have moved to try to empower teachers. This is an on-going process.

We began with the introduction of a 35-hour week for all teachers from 1 August 2001, setting maximum class contact time to 22.5 hours per week across the primary, secondary and special school sectors. Importantly, the class contact commitment of a teacher is complemented by an allowance of 7.5 hours for preparation and correction, leaving 5 hours for working with colleagues, meetings and continuing professional development in each week. There are also five days per year set aside for teachers to work collaboratively and take part in continuing personal and personal development. All teachers have an additional contractual 35 hours of what was at first called Continuing Professional Development (CPD) per annum, which may consist of an appropriate balance of personal professional development, attendance at nationally accredited courses, small scale school based activities or other CPD activity. Together, these dedicated hours ensure our teachers have time to work collaboratively.

All teachers in Scotland must be registered with the General Teaching Council for Scotland¹ (GTCS), which was set up in 1965, as an arms-length organization, not under the direct control of the Scottish Government, to improve the quality of teachers within our education system. This remains its key role, controlling access to the profession and ensuring that standards are maintained throughout a teacher's career. On 2 April 2012 the GTCS was granted independent status by the Scottish Government, to ensure its independence from government control. It is governed by a Council made up of 19 elected teachers, 11 nominated educational stakeholder representatives and 7 appointed lay members, who make decisions on matters of strategy and policy. This means that teachers' elected representatives make up a majority of Council members, giving teachers confidence in its working. The GTCS, not schools or the government, decide whether an individual teacher is competent.

To help with this process, the GTCS has produced a suite of Professional Standards which provide a framework for teachers at all stages in their careers. The Standards for Registration provide a gate-keeping function for entry into teaching in Scotland, and Full Registration is the baseline Professional Standard for Competence. However, the other Standards go beyond the traditional view of a Standard as a benchmark of teacher competence. The full set of standards are:

- The Standard for Provisional Registration
- The Standard for Full Registration²
- The Standard for Career-Long Professional Learning³
- The Standards for Leadership and Management

¹ <http://www.gtcs.org.uk>

² <http://www.gtcs.org.uk/professional-standards/standards-for-registration.aspx>

³ <http://www.gtcs.org.uk/professional-standards/standard-for-career-long-professional-learning.aspx>

The purposes of *The Standard for Full Registration* are:

- a clear and concise description of the professional qualities and capabilities probationer teachers are expected to attain
- a professional standard against which reliable and consistent recommendations and decisions can be made on the fitness of new teachers for full registration with GTC Scotland
- a clear and concise description of the professional qualities and capabilities fully registered teachers are expected to maintain and enhance throughout their careers
- a baseline standard of professional competence which applies to teachers throughout their careers

To assist with the last two points, the *Standard for Career-Long Professional Learning* has been developed to help teachers to reflect on this Standard as part of their professional learning. As they progress through their careers this Standard should help them to identify, plan and develop their own professional learning needs and to ensure continuing development of professional practice. This has developed from the original concept of CPD.

The central focus of professional development in Scotland is self-evaluation. The key document is 'How good is our school?'⁴⁴, a toolkit for schools (now in its fourth edition) to evaluate themselves. It contains three key questions:

How well are we doing?

How do we know?

What are we going to do next?

These same questions individual teachers are now also expected to ask themselves, to reflect on their responses, and then report on their findings to managers to complete the evaluation process. The evaluation is therefore carried out by the teachers themselves, and then discussed with others. As a further support for this a framework has now been put in place which all teachers are expected to use. Since August 2014, engagement in the Professional Update process has been a requirement for registration with GTC Scotland and impacts on all those who are currently registered with the General Teaching Council Scotland. You can find more details on this at the GTCS website⁵¹. Professional Update is an ongoing process, which includes the following key elements:

- An annual update of details held on the register by GTC Scotland including checking personal and employment details are up to date
- Engagement in ongoing professional learning
- Self-evaluation against the appropriate GTC Scotland Professional Standard(s)
- Discussion of this engagement and the impact of this, as part of the PRD process
- Maintain a reflective professional learning record and associated evidence of impact
- 5 yearly confirmation of this engagement to GTC Scotland (Professional Update sign-off process)

Failure to comply with these elements would mean a teacher would be removed from the register, and therefore unable to teach. Thus, in Scotland, evaluation of professional performance is carried out through self-evaluation by teachers themselves, and not by their managers or employers.

In 2015, I was asked by LFEE Edinburgh to participate in an Erasmus+ project led by Galicia, involving six national partners, to define Teacher Competences. I welcomed this opportunity, as I felt it was an opportunity to share our approach with others and learn more about approaches taken in other countries to evaluating competences. This project, Marco Común de Competencias Profesionais Docentes (Quadro Europeu Comum de Referência para a Docência), has involved teacher trainers in Austria, Lithuania, Portugal, Spain and Scotland and is providing a Framework⁶⁵, (a set of definitions of competences for teachers at three levels, beginning, competent and advanced) and a Needs Assessment System⁶ (a matching series of questions to aid evaluation and, importantly for us, self-evaluation). It has produced and piloted two courses, one for beginning teachers and one for mentors of new teachers. There are nine key competences, each with a number of sub-competences. It has also produced a variety of resources to illustrate the competences at various levels: these include print, video, visual and online materials as well as PowerPoint presentations.

⁴https://education.gov.scot/improvement/Documents/Frameworks_SelfEvaluation/FRWK2_NIHeditH-GIOS/FRWK2_HGIOS4.pdf

⁵ <http://www.edu.xunta.gal/centros/erasmusplumccpd/en/node/47>

⁶ <http://www.edu.xunta.gal/centros/erasmusplumccpd/en/node/53>

The project is based on the Europe 2020 strategy, and aims to improve educational structures, through articulating clearly the personal and professional competences of teachers at all levels. The Council of the European Union states that initial training should help teachers develop key competences that will enable them to excel in their teaching practice in the immediate future, and support involvement and maintenance of these competences throughout their career. Thus, the EU recommends that competent institutions responsible for the training of teachers produce reference frameworks, defining knowledge and competences for teachers at all phases of their careers and in a variety of different educational environments.

The use of this framework, the MCCPD, should encourage self-evaluation, peer evaluation and dialogue, and promote collaborative learning through observation of the practices of others, allowing comparison between the respective practices of two teachers. Each teacher should be able to use the reference framework independently to analyse their own performance and monitor their own processes of personal and professional development.

Both the 'Marco Común de Competencias Profesionais Docentes' Framework and the Needs Assessment System are available at: <http://www.edu.xunta.gal/centros/erasmusplumcccpd/> and can be downloaded in six different languages.

To finish off, I thought it might be useful to share the processes Scottish teachers go through in participating in a self-evaluation programme, to support those who might wish to make use of the MCCPD framework and needs assessment system. The three basic questions I referred to earlier are key to this: *how am I doing, how do I know, and what will I do next*. Teachers are expected to measure the impact of what they have done on: themselves, their thinking & practice, their colleagues, their learners, the wider system, and other relevant bodies or individuals. They should answer *how do I know* by considering evidence drawn from a range of sources which:

- are relevant & meaningful
- are analysed and reflected on
- carry key messages shared as part of professional dialogue

Evidence helps to make explicit the processes of thinking and learning about practice. Evidence can be collected from:

- Reflections on professional dialogue with peers, parents, colleagues and learners
- Individual critical reflections on practice, including reflective journals
- Analysis of pupil work, individual or group focused
- Quantitative data
- Analysis of surveys taking account the views of children and young people, parents and colleagues
- Reflection on and analysis of lessons and/or discussions with learners
- Analysis of visual data, artefacts
- Analysed pupil interviews/ group discussion
- Analysed pupil talk (individual, group and pair)
- Analysed teacher talk (from audio and/ or video recording)

The process is illustrated in the diagram below.



O currículo e o ensino da história no ensino secundário. Uma abordagem das reformas curriculares na evolução do regime democrático

António Valério Maduro
(ISMAI, CEDTUR/CETRAD)

Resumo: *O presente texto tem como objetivo abordar as transformações operadas no currículo da disciplina de História do ensino secundário ao longo das reformas curriculares realizadas na vigência Portugal democrático iniciado com a revolução dos cravos. Pretende-se, sobretudo, esclarecer os diferentes paradigmas historiográficos que enformam a lógica curricular, a ideologia e os pressupostos sociopolíticos e educacionais que servem de matriz e lastro às respetivas reorganizações curriculares, assim como analisar as dificuldades e constrangimentos do ensino da História detetados pelos profissionais no terreno.*

Palavras-Chave: *Ensino da História (secundário); Conceções historiográficas; Reformas Curriculares*

1. A CRISE DO MODELO EDUCATIVO: ALGUNS PROBLEMAS DA ESCOLA DE HOJE

O sistema de ensino vive uma crise aguda de adaptação e reformulação das suas finalidades e propósitos educativos em função da profunda transformação operada na sociedade e na cultura com a maturidade do processo de globalização e o acesso às novas redes tecnológicas de comunicação e informação. Esta realidade, como a bibliografia de especialidade evidencia, implica uma revolução no pensamento da escola e do ofício de ensinar. Verifica-se, então, uma necessidade de diálogo ativo e uma reflexão que comprometa não só os agentes institucionais e políticos, mas também os atores que sustentam a escola que temos no dia-a-dia.

Em Portugal, o excessivo centralismo que tradicionalmente norteia as políticas educativas e a eleição do exame como patamar máximo da avaliação, em claro detrimento de uma avaliação formativa tão anunciada mas tão pouco concretizada, acentua não só a uniformização do ensino, como assiste uma cruzada na procura cega da objetividade dos processos de avaliação. Os critérios de correção dos exames em contínua alteração durante o tempo da sua realização, nomeadamente com a validação sucessiva de novos conteúdos e relações mostram bem que não é possível catalogar ou inventariar todas as respostas e que a objetividade é sempre um procedimento e um bem relativo.

Tem-se desenvolvido, ao longo das últimas décadas, um modelo educativo que aposta no aluno como um produto ao serviço dos interesses das conjunturas socioeconómicas, paradigma claramente afeto a uma lógica de pensamento neoliberal, e não no processo de formação, o que fragiliza a construção de um caminho para a reflexão e espírito crítico no seio da escola e, inerentemente, na sociedade inibindo, naturalmente, a formação de massa crítica (Chomsky, 2017, 187).

Os currícula escolares continuam de costas voltadas e, especificamente na área das humanidades e ciências sociais, não existem pontes entre as disciplinas consideradas estruturantes para a conquista de um pensamento autónomo, como é o caso da história, do português, da geografia e da filosofia, divorciando os autores e pensadores do espaço-tempo, das conjunturas que modelam as suas realidades e do seu papel como atores sociais e políticos de primeiro plano. Esta necessidade de articulação já era, todavia, assinalada no capítulo relativo ao “enquadramento dos programas do ensino secundário” da reforma educativa de 1989 (sendo os programas aprovados pelo Despacho 12/ME/91 de 31 de julho), documento legislativo em que se apela aos docentes “que confrontem cada um dos programas com os das disciplinas homólogas do ensino básico, bem como com os das disciplinas próximas ou afins do ensino secundário” propósito que realça a existência de vinculações, mas que uma análise em profundidade desmitifica. Na realidade verifica-se uma repetição temporalmente desfasada de conteúdos didáticos que não beneficiam de uma integração esclarecedora continuando a alimentar-se os ghetos disciplinares.

Outro problema detetado é o de que não se acarinha a emergência de uma cultura organizacional de escola e de uma necessidade de negociação entre os distintos patamares de decisão/ação tentando impor uma racionalidade estrita fundada na obediência (Friedberg, 1995, 109-111), assim como formalmente se inibe a tomada de consciência da necessidade de uma efetiva profissionalização do corpo docente e da participação dos seus atores na definição e implementação da política educativa e das necessidades do local/regional (Canário, 1992, 10-12). Por outro lado, a peregrinação errática dos docentes tem matado, como não poderia deixar de ser, qualquer tentativa de desenvolvimento e consolidação de projetos dos estabelecimentos educativos. Aliás, os projetos educativos de escola acabam, por via de regra, a traduzir-se, essencialmente, num plano de atividades disciplinar ou extra-disciplinar com fraco grau de envolvimento e integração da comunidade educativa, não relevando problemas ou enfoques específicos concretizáveis que possam melhorar a vida e eficácia educativa da escola ou agrupamentos de escolas que servem (Barroso, 1992, 52-53). Esta dificuldade de desenvolver no coração da escola uma filosofia e política de projeto explica-se, à partida, pelo asoberbamento dos profissionais com tarefas burocráticas, pela tentativa sistemática de reificação e logo de anulação de um pensamento próprio, tanto ao nível do ator individual como da tessitura organizacional, pelo centralismo das políticas educativas e falta de identidade cultural e autonomia real por parte dos estabelecimentos de ensino. Sem autonomia credível o projeto educativo não pode florescer a fim de se compatibilizar com a gestão de uma nova relação entre o centro e o local, com a necessidade de manutenção da extensa rede informal que constitui a mundividência organizacional.

A burocratização do sistema tem-se adensado criticamente criando dificuldades acrescidas aos profissionais e a escola tem ficado, cada vez mais, refém de experiências pedagógicas e modismos que fenecem e renascem ao sabor dos titulares das pastas governativas ou de grupos de pressão de carácter perene ou ocasional, sem que se desenvolva uma política integrada de avaliação e retorno para se poder saber o que correu mal e bem, o que se pode recuperar, desenvolver ou descartar (Nóvoa, 1991, 23).

Por outro lado, tem-se assistido, a um desinvestimento na formação docente, ao nível das competências científicas e didáticas, o que evoca de sobremaneira o processo das regentes escolares como alternativa às professoras primárias no período do Estado Novo. Esta fragilização explica, aliás, a transformação gradual dos manuais que transitam de uma lógica de apoio ao ensino para uma soberania explicativa de natureza simplista, ideológica e redutora. Verifica-se, ademais, um desalento que toma parte significativa da classe docente fustigada pela crescente perda de direitos laborais e inferiorização do estatuto socioprofissional, assim como pela burocratização do ofício e intensificação da arte de ensinar.

A pressão sobre a escola e o acréscimo social de expectativas sobre o seu papel e atributos tem conduzido a um conflito surdo e a um progressivo desajustamento fraturante. Precisa-se, de facto, de um sistema de ensino com tempo e liberdade para ensinar e garantir a maturidade da população escolar, um sistema de ensino sem a pressão do cumprimento curricular e dos resultados expectáveis nos finais de ciclo (cujos rankings com tradução mediática escalpelizam sem destrinçar as componentes socioculturais e a ecologia social de cada estabelecimento de ensino), um sistema de ensino que privilegie metodologias não centradas em exclusivo na sala de aula, condições indispensáveis ao trabalho e à promoção do conhecimento de forma democrática e responsável.

De notar, que a sensibilização para o conhecimento fornecido em contexto escolar torna-se, cada dia que passa, mais difícil pelo fosso geracional que opõe docentes e discentes, pela deslocação de interesses por parte dos jovens da cultura dos adultos, pelo domínio imperial dos meios de comunicação/informação, de uma predominância da educação informal sobre a educação formal e de um papel relevante da autoformação. O modelo escolar, como o conhecemos, está hoje em crise profunda, facto que transcende naturalmente as nossas fronteiras geográficas e políticas e, por isso mesmo, a escola não pode continuar a replicar o mesmo ensino e as mesmas formas de ensinar. A escola instrumentalizada e concebida como armazém e centro de ocupação de jovens até à idade dita adulta também não representa uma solução adequada. Para a escola continuar a ser útil socialmente e cumprir a sua função tem necessariamente de mudar, de adaptar-se, sem que esta mudança represente uma perda de qualidade e de sentido.

A falência anunciada da capacidade efetiva da sociedade e da família como agentes prioritários de socialização e educação tem empurrado para as escolas uma carga de tarefas incomportáveis, funcionalidades de substituição que não estão atualmente e provavelmente nunca virão a estar capacitadas para desempenhar.

A escola de massas implica, de facto, uma depreciação gradual da escola dos saberes, realce-se que a escolaridade obrigatória embora seja uma conquista civilizacional não é por si própria um lugar de equidade. Na realidade, a escola como sistema de retenção de jovens, lugar em que paulatinamente se vem a transformar a escola pretensamente democrática e inclusiva, constitui uma perversidade quanto à igualdade de oportunidades do ensino público. A escola como espaço de contenção, ou por que não dizer concentracionário, não é uma solução e a rejeição por muitos jovens deste modelo de reprodução social reflete, em certa medida, a sua inadequação face a uma cultura juvenil em acentuada mutação, problema que não está a ser devidamente ponderado e equacionado.

A própria arquitetura programada e executada pelo Parque Escolar dá corpo ao modelo educativo convencional, na medida em que continua a demandar um ensino de débito, em que o primado da exposição se torna um imperativo categórico em plena contradição com as transformações operadas na sociedade. Não queremos com esta constatação sustentar o abandono da aula expositiva ou “magistral” indispensável para um desenvolvimento das aprendizagens e trocar esta preleção que acresce conhecimento por uma alternativa digital, metamorfoseada de inovadora mas que se revela, a breve trecho, empobrecedora e rotineira e que, em muitos casos, é rejeitada pelos alunos que desejam alcançar outro degrau de saberes e de reflexão. De facto, os métodos de ensino expositivos que se pretendem rejeitar pelo seu carácter reprodutivo acabam por ser de superior qualidade face ao formatado digital, o que não implica a sua utilização exclusiva. Mas o docente que consegue ministrar as aulas tendo como base, para além do apoio documental multimédia, um sólido conhecimento da história estará sempre bem mais preparado para formar as novas gerações.

No sistema de ensino atual, a sala de aula continua, no entanto, a ser o lugar exclusivo de comando, o que coloca turmas e professores em “gaiolas” e rejeita o ensino como um passo e fundamento para a autonomia de pensamento e responsabilização do indivíduo. Os trabalhos de projeto, a escola de tutoria, a aprendizagem guiada rumo à investigação constituem miragens que apenas fluem nos discursos ou em ilhas educativas que esporadicamente são exibidas em programas televisivos. Na realidade, verifica-se um contraditório insanável entre os discursos pedagógicos institucionais que validam a pesquisa, a procura guiada, com o sufoco da lecionação dos conteúdos, a dimensão das turmas e o tempo dos exames. Realce-se, ainda, que a aprendizagem feita por métodos mais ativos, sem prescindir, todavia, das lições orientadoras, exige uma política e filosofia que envolva decisores e atores nos seus diferentes patamares de acção e comprometimento, não se podendo compaginar num plano impositivo por parte da tutela. A mudança do sistema tem de ser assumida por quem tem a mão na massa, numa lógica que se quer instituinte e, por isso, é necessário debater, negociar e testar, sem esquecer que uma reforma que descarte os profissionais está à partida condenada ao insucesso e que a escola é o centro gravítico onde tudo o que é verdadeiramente importante na educação se desenrola.

Cada vez mais, o sistema de ensino é tornado refém da conjuntura social e das múltiplas expetativas e atribuições que são imputadas à escola pública desvirtuando a sua missão prioritária que é a de habilitar os jovens com ferramentas e competências intelectuais e, por que não dizer, de uma cultura geral de lastro humanista imprescindível para a sua plena integração na sociedade, assim como para o crescimento de valores estribados na tolerância, responsabilidade e solidariedade.

A irrealidade na conceção do perfil dos alunos do ensino secundário, assunto que se move na ordem do dia, evidencia, por parte dos decisores políticos, um desconhecimento consistente do terreno, dos problemas das escolas, da estrutura sociocultural da população portuguesa. A narrativa concetual e ideológica só tem pano comparativo na fixação por parte da tutela no modelo educativo finlandês, esquecendo as óbvias diferenças entre as duas sociedades e culturas. Embora, naturalmente, seja de premiar a busca de bons exemplos e a captura de propostas de trabalho, o problema do modelo educativo português tem de ser equacionado no seu próprio espaço de acção e produção social.

2. O CASO DA HISTÓRIA: ENSINO, REFORMAS E PROGRAMAS

Verifica-se, entre os finais da década de 70 e ao longo da de 80, como consequência direta da Revolução de abril e da progressiva democratização das instituições e da sociedade, uma reestruturação curricular do ensino básico e secundário, assim como a vinculação da escola à necessidade de formar as novas gerações para a cidadania reforçando o que se pode designar por consciência cívica e interventiva. À escola pública começa a ser alocado um papel mais amplo que transvasa as suas anteriores funções passando de uma escola de transmissão de saberes para uma escola que, para além do ensino de conteúdos vise, prioritariamente, preparar as novas gerações para a participação democrática e para a integração social num mundo cada vez mais globalizado, complexo e competitivo. Os legisladores em matéria pedagógica percebem, no sentido geral, a impreparação ou inadequação da família

e da sociedade para lidar com as exigências dos tempos modernos e pretendem deslocar para a escola esse pesado ónus. De facto, é atestada a falência da família na socialização das novas gerações, ou pelo menos a retração desse papel tradicional, oficializando o discurso pedagógico a sua demissão compulsiva em função das exigências superiores do mundo hodierno.

No domínio dos programas da disciplina de história assiste-se, de imediato, à erradicação de uma historiografia de matriz positivista de estrutura simplista e linear, modelo historiográfico que realçava os valores e princípios ideológicos do Estado Novo. A história e o seu ensino estava, de facto, ao serviço dos fundamentos de um Estado autoritário e antidemocrático, de uma propaganda de teor nacionalista, conservadora e tradicionalista, assim como na defesa imperiosa de uma identidade pluricontinental e plurirracial. Abandona-se, então, uma história manietada e manipulada pelo poder político, edificada em função de uma ideologia e de uma matriz propagandística e laudatória.

A influência da historiografia da Escola dos Anais de História Económica e Social, corrente que tinha estabelecido a crítica epistemológica à historiografia positivista, vai tornar-se dominante no ensino da história em Portugal, provavelmente pela mão e influência de historiadores como Vitorino Magalhães Godinho. A história dos Anais, uma história estrutural de carácter sistémico e com o enfoque numa análise de longa duração, passa a ser o guia da construção curricular. Privilegiam-se as estruturas e conjunturas sociais e económicas em detrimento do político, assim como o carácter coletivo da história, em vez de colocar o acento tónico no herói singular. Esta história que se quer total na captura da realidade reivindica, pela primeira vez, uma soberania global sobre a realização das sociedades e convoca outras metodologias disciplinares a fim de melhor interpretar e problematizar o passado social, assim como promove um alargamento temático com a conquista de assuntos outrora ignorados ou considerados de âmbito marginal.

A história passa definitivamente ao domínio da ciência sem desprezo da ideia de arte, intelectualiza-se, utiliza teorias e métodos de análise, recorre ao quantitativo. Diga-se de passagem que entre alguns dos discípulos mais brilhantes desta corrente a ideia de história como ciência continua a ser colocada entre parenteses, assim o julga Georges Duby (1986, 8), Michel de Certeau, Le Roy Ladurie (Goff, 1978, 38-39), François Furet e Philippe Wolff (1988, 280), realçando, todavia, a utilização de métodos científicos na sua produção. Como, aliás sustenta José Mattoso, “A História, é... uma representação de representações. É um saber, e não propriamente uma ciência” (1989, 60).

A revolução dos Anais incorpora e aprofunda não só os avanços da crítica das fontes desenvolvida a partir do século XVII (Lefebvre, 1981, 108-119), assim como os progressos assinalados pela historiografia oitocentista com um alargamento conceptual do objeto de estudo, a assunção da ideia de evolução e de dialética, o papel de um modelo analítico na formulação historiográfica, nomeadamente pelo contributo marxista (escola filosófico-histórica que também releva o papel dos “acontecimentos-chave” que alimentam as revoluções e quebram a rede de estruturas sociopolíticas e económicas). (Morin, *sd*, 107).

Todavia, o ensino da história, a nível do secundário, ressentiu-se face à inoperacionalidade pedagógico/didática da escola historiográfica dos Anais para este escalão etário, constrangimento de difícil superação para uma grande parte dos alunos que não dominam os rudimentos básicos do plano acontecimental. Na realidade, os grandes temas estruturantes do programa curricular apresentavam-se profundamente acrónicos e partiam da ingenuidade de que a relação espaço-tempo e o figurino da teia de acontecimentos considerados indispensáveis à compreensão programática estava decisivamente consolidado. Perdeu-se, contudo, com a nova reforma de 1989 que pôs termo a este desenho curricular do ensino da história, a análise da evolução do pensamento histórico, de uma história da história, tema inicial do programa do 12º ano que realçava não só as mudanças das conceções historiográficas, como mostrava que o ofício do historiador e a construção da história são um fruto do tempo e um ministério em permanente transformação concetual, metodológica e problemática.

O currículo da história influenciado pela corrente dos Anais vai começar, por outro lado, a ser substituída nas ulteriores reformas (de 1989 e 2001) por uma história, em certa medida, de matriz neopositivista por ser demasiado narrativa e pouco explicativa (presa ao primado da causalidade e da consequência direta daí decorrente) e incapaz de suscitar interrogações.

Mas não se ficam por aqui os problemas do ensino da história, destacando-se a inadequação dos programas com conteúdos excessivos ao tempo de ensinar e à necessidade de refletir sobre as aprendizagens. O não cumprimento dos programas insere-se, aliás, num histórico que percorre as diferentes reorganizações curriculares. O controlo por parte das tutelas sobre o cumprimento efetivo

dos programas exige no terreno um exercício de planificações letivas. Esta exigência acaba, na prática, por se alcançar através de um aligeiramento ou até atropelo de conteúdos (o reconhecimento deste problema é, aliás, inerente à separação do currículo programático entre temas de aprofundamento e não aprofundamento).

Verifica-se, então, a persistência de um programa curricular da disciplina de História demasiado extenso e complexo para o aluno que frequenta o ensino secundário e que evidencia, de forma geral, uma acentuada falta de pré-requisitos, uma relativa incapacidade na apreensão e domínio dos conceitos estruturantes da disciplina, dificuldades assinaláveis na análise textual e documental e, sobretudo, um défice marcante no relacionamento dos conteúdos e na compreensão global dos acontecimentos e contextos.

Trata-se, de facto, de um programa inadequado ao perfil atual do aluno médio. Não nos podemos, para o efeito, esquecer da necessidade de adaptação da escola à conjuntura decorrente da democratização do acesso à educação, com a ampliação progressiva da escolaridade obrigatória. Os autores da reorganização curricular de 2001 (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro), reforma essa que pôs termo à reforma de 1989, rejeitam, todavia, a extensão do programa, julgando-o adequado à iniciação e desenvolvimento da análise de fontes historiográficas, competências que assumem como contributo indispensável a uma literacia com maturidade, capacitando o aluno para uma análise consciente numa sociedade mergulhada em informação.

Este programa curricular exhibe ainda uma compartimentação de conteúdos que se torna fraturante (política, economia, cultura, arte etc.), e que torna difícil o processo de aprendizagem necessário à intelectualização da História. Neste fatiamento artificial da História, os acontecimentos perdem inteligibilidade porque se perde uma visão integradora e de conjunto. Alguns conteúdos, em que ressalvo o fenómeno artístico ao nível do 12º ano (nomeadamente, o subtema do declínio das vanguardas e pós-modernismo), são abordados de forma fragmentária, como notícias fugazes, adicionando nas escassas linhas um discurso demasiado hermético e cuja falta de enquadramento aconselharia até a sua supressão. Por outro lado, as mais recentes reformas curriculares defendem que a lecionação programática seja orientada e sustentada através da análise de fontes documentais situação verdadeiramente inexequível, e em clara contradição com a extensão dos conteúdos didáticos, colocando os docentes entre o dilema de uma abordagem devida e sistemática das fontes, exercício que exige necessariamente tempo de maturação, e o imperioso cumprimento obrigatório do programa.

Na reforma de 2001 define-se, aliás, como competências a alcançar: “analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado; - analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos”. Desta impossibilidade resulta não só um tratamento deficitário do acervo documental, como uma abordagem superficial dos conteúdos programáticos.

Outro problema a destacar consiste na minimização da história local/regional essencial, em muitos casos, para criar incentivo e servir de mote para abordagens mais alargadas ou multifocais, quando paradoxalmente o discurso político assenta arraiais na necessidade de descentralização/regionalização e na compreensão das identidades como fundamento de diversidade e riqueza cultural e social da nação. Esta impossibilidade de diversificação curricular deriva da tendência centralizadora ao nível dos currículos, não obstante os discursos de circunstância que advogam a autonomia da escola. Um ordenamento e gestão mais flexível do currículo acalentado na teoria pedagógica confronta-se, na prática, com a inflexibilidade dos critérios de avaliação de final de ciclo.

A seleção de temas de aprofundamento e não aprofundamento na atual organização curricular (2001) revelam até algum cunho de absurdo, como o de relegar no programa do 12º ano a crise de 1929 para um tema de não aprofundamento quando o *New Deal* e o totalitarismo nazi que se filiam na conjuntura recessiva são qualificados na classe de aprofundamento.

Os manuais como receituário relevam, por seu turno, uma procura da uniformização do ensino, com perguntas tipo, respostas tipo, havendo até o manual dedicado em exclusivo ao professor com a interpretação dos textos e as respostas exigidas aos alunos. Esta cartilha maternal securitária que supostamente visa uma certa equidade no processo de aprendizagem fortalece a uniformização e acaba por contribuir para um empobrecimento progressivo do ensino (Goff et al, 1978, 16).

Por outro lado, continua a registar-se uma certa acronia no discurso dos manuais escolares derivada de um constante avanço e recuo de conteúdos, o que torna difícil a perceção por parte dos alunos da

componente diacrónica. A débil sequenciação cronológica torna-se, portanto, um impedimento para uma compreensão efetiva da realidade histórica. Na realidade, os autores da reforma de 1989, em que a atual se filia, explicitam que “os temas não aparecem definidos como etapas temporais do devir histórico, mas como complexos estruturais ou processos evolutivos, razão pela qual se verificam muitas vezes, entre eles, sobreposições cronológicas”. Esta opção que definem como cronológica, mas não contínua, é sustentada segundo os concetores do programa em “duas ordens de razões. Por um lado, a natureza do trabalho que se pretende realizar ao nível do ensino secundário – análise mais exigente de fontes, ampliação de algumas áreas de conteúdo consideradas fundamentais para a compreensão do mundo atual, problematização de relações passado-presente ou de linhas explicativas – trabalho que não é compatível com uma grande extensão de conteúdos”. Realce-se que a reforma de 2001 mantém os mesmos pressupostos.

Verifica-se, também, uma prevalência ou uma valoração excessiva do século XX face às restantes temporalidades enviesando a compreensão do fenómeno histórico, século este que surge em crescendo nas sucessivas reformas. De notar, que na última reorganização curricular, alguns eventos do século XXI talvez pelo chamariz pretensamente apelativo surgem noticiados numa tipologia de crónica jornalística.

Ainda sobre esta deriva presentista, os concetores da reforma de 1989 explicitam, aliás, e passo a citar, “Do passado antigo e medieval, selecionaram-se apenas as raízes mais relevantes de forma a facilitar o equacionamento da civilização europeia, focando-se, por último, numa perspetiva mundial, as grandes transformações da época contemporânea”. O passado considerado longínquo transforma-se num apêndice, mais ou menos descartável, em função da ditadura ou obsessão da contemporaneidade. De notar, ainda, que a reforma curricular de 1989 pela rutura com uma história temática de âmbito estrutural da reforma precedente incluía, ao nível do 12º ano, conteúdos curriculares como a 1ª revolução industrial, a 2ª revolução industrial, o capitalismo industrial e financeiro, as transformações demográficas, o urbanismo e as migrações, as classes burguesas e o proletariado e o período da Regeneração, enquanto na versão atual o programa do 12º ano principia com o pós 1ª guerra mundial. Os autores justificam, aliás, esta opção: “Pela função que o estudo da história do século XX pode ter na aquisição de instrumentos que reforcem uma cidadania interventiva”. Mais uma vez a história é mobilizada em função de uma determinada ideologia de carácter utilitário.

Nota-se, nesta conceção pretensamente sociológica da história, um determinismo no devir histórico. O programa atual consubstancia-se numa interpretação historiográfica de matriz teleológica assente no pressuposto do cidadão, da cidadania e do horizonte democrático, que supostamente se inaugura na polis grega (o que se pode verificar nas reformas curriculares de 1989 e de 2001). Este sentido de uma história pré-determinada, com uma orientação virtuosa, embora pautada por dramas e tragédias é, por natureza, anti-histórica. Neste caso verifica-se ainda uma determinada dimensão quase providencialista da história, um caminho que sulca um desejo de desfecho, a da redenção civilizacional e a da felicidade assente na participação cívica. A história assume então uma dimensão militante e utópica.

Nesta ideia de história o passado é, em certa medida, entendido como uma aprendizagem a fim de prevenir as ameaças presentes e futuras. Mas, na realidade, os dramas históricos que aparentemente se repetem e podem transmitir a imagem de uma história cíclica derivam de contextos sociais e políticos diferenciados. A história não só não se repete, como os historiadores não possuem a bola de cristal do futuro, pelo que a futurologia com base na história constitui um mito ou uma manipulação grosseira. A história é sempre um construído social e logo imprevisível cabendo aos politicólogos e outros cientistas sociais essas tentativas de antecipação dos momentos referenciais e não aos historiadores cruzarem essas águas.

Por outro lado, a abordagem de temáticas a partir das décadas de 80 e 90 do século XX, em que a historiografia não está devidamente consolidada, reflete um tratamento de pendor sociológico e jornalístico demasiado ligeiro e logo superficial. Esta analítica transposta para a história evidencia conotações ideológicas óbvias e um discurso pobre a nível intelectual, conduzindo, em certa medida, a um tipo de falsificação ou embuste historiográfico. Nesta opção, a perspetiva historiográfica fornecida serve um quadro formatação sociopolítico e ideológico. Esta colagem da história a um presente quase imediato desvirtua, de facto, o seu grau de cientificidade e desenvolve uma perspetiva ilusionista de um presente futuro. Como, aliás, refere Pierre Nora o acontecimento é o maravilhoso das sociedades democráticas, o que conduz ao risco da tirania acontecimental e de uma sociedade inebriada pelo espetáculo confundindo o essencial com o acessório. Aliás, a fábrica de acontecimentos políticos e mediáticos acaba por constituir um risco de instrumentalização e de manipulação da história.

Verifica-se, também, que o currículo gravita numa história presa a uma determinada narrativa de tipo iluminista assente no progresso das sociedades europeias e da civilização ocidental. Esta historiografia demasiado etnocêntrica e eurocêntrica alimenta, em certa medida, o que se pode denominar de “racismo científico” pela exclusão dos outros que não atingiram os pressupostos patamares de desenvolvimento prescritos pela gesta ocidental. A história encarada neste prisma analítico e metodológico redutor constitui uma narrativa do pensamento europeu, das suas dinâmicas sociopolíticas, económicas e culturais com um forte pendor nacionalista. Esta definição de territorialidade, de um passado útil e significativo, arreda o que se pode denominar de espaços periféricos/marginais ou civilizações desafetas ao modo de produção e mentalidade capitalista consagrando, de facto, severas dicotomias na perceção historiográfica. Em função desta opção política e ideológica, a história que se transmite sofre uma clausura epistemológica quase irremediável. Os autores das reformas justificam, todavia, esta seleção de conteúdos programáticos, afirmando que: “Por razões de pertença e de identidade cultural, destacaram-se as raízes clássicas e medievais da civilização europeia, e as grandes transformações que esta sofreu”.

CONCLUSÃO

A História e o seu ensino colocam, como sempre colocaram, problemas de legitimação, dado que mesmo nas sociedades democráticas existe a tentação de fazer da História e, nomeadamente da História pátria, um processo ideológico mais ou menos elaborado. Como tudo na vida, a História é uma escolha pelas questões que a interrogam, não obstante a cientificidade dos métodos de produção. Ao nível do seu ensino no secundário a seleção e orientação dos temas que integram os programas revela também por si um determinado intuito e uma determinada razão sociopolítica e ideológica. De facto, a História fixa a memória, estrutura a identidade do Estado-Nação, esclarece o passado social e sustenta um projeto de futuro, para além de ser uma âncora fundamental e um farol quando se fala em formação para a cidadania que não se pode exercitar em plenitude sem a capacidade de interrogar e compreender os tempos históricos. Mas entender a história numa dimensão utilitarista e unilateral ou fragmentária significa uma amputação da sua mais-valia.

Considera-se necessária uma reformulação programática que tenha em atenção a tela cronológica numa lógica relacional, uma conceção mais ampla e integradora do passado histórico e não conduzida em função de uma história estritamente europeia ou de um plano de dominâncias políticas, uma reconsideração sobre o lugar do local e do regional permitindo uma relativa flexibilidade curricular, a valorização da vertente interdisciplinar na abordagem dos temas, o que implica um ajustamento dos diversos programas curriculares da área das humanidades e uma extensão dos currículos da história para todos os alunos que frequentam os cursos do secundário dado o papel crucial da disciplina para a formação plena, não fosse a História, como sustenta o historiador Pierre Vilar “a única ciência ao mesmo tempo global e dinâmica das sociedades (...) a única síntese possível das outras ciências humanas”. Mas como adverte Michel Foucault: “A História forma, pois para as ciências humanas um meio de acolhimento a um tempo privilegiado e perigoso” (1968, 482).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. (2004). *Os currículos de História no ensino obrigatório. Portugal, Inglaterra, França*. Universidade do Minho.
- Allard, M. et al coord. (1976). *A História e o seu Ensino*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto. In Canário, R. (Org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, 17-55.
- Braudel, F. (1976). *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Campos, B., & Costa, A. (1994). *Relatório sobre a Reforma dos Ensinos Básico e Secundário 1989-1992*. Conselho Nacional de Educação.
- Canário, R. org. (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Carr, E. (sd). *Que é a História*. Lisboa: Gradiva.
- Carvalho, M^a. (2011). *Estudar história com os Pés na terra. Uma Perspectiva Museológica aplicada ao Currículo da história no 3.º Ciclo do ensino Básico. O caso de alcobaça*. Tese de doutoramento apresentada à ULHT.
- Chaffer, J., et al (1984). *A História e o Professor de História*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Carvalho, M. (1995). *Programas de História do Ensino Secundário nas últimas duas décadas (1974-94)*. In *Penélope*, 16, 181-194.
- Chomsky, N. (2017). *Otimismo e não desespero*. Elsinore.
- Collingwood, R. (1981). *A Ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença.
- Duby, G., et al (1986). *História e Nova História*. Lisboa: Teorema.
- Febvre, L. (1977). *Combates pela História I*. Lisboa: Editoria Presença.
- Febvre, L. (1977). *Combates pela História II*. Lisboa: Editoria Presença.
- Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Furet, F. (sd). *A Oficina da História*. Lisboa: Gradiva.
- Foucault, M (1968). *As Palavras e as Coisas. Uma arqueologia das ciências humanas*. Lisboa: Portugália Editora.
- Goff, J., et al (1978). *A Nova História*. Lisboa: Edições 70.
- Goff, J. (sd). *Reflexões sobre a História*. Lisboa: Edições 70.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Kirkby, M., et al (1992) *Guia da Reforma Curricular – Documentos de Trabalho*. Texto Editora.
- Lefebvre, G. (1981). *O Nascimento da Moderna Historiografia*. Lisboa: Sá da Costa Editora.
- Lefebvre, H. (1971). *O Fim da História*. Porto: Publicações Dom Quixote.
- Mattoso, J. (1989). A Escrita da História. In Proença, M. (Org.) *Didáctica da História. Textos Complementares*. Universidade Aberta.
- Mendes, J. (1987). *A História como Ciência*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Morin, E. (sd). *Ciência com Consciência*. Porto: Publicações Europa-América.
- Neto, M. (2013). *Problemática do Saber Histórico*. Coimbra: Palimage.
- Nóvoa, A. org. (1991). *Profissão Professor*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). O Passado e o Presente dos Professores. In Nóvoa, A. (Org.) *Profissão Professor*. Porto Editora, 11-32.
- Nóvoa, A. org. (1992). *Vidas de Professores*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. org. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Porto: Publicações Dom Quixote.
- Pereira, M., & Brazão, P. (2013). *Evolução curricular em Portugal: relações e tensões*. In A. Mendonça. (Org.). *O futuro da escola pública*, 164-176.
- Proença, M. (1989). *Didáctica da História*. Universidade Aberta.
- Proença, M. (1990). *Ensinar/ Aprender História – questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Reinhard, M. (sd). *O Ensino da História e os seus Problemas*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Ribeiro, A. (1990). *Reflexões sobre a Reforma Educativa*. Texto Editora
- Santos, L. (1995). *Programas de História do Ensino Secundário nas últimas duas décadas (1974-94)*. In *Penélope*, 15, 171-190.
- Silva, M. et al coord. (1981). *O Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wolf, P. (1988). *Outono da Idade Média ou Primavera dos Novos Tempos?* Lisboa: Edições 70.
- Vilar, P. (1985). *Iniciação ao vocabulário da análise histórica*. Lisboa: Edições JSC.

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
2018

Artigos

O ensino da compreensão na leitura: um estudo de caso no 1.º Ciclo de Bolonha

Dulce Melão

Escola Superior de Educação de Viseu - Instituto Politécnico de Viseu - dulcemelao@esev.ipv.pt

RESUMO

Neste artigo temos como objetivo refletir sobre o desempenho didático de estudantes de Educação Básica, relativamente à mobilização de estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura, apresentando um estudo de caso realizado no âmbito do 1.º Ciclo de Bolonha.

Os participantes foram estudantes inscritos na unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita (Educação Básica, 3.º ano) de uma instituição de ensino superior Portuguesa. O instrumento de recolha de dados utilizado foi o relatório escrito de um trabalho prático de fundamentação e planificação de atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura.

A análise de conteúdo do relatório permitiu-nos inferir que: i) no âmbito das estratégias de ensino da leitura centradas na motivação, os estudantes destacaram rodear os alunos de um universo de leitura, desvalorizando a diversificação de práticas de leitura; ii) relativamente às estratégias de ensino da leitura centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura, os estudantes favoreceram trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos.

Concluimos que a planificação, implementação e desenvolvimento de programas em didática do Português que concedam relevo à motivação para a leitura e ao desenvolvimento da compreensão na leitura se revestem de particular importância, pelas suas repercussões no ensino da leitura do futuro público dos estudantes.

Palavras-chave: *leitura; Educação Básica; formação de leitores; contexto educativo; didática.*

ABSTRACT

This research focuses on the didactic performance of students of Basic Education, concerning the mobilization of strategies to develop reading comprehension, by presenting a case study carried out in the 1st Cycle of Bologna Studies.

Participants were students enrolled in Initiation to Reading and Writing (Basic Education, 3rd year) in a Portuguese higher education institution. The data collection instrument was a written report of a practical work consisting in the planning of activities to promote reading motivation and the development of reading comprehension.

Content analysis of the report allowed us to infer that: i) as to teaching strategies concerning reading motivation, students emphasized surrounding students with a «reading environment», underestimating the diversity of reading practices; ii) in relation to the development of reading comprehension, students preferred working on the identification of the main ideas of the texts read, disregarding, above all, activating prior knowledge.

We conclude that the planning, implementation and development of Portuguese didactic programs that emphasize reading motivation and reading comprehension development are of major importance because of their repercussions for the teaching of reading.

Keywords: *reading; Basic Education; training of readers; educational context; didactics.*

INTRODUÇÃO

A nível nacional, a leitura tem ganho destaque enquanto possível prioridade para a próxima década no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL), entre 2017 e 2027, consolidando práticas educativas em curso e dando lugar a outras de maior fôlego. Da articulação deste plano com os objetivos traçados no âmbito do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), resulta ampla matéria de reflexão sobre as suas repercussões no que respeita ao ensino da leitura. Acresce ainda a necessidade de conciliar as práticas de leitura que se diversificam e se multiplicam (Cardoso, 2015), a par e passo, com processos de mediação, fundados em rigor científico e metodológico, por parte dos professores, que possibilitem, de facto, formar leitores.

O perfil de leitor dos estudantes futuros profissionais de Educação é também hoje alvo de alguma atenção, pelas suas possíveis repercussões no seu futuro público, quer no que se refere à motivação para a leitura (Melão, 2016a; Yubero, Larrañaga & Pires, 2014), quer relativamente ao desenvolvimento da compreensão na leitura (Mateus-Lessa & Pullin, 2011; Vieira, 2010). Estudos nacionais e internacionais apontam, por exemplo, para a debilidade de tal perfil no respeitante a práticas de leitura pouco diversificadas (Antunes, Dias & Silva, 2017; Granado & Puig, 2014), bem como para dificuldades de compreensão na leitura (Fuentes, Rubilar & Alveal, 2012; Gimenes & Pullin, 2010).

Tem, igualmente, vindo a ser sublinhada, a relevância da articulação do ensino da leitura com as atuais exigências da formação dos professores, implicando o repensar de tal processo. O relatório *Rethinking education. Towards a global common good?* (UNESCO, 2015), por exemplo, sustenta que o/a professor/a « (...) should now be a guide who enables learners, from early childhood throughout their learning trajectories, to develop and advance through the constantly expanding maze of knowledge» (UNESCO, 2015, p. 54). Na *European declaration of the right to literacy* (Valtin et al., 2016) é, por seu turno, recomendado que tal itinerário educativo tenha em consideração a formação dos professores relativamente ao desenvolvimento e à implementação de estratégias de ensino da leitura e da escrita, conciliando-as com o conhecimento «(...) about both traditional and contemporary children's and young adult literature that unlocks students' imaginations and expands their reading interests» (Valtin et al., 2016, p. 10).

OBJETIVOS DO ESTUDO

O objetivo principal do nosso estudo é refletir sobre o modo como o desempenho didático dos estudantes no que se refere ao ensino da leitura, contemplando a mobilização de estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura, se poderá repercutir nas suas futuras práticas educativas. Este estudo foi parte integrante de uma investigação de maior fôlego, respeitante às representações sobre a leitura e sua influência em práticas educativas (Melão, 2016b), que contemplou a conceção, implementação e avaliação de um plano de formação em didática do Português que visava a promoção da competência didática dos estudantes, orientada para a motivação do seu futuro público para a leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura.

MÉTODO

Optamos por uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso. Entendemos que esta abordagem seria a mais adequada dado que procurávamos compreender as dimensões de que se revestia o desempenho didático dos estudantes relativamente ao ensino da leitura e aos seus possíveis desdobramentos, no que se refere ao trabalho a desenvolver com o seu futuro público. Consideramos, pois, que seria importante «(...) estudar em profundidade as especificidades de um caso singular» (Morgado, 2013, p. 58), face à sua complexidade e ao seu caráter holístico que excluía «(...) uma mera medição de variáveis controladas» (Néri de Souza, Néri de Souza & Costa, 2014, p. 126).

PARTICIPANTES

Os participantes do nosso estudo foram 53 estudantes (50 do sexo feminino e 3 do sexo masculino) inscritos na unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, integrada no 3.º ano do plano de estudos da licenciatura em Educação Básica de uma instituição de ensino superior Portuguesa, no ano letivo 2012/2013.

Para a realização do trabalho em grupo proposto foram criados 14 grupos com 3 a 5 elementos cada um, de acordo com a preferência manifestada pelos estudantes.

INSTRUMENTOS

O instrumento de recolha de dados utilizado foi o relatório escrito de um trabalho prático de fundamentação e planificação de atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura. Importa frisar que os estudantes tinham sido previamente convidados, a nível individual, a selecionar uma obra de que gostassem e que considerassem ter interesse para a planificação das atividades referidas. A tal seleção seguiu-se, posteriormente, a escolha de uma das obras por cada grupo, obtida a aceitação dos restantes elementos.

Na elaboração deste instrumento foram tidos em consideração os seguintes aspetos: i) o enquadramento teórico relativo às estratégias de motivação para a leitura e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura (Sá, 2009a) e às estratégias do leitor (Sá, 2014) e ii) os documentos curriculares em vigor (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012; Reis et al., 2009; Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997).

PROCEDIMENTOS

Relativamente ao relatório escrito foi tida em consideração uma componente elaborada em grupo, que incluiu a descrição da planificação realizada, bem como, de forma detalhada, a descrição das atividades propostas e sua respetiva síntese final.

O relatório escrito foi entregue no final da unidade curricular, tendo sido realizada, anteriormente, a apresentação oral do trabalho por todos os grupos, de modo a favorecer um debate amplo e sustentado sobre a planificação das atividades propostas.

A análise de conteúdo foi a técnica privilegiada em associação com a estatística descritiva (frequências relativas e absolutas), tendo sido estabelecidas categorias a priori a partir da literatura de especialidade, nomeadamente os documentos Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura (Sá, 2009) e Estratégias do leitor (Sá, 2014). Tal estabelecimento de categorias teve em consideração o objetivo principal traçado para o nosso estudo, contemplando duas dimensões principais, a nível macro: i) estratégias de ensino operacionalizadas nas atividades centradas na motivação para a leitura; ii) estratégias de ensino operacionalizadas nas atividades centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. No âmbito da primeira dimensão foram consideradas as seguintes categorias: i) «Promover a partilha de experiências de leitura»; ii) «Rodear os alunos de um universo de leitura» e iii) «Variar as experiências de leitura dos alunos». No que concerne à segunda dimensão apontada, esta incluiu as categorias: «Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos» e «Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos».

RESULTADOS – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

No que diz respeito à seleção do nível de ensino para o qual os grupos (identificados doravante como G, associando-se o respetivo número à letra maiúscula) decidiram planificar as atividades, foi possível inferir que preferiram o 1.º Ciclo do Ensino Básico (12, correspondendo a 86%), salientando-se o facto de nenhum deles ter selecionado o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do tempo em que temos vindo a lecionar a unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita (desde 2009), compreendemos que o 2.º Ciclo do Ensino Básico é, geralmente, depreciado pelos estudantes, como sucede neste caso, estando em causa a realização de trabalhos implicando a planificação de atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura. Tal poderá ter acontecido: i) por os conteúdos programáticos deste nível de ensino não serem do seu agrado; ii) por lhe associarem maiores dificuldades, face à faixa etária dos alunos/das alunas; iii) por terem tido menos contacto com este nível de ensino, não lhes despertando interesse.

À preferência pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico podem, também, subjazer várias razões: i) o gosto pessoal dos estudantes por este nível de ensino; ii) o facto de no 1.º semestre terem oportunidade, através da unidade curricular de Iniciação à Prática Pedagógica III, de contactar, de forma mais estreita, com o 1.º Ciclo do Ensino Básico; iii) a possibilidade de considerarem ser mais fácil planificar atividades no âmbito deste nível de ensino.

Os estudantes elegeram, sobretudo, o 2.º ano de escolaridade (7 grupos, correspondendo a 58%), seguindo-se o 1.º ano (3 grupos, correspondendo a 25%) e o 3.º ano (2 grupos, correspondendo a 17%). Nenhum grupo deu preferência ao 4.º ano de escolaridade.

As obras selecionadas enquanto matéria-prima para a planificação de atividades a desenvolver pelos grupos foram as seguintes:

- Grupo 1: *Da rua do contador para a rua do ouvidor* (história «Enche a galinha o papo») – António Torrado;
- Grupo 2 - *O sapo apaixonado* – Max Velthuijs;
- Grupo 3 - *O dia em que o galo não acordou* – Rosário de Alçada Araújo;
- Grupo 4 - *O pequeno livro do bom comportamento* – Christine Coirault;

- Grupo 5 - *Histórias tradicionais portuguesas contadas de novo* (história «O macaco de rabo cortado») – António Torrado;
- Grupo 6 - *Trava-línguas* – Luísa Costa Gomes;
- Grupo 7 - *A vaca da vizinha é mais gorda que a minha* – Manuel Pires;
- Grupo 8 - *A casa da mosca fosca* – Eva Mejuto;
- Grupo 9 - *A história da árvore Elvira* – Sofia Patrício Dias;
- Grupo 10 - *A cobra marilú* – Sofia Patrício Dias;
- Grupo 11 - *Camila apaixonou-se* – Aline de Petigny;
- Grupo 12 - *Porque é que os animais não conduzem* – Pedro Seromenho;
- Grupo 13 - *Porta-te bem!* – José Jorge Letria;
- Grupo 14 - *AEIOU – História das cinco vogais* – Luísa Ducla Soares.

Importa frisar que a maioria dos grupos selecionou textos narrativos, aspeto que temos vindo a verificar ser uma constante ao longo dos anos que lecionamos a unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, bem como em outras unidades curriculares no âmbito da Didática, apesar do nosso cuidado em sublinhar, reiteradamente e de forma sustentada, a relevância da diversificação das tipologias textuais para a formação dos leitores, facultando exemplos ilustrativos.

Repare-se, também, que mais de metade dos títulos das obras selecionadas confere protagonismo aos animais (G1; G2; G3; G5; G7; G8; G10; G12). Atualmente tal protagonismo é também frequente em obras de potencial receção infantil (cf. por exemplo, Almeida, 2017; Saldanha, 2015; Soares, 2017), podendo contribuir para o prazer de ler.

Das 14 obras selecionadas, 9 fazem parte das listas do Plano Nacional de Leitura, sendo 5 recomendadas para o 2.º ano de escolaridade - 3 destinadas a leitura orientada (G1, G2 e G13) e 2 a leitura autónoma (G8 e G12) -; 2 recomendadas para o 1.º ano, destinadas a leitura orientada (G6 e G14); 1 recomendada para o 3.º ano de escolaridade, destinada a leitura autónoma (G5) e 1 recomendada para a Educação Pré-Escolar, destinada à leitura em voz alta (G4).

Os domínios privilegiados pelos grupos, no que respeita às atividades que planificaram foram, sobretudo, o domínio da Iniciação à Educação Literária (IEL) (19 ocorrências, correspondendo a 40,4%) e, em segundo lugar, o domínio da Leitura e Escrita (LE) (14 ocorrências, correspondendo a 29,8%). Adicionalmente, alguns grupos selecionaram o domínio da Oralidade (5 ocorrências, correspondendo a 10,6%) talvez por entenderem que poderia ser profícuo, em algumas atividades, o seu cruzamento com os outros dois domínios mencionados. No que respeita à Educação Pré-Escolar, foi dado quase idêntico relevo à «Compreensão de discursos orais e interação verbal» e ao «Conhecimento das convenções gráficas» (4, correspondendo a 8,5% e 3, correspondendo a 6,4%, respetivamente).

No que respeita às fases do ato de leitura 11 grupos incluíram a pré-leitura nas suas planificações, tendo todos contemplado as fases da leitura e da pós-leitura. Este é um aspeto que nos merece atenção pela reconhecida importância da fase da pré-leitura no que respeita a ativação de conhecimentos prévios e a elaboração de previsões por parte dos leitores (por exemplo, Bråten, Johansen & Strømsø, 2017) e pelo seu contributo para motivar os alunos/as alunas para a leitura, nomeadamente no que se refere à crescente riqueza do aparato paratextual (Sotto-Mayor, 2016).

Relativamente à análise das estratégias de ensino operacionalizadas nas atividades centradas na motivação para a leitura, «Promover a partilha de experiências de leitura» (13 ocorrências, correspondendo a 50%) e «Rodar os alunos de um universo de leitura» (11 ocorrências, correspondendo a 42,3%) foram as estratégias que os estudantes privilegiaram. Destaca-se, ainda, pelo parco (mas importante) número de ocorrências (2, correspondendo a 7,7%), a categoria «Variar as experiências de leitura dos alunos/das alunas». Tal suscita-nos particular atenção por se prender, possivelmente, com o perfil de leitor dos estudantes, podendo repercutir-se nas suas práticas educativas futuras e apontando para a necessidade, reconhecida por outros estudos (por exemplo, Antunes, Dias & Silva, 2017; Fernández, 2015), de rever aspetos da sua formação que possam contribuir para robustecer tal perfil.

A valorização da subcategoria «Cruzar a leitura com outras formas de expressão» (8 ocorrências, correspondendo a 30,8%) merece relevo, tendo sido contempladas, por exemplo, a expressão plástica (com destaque para o desenho), através de atividades de ilustração de uma passagem da obra

pelos alunos/pelas alunas, e a expressão dramática, combinada com a expressão musical. São reconhecidas as vantagens no que se refere à articulação da leitura com outras formas de expressão, contribuindo para o incremento do prazer de ler (Lameira, Cardoso & Pereira, 2012; Sousa, 2015).

A análise das estratégias de ensino operacionalizadas nas atividades centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura permitiu-nos inferir que os estudantes concederam quase idêntico relevo às estratégias «Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos» (13 ocorrências, correspondendo a 54,2%) e «Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos» (11 ocorrências, correspondendo a 45,8%).

A título de exemplo, relativamente à primeira categoria mencionada, destacou-se a subcategoria «Atividades centradas na planificação das suas ideias principais e secundárias» (9 ocorrências, correspondendo a 37,5%), no âmbito da qual os grupos propuseram que fossem levadas a cabo: i) através da realização de uma ficha de trabalho, no que respeita ao 2.º ano de escolaridade (G1 e G7); ii) através do reconto da história (G3) e com o auxílio das imagens do livro (G4), relativamente à Educação Pré-Escolar.

CONCLUSÃO

O estudo realizado possibilitou-nos compreender que os estudantes mobilizavam diversas estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura. No âmbito das estratégias de ensino da leitura centradas na motivação (operacionalizadas pelas atividades propostas), os estudantes destacaram, sobretudo, rodear os alunos de um universo de leitura na escola e em casa, desvalorizando a diversificação de práticas de leitura; ii) no que se refere às estratégias de ensino da leitura centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura, os estudantes favoreceram trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos, depreciando outras estratégias igualmente importantes como trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido.

Concluímos, pois, que um dos focos de atenção da formação de professores para o ensino da leitura deverá ser o desenvolvimento de programas em didática do Português que concedam relevo, em detalhe, à motivação para a leitura e ao desenvolvimento da compreensão na leitura, pelas suas repercussões no ensino da leitura do seu futuro público e, igualmente, no seu perfil de leitor. Sempre no entendimento de que «A leitura é uma arte que nunca pode ser completamente realizada» (Manguel, 2015, p. 106).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, C. (2017). *Olívia, a ovelha que não queria dormir*. Ilustrações de Ana Camila Silva. Porto: Porto Editora.
- Antunes, C. P., Dias, M. F. & Silva, S. R. (2017). Educação Literária e expressão/educação dramática/teatro: algumas sinergias em contexto académico. *Momento: diálogos em educação*, 26 (1), 161-176. Acedido em 12 de dezembro, 2017, em <http://hdl.handle.net/1822/46209>
- Bråten, I., Johansen, R.-P. & Strømsø, H. I. (2017). Effects of different ways of introducing a reading task on intrinsic motivation and comprehension. *Journal of Research in Reading*, 40 (1), 17-36. Doi:10.1111/1467-9817.12053
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de português. Ensino básico. 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- (2015). *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Cardoso, G. (2015). *O livro, o leitor e a leitura digital*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fernández, A. O. J. (2015). ¿Se pueden formar lectores en la educación superior? In E. M. R. Leyva (Org.) *Tendencias de la lectura en la universidad* (pp. 172-181). México: UNAM/Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- Fuentes, A. C. M., Rubilar, P. S. & Alveal, F. R. (2012). Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del consejo de rectores. *Folios*, 35, 33-47. Acedido em 14 de março, 2014, em http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012348702012000100003&script=sci_arttext

- Gimenes, D. G. & Pullin, E. M. M. P. (2010). Estratégias de leitura utilizadas por licenciandos de áreas distintas para lerem textos de estudo. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 31, (1), 111-122. Doi: 10.5433/1679-0383.2010v31n1p111
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. Acedido em 13 de junho, 2015, em <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>
- Lameira, R., Cardoso, A. P. & Pereira, J. (2012). Perceção dos professores sobre o lugar e a presença da expressão plástica na escola do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (2), 49-67.
- Manguel, A. (2015). *Uma história da curiosidade*. Tradução de Rita Almeida Simões. Lisboa: Tinta-da-China.
- Mateus-Lessa, E. C. & Pullin, E. M. M. P. (2011). Estratégias de leitura utilizadas por alunos universitários de licenciaturas distintas. *UNOPAR Científica: Ciências Humanas e Educação*, 12 (2), 5-10. Disponível em <http://www.pgss.com.br/revistacientifica/index.php/humanas/article/viewFile/701/652>
- Melão, D. (2016a). A formação do leitor no ensino superior: trajetórias de motivação para a leitura. *Desenredo*, 12, 2, 453-472. Acedido em 10 de janeiro, 2017, em <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/viewFile/6373/4051>
- (2016b). *Representações sobre a leitura e sua influência em práticas educativas – um estudo no 1.º ciclo de Bolonha*. (Tese de doutoramento, não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Morgado, J. C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Neri de Souza, F., Neri de Souza, D. & Costa, A. P. (2014). Importância do questionamento no processo de investigação qualitativa. In A. P. Costa, F. Neri de Souza & D. Neri de Souza (Orgs.) *Investigação qualitativa: inovação, dilemas, desafios*, 2.ª edição (pp. 125-145). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Reis, C. et al. (2009) (coord.). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sá, C. M. (2009). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [documento policopiado].
- (2014). *Estratégias do leitor*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [documento policopiado].
- Saldanha, A. (2015). *Gato procura-se*. Ilustrações de Yara Kono. Lisboa: Editorial Caminho.
- Silva, M. I. R. L. & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Soares, L. D. (2017). *Uma vaca de estimação*. Ilustrações de Fedra Santos. Porto: Porto Editora.
- Sotto-Mayor, G. (2016). *Ilustração de livros de LLJ em Portugal na primeira década do século XXI: caracterização, tipificação e tendências*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Sousa, C. P. (2015). *A importância da expressão plástica no 1.º ciclo do ensino básico*. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Acedido em 27 de outubro, 2016, em <http://hdl.handle.net/20.500.11796/228>
- Yubero, S., Larrañaga, E. & Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Castelo Branco: Edições IPCB.
- UNESCO (2015). *Rethinking education. Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- Valtin, R., Bird, V., Brooks, G., Brozo, B., Clement, C., Ehmiç, S., ... Tamburlini, G. (2016). *European declaration on the right to literacy*. Cologne: European Literacy Policy Network.
- Vieira, M. C. T. (2010). Os futuros professores e as estratégias de compreensão leitora. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 2, (4), 209-229.

O conhecimento matemático de futuros professores no início da sua formação: o caso da organização e tratamento de dados

Dina Tavares, Hélia Pinto, Hugo Menino, Marina Rodrigues, Nuno Rainho

Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal - dtavares@ipleiria.pt, helia.pinto@ipleiria.pt, hugo.menino@ipleiria.pt, marina.rodrigues@ipleiria.pt, nuno.rainho@ipleiria.pt

RESUMO

Neste artigo apresentamos parte dos resultados de um estudo que procura compreender o conhecimento matemático dos estudantes da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), no que respeita aos 4 grandes temas matemáticos, nomeadamente números e operações, geometria e medida, organização e tratamento de dados e álgebra. Em particular, apresentamos os resultados relativos à caracterização do conhecimento acerca do tema organização e tratamento de dados dos estudantes, no momento do seu ingresso na licenciatura. Os resultados encontrados nesta fase inicial da investigação apesar de evidenciarem alguma facilidade dos estudantes no uso e interpretação de algumas representações como o gráfico de barras e o gráfico circular, mostram maiores dificuldades ao nível de outras representações como o diagrama de Carrol ou a tabela de frequências. Ao nível das medidas de localização os estudantes evidenciam maiores dificuldades no cálculo e interpretação da mediana. Adicionalmente, as maiores lacunas surgem ao nível do sentido crítico relativamente à informação, às representações e às medidas. São ainda visíveis alguns conhecimentos elementares da noção clássica de probabilidade.

Palavras-Chave: conhecimento matemático, futuros professores, organização e tratamento de dados.

INTRODUÇÃO

Este artigo emana de um estudo que procura compreender o conhecimento do conteúdo para ensinar (no sentido que lhe é dado por Shulman, 1986) dos estudantes da licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), no que respeita aos 4 grandes temas matemáticos, nomeadamente números e operações, geometria e medida, organização e tratamento de dados e álgebra.

Os trabalhos de Ball, Thames e Phelps (2008) retomam a conceitualização de Shulman (1986) especificando três componentes do conhecimento do conteúdo sendo particularmente relevante para este trabalho, a componente relativa ao Common Content Knowledge (CCK) que inclui os conhecimentos relativos aos tópicos em si mesmos, ou seja, o saber fazer na ótica do utilizador (obter uma resposta correta a uma questão matemática ou saber determinar o resultado de uma operação).

Com o estudo pretende-se (i) diagnosticar o conhecimento matemático (conceitos e processos relevantes) que os futuros professores possuem no momento em que iniciam a licenciatura; (ii) descrever as ideias e conceções dos futuros professores em relação aos conceitos e procedimentos matemáticos; (iii) descrever o conhecimento matemático que os futuros professores possuem no momento em que finalizam a licenciatura; (iv) comparar, analisar, discutir e refletir sobre o conhecimento matemático dos estudantes no início e no final da licenciatura; (v) analisar a perceção dos estudantes em relação ao seu conhecimento matemático no início e no final do curso; e (vi) construir materiais, reformular conteúdos e métodos associados às unidades curriculares de matemática do curso que facilitem a (re) construção do conhecimento matemático dos estudantes.

O estudo teve início no ano letivo de 2015/2016, tendo como público-alvo os estudantes que se matricularam no 1.º ano de Licenciatura de Educação Básica da ESECS nesse mesmo ano letivo. No âmbito da investigação empírica foram implementados quatro questionários a esses estudantes. Cada um dos questionários procurou identificar o conhecimento dos futuros professores relativamente a cada um

dos grandes temas matemáticos do currículo (números e operações, geometria, álgebra e organização e tratamento de dados. Assim, concluída a primeira fase do estudo, neste artigo, apresentam-se apenas os resultados relativos ao diagnóstico do conhecimento relativo à organização e tratamento de dados de 23 estudantes aquando do início da licenciatura. Por conseguinte, depois de uma pequena abordagem às orientações curriculares para o ensino da organização e tratamento de dados, bem como a alguns resultados de estudos sobre o conhecimento relativo à organização e tratamento de dados de futuros professores, é apresentada a metodologia adotada, seguindo-se uma análise e discussão dos resultados e por último, algumas considerações finais.

Atendendo a que esta área carece de investigação mais aprofundada e às suas características longitudinais da metodologia utilizada, entendemos que o estudo assume elevada pertinência, podendo ter um impacto importante na reconfiguração das práticas de formação relativas ao ensino e aprendizagem da matemática, na formação inicial de professores.

CONHECIMENTO DOS PROFESSORES RELATIVO À ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS

O papel determinante que a Organização e Tratamento de Dados ocupa nas sociedades contemporâneas, tem motivado, nos últimos anos, a presença e o reforço deste tema nos currículos escolares desde o pré-escolar ao ensino superior. De acordo com Lopes e Fernandes (2014), a sociedade atual exige de todos a capacidade para “*analisar e reagir de forma crítica, ponderada e assertiva à informação quantitativa no mundo que os rodeia*” (p. 69). No entanto, muitos professores dos diferentes níveis de ensino, e em particular dos primeiros anos, não possuem a formação adequada à promoção de um trabalho consistente com os seus alunos, nomeadamente no que respeita ao ensino deste tema a partir de investigações (Oliveira e Henriques, 2013).

Várias têm sido as investigações sobre este tema realizadas com futuros professores. Um estudo realizado por Pollatsek, Lima e Well (1981) envolvendo estudantes universitários, concluiu que muitos dos estudantes revelaram dificuldades no cálculo da média, fundamentalmente devido à não ponderação de médias parciais no cálculo de uma média global. Resultados idênticos foram encontrados por Li e Shen (1994) e Mevarech (1983), estudos citados por Barros e Fernandes (2005), reforçando a ideia de que os estudantes interpretam o cálculo de valores de medidas de tendência central e de dispersão como simples cálculos numéricos, não sendo capazes de apresentar argumentos matemáticos que validem as suas opções. Trata-se da evidência de um conhecimento instrumental contrapondo-se ao conhecimento relacional que se espera de futuros professores (Batanero, 2000).

Neste sentido, Barros e Fernandes (2001, 2005) insistem na necessidade de confrontar os futuros professores com as suas próprias dificuldades, discutindo-as e refletindo sobre elas. Os autores salientam a necessidade de discutir as questões que distinguem o conhecimento intuitivo do normativo para resolver eventuais conflitos conceituais e consolidar o conhecimento normativo. Reforçando esta ideia, Henriques e Oliveira (2013) salientam a importância de os professores, durante a sua formação, realizarem as suas próprias investigações estatísticas alargando, deste modo, quer o seu conhecimento comum do conteúdo, quer o conhecimento especializado do conteúdo, no sentido que lhes é dado por Burges (2007, citado por Henriques e Oliveira (2013)).

Ainda relacionado com o conhecimento estatístico de futuros professores, Martins, Pires e Barros (2009) realizaram uma investigação envolvendo futuros professores no início da sua formação, procurando analisar a evolução do conhecimento estatístico após a lecionação de uma unidade curricular neste domínio no que respeita à organização de dados e às medidas de tendência central. Os resultados obtidos revelam uma evolução neste âmbito, apesar de relativamente às medidas de tendência central se manterem dificuldades na aplicação de conceitos envolvendo uma visão não instrumental destas medidas. Estas ideias, são reforçadas no estudo de Santos e Ponte (2012) realizado com futuros professores (alunos do 2.º ano da licenciatura em educação básica de uma ESE), que analisou os conhecimentos dos mesmos em relação às medidas de tendência central no desenrolar de uma unidade curricular no âmbito da estatística. Os resultados encontrados apontam para deficiências na compreensão e conhecimento das medidas de tendência central, evidenciando alguma confusão na distinção das mesmas e no significado que é atribuído a cada uma delas. Assim, os autores, apontam para a necessidade de os futuros professores vivenciarem experiências reais e contextualizadas de contacto com cada uma destas medidas comparando-as e contrastando-as de modo a compreenderem as diferenças entre cada uma.

A investigação envolvendo futuros professores relativamente a ideias, conceitos e procedimentos

probabilísticos tem igualmente merecido alguma atenção. O estudo de Barros e Fernandes (2012) mostrou que os futuros professores envolvidos apresentaram bastantes dificuldades no que diz respeito ao cálculo de probabilidades, tendendo a utilizar fórmulas e manipular dados, sem ter em conta o contexto, verificando-se uma clara dificuldade em distinguir estratégias intuitivas de estratégias normativas.

No mesmo sentido, Ortiz e Mohamend (2014) concluíram que grande parte dos docentes envolvidos no seu estudo revelou um conhecimento insuficiente relativamente a conceitos probabilísticos, à semelhança dos resultados encontrados por Chick y Pierce (2008), em que os professores tiveram dificuldade em conceitos presentes em situações didáticas relacionadas com probabilidades.

Ainda, a investigação levada a cabo por Fernandes, Viseu e Gea (2016), envolvendo futuros educadores e professores dos primeiros anos, salienta as dificuldades dos participantes relativamente aos itens envolvendo probabilidade simples e definição de acontecimentos certos, devido à necessidade de análise exaustiva de todos os acontecimentos possíveis. Também no que diz respeito a situações quer de probabilidade conjunta quer de probabilidade condicionada, os mesmos autores identificaram bastantes dificuldades. Assim, recomendam um aprofundamento ao nível da formação no âmbito das probabilidades, valorizando o seu estudo em contextos sociais e não apenas em contextos meramente escolares.

Em síntese, são diversos os estudos nacionais e internacionais que têm procurado analisar o conhecimento estatístico dos futuros professores e que reforçam a necessidade de se investir neste na formação inicial, nomeadamente no relativo à organização e tratamento de dados. Este conhecimento é particularmente relevante pois envolve aspetos presentes em diversas situações do quotidiano, tornando-se um componente importante da literacia estatística.

A literacia estatística é aqui entendida como a capacidade de compreensão de dados estatísticos, discutindo-os, interpretando-os e avaliando-os (Gal, 2002). Assim, encontra-se em estreita correlação quer com o pensamento estatístico, visto como a capacidade do indivíduo tomar decisões ao longo de um ciclo investigativo (Lopes e Fernandes, 2014), quer com o raciocínio estatístico, visto como a forma como nós raciocinamos com ideias ou conceitos estatísticos (Garfield, 2003), permitindo explicitar o conhecimento estatístico. A este respeito, Garfield (2002) desenvolveu um modelo de desenvolvimento do raciocínio estatístico organizado em cinco níveis de acordo com a tabela 1.

Nível de raciocínio	Descrição
Raciocínio idiosincrático	O aluno conhece algumas palavras e símbolos estatísticos, usa-os sem os compreender totalmente, muitas vezes de forma incorreta. Frequentemente mistura-os com informações não relacionadas.
Raciocínio verbal	O aluno tem uma compreensão verbal de alguns conceitos, mas não consegue aplicar esse conhecimento a um procedimento real.
Raciocínio transitório	O aluno é capaz de identificar corretamente uma ou duas dimensões de um conceito estatístico ou procedimento estatístico, mas sem integrar plenamente essas dimensões.
Raciocínio processual	O aluno é capaz de identificar corretamente as dimensões de um conceito ou processo estatístico, mas não integra totalmente essas dimensões ou não entende o processo que gere a distribuição de amostragem. Pode prever corretamente que a amostragem de distribuição corresponde aos parâmetros dados, mas não pode explicar o processo e não tem confiança nas suas previsões.
Raciocínio processual integrado	O aluno tem uma compreensão completa sobre um processo ou conceito estatístico e é capaz de coordenar as regras e o comportamento da variável. Consegue explicar o processo utilizando as suas próprias palavras e faz previsões corretas com confiança.

Tabela 1. Modelo de raciocínio estatístico desenvolvido por Garfield (2002)

A descrição dos níveis de raciocínio estatístico de Garfield (2002) constitui um instrumento útil para analisar o conhecimento matemático relativo a estatística e probabilidades dos estudantes, uma vez que é formulado em termos do domínio matemático dos conteúdos incluídos neste tópico.

METODOLOGIA

Conforme já referido, este artigo insere-se numa investigação que tem como objetivo compreender o conhecimento matemático dos estudantes da licenciatura em Educação Básica da ESECS. A investigação encontra-se organizada em duas fases. Na primeira fase, no início do ano letivo de 2015/2016, os estudantes que ingressaram no 1.º ano do curso, responderam a quatro questionários referentes a cada um dos principais tópicos matemáticos (números e operações, geometria e medida, organização e tratamento de dados e álgebra). No final da licenciatura, estes mesmos estudantes responderão aos mesmos questionários, permitindo assim uma análise que se concretizará a vários níveis:

- análise do conhecimento matemático dos estudantes no início da licenciatura;
- análise do conhecimento matemático dos estudantes no final da licenciatura;
- análise comparativa do conhecimento matemático dos estudantes no início e no final da licenciatura.

Para esta investigação adotou-se o paradigma interpretativo, com uma abordagem essencialmente qualitativa, realizando-se, no entanto, algumas sínteses quantitativas de carácter descritivo com recurso a dados factuais obtidos através dos questionários. Assim, utilizou-se, inicialmente, a estatística descritiva, nomeadamente através do cálculo de frequências, o que facilitou uma primeira observação global dos resultados. Complementarmente os dados foram igualmente analisados recorrendo à análise de conteúdo. O objetivo principal foi descrever as ideias e concepções dos estudantes em relação aos conceitos e procedimentos analisados, nomeadamente caracterizar o conhecimento matemático dos estudantes, descrevendo os processos, os conceitos e os raciocínios que realizam e o modo como os comunicam por escrito. A análise de conteúdo centrou-se em categorias de análise definidas a partir dos conteúdos matemáticos lecionados nas diferentes unidades curriculares de Matemática da licenciatura em Educação Básica da ESECS do IPL.

Neste artigo apresentam-se os resultados obtidos através das respostas ao questionário sobre organização e tratamento de dados, de 23 dos 50 estudantes que se encontravam matriculados no 1.º ano da licenciatura em Educação Básica da ESECS, no início do ano letivo de 2015/2016.

De referir que o questionário relativo à organização e tratamento de dados foi construído recorrendo a questões envolvendo diferentes aspetos desta área do currículo, construídas ou adaptadas a partir de tarefas de manuais escolares e de exames e encontra-se organizado em quatro categorias (Tabela 2).

Categorias de análise	Questões
Organização e representação de dados	1, 2, 3, 4, 5, 6 e 13
Medidas de localização	7, 8, 9, 10 e 12.1
Sentido crítico	11 e 12.2
Noção de probabilidade	14, 15, 16 e 17

Tabela 2. Categorias de análise

Estas categorias emergem da análise dos conteúdos objeto de ensino e aprendizagem ao longo da escolaridade e permitem descrever o conhecimento relativo aos tópicos relacionados com a estatística e probabilidades, na componente relativa ao Common Content Knowledge (CCK), analisadas neste artigo, como é definida por Ball, Thames e Phelps (2008). Na sua definição esteve subjacente a norma para análise de dados e probabilidades (NCTM, 2007).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Segue-se uma apresentação dos resultados referentes a cada uma das categorias, salientando-se os aspetos relativamente aos quais os estudantes revelaram, quer mais segurança, quer mais dificuldades.

Na primeira categoria (organização e representação de dados) estavam incluídas um conjunto de questões envolvendo: a) a classificação de variáveis; a organização e representação de dados através de: b) diagramas de Carrol; c) tabelas de frequências (absolutas e relativas); d) gráficos de barras e; e) gráficos circulares. A tabela 3 sistematiza as respostas dos estudantes relativamente a cada uma destas dimensões, aqui tomadas como subcategorias.

	Classificação de variáveis	Diagrama de Carrol	Tabela de frequências (absolutas e relativas)	Gráfico de barras	Gráfico circular
Responde corretamente	4%	22%	30%	96%	91%
Responde incorretamente	57%	65%	13%	4%	9%
Não responde	39%	13%	57%	0%	0%

Tabela 3. Subcategorização das respostas às questões incluídas na categoria “organização e representação da dados”

Na categoria em análise (organização e representação de dados) os alunos manifestam muitas dificuldades em classificar variáveis qualitativas (nominais ou ordinais) e quantitativas (discretas ou contínuas), verificando-se que uma larga maioria (96%) classifica as variáveis incorretamente ou não responde. No que diz respeito à organização e representação gráfica de dados verifica-se que os estudantes parecem ter facilidade no trabalho com gráficos de barras e gráficos circulares uma vez que, quer numa situação, quer noutra, as respostas corretas ultrapassam os 90%, contudo, são visíveis situações em que os estudantes não identificam os eixos do gráfico, não dão um título ao gráfico ou não são muito rigorosos na escala utilizada. Já no que diz respeito à utilização do diagrama de Carrol e da tabela de frequências (absolutas e relativas) para a organização e representação de dados, a maioria dos estudantes responde incorretamente ou não responde. De salientar que a maioria dos estudantes não é capaz de interpretar o diagrama de Carrol atendendo à natureza complementar da classificação das variáveis, limitando-se a preenche-la como uma simples tabela de dupla entrada.

Estes resultados parecem indicar que, no que diz respeito à organização e representação de dados, os estudantes se situam no terceiro nível de raciocínio estatístico definido por Garfield (2002) (nível transitório) verificando-se que sendo capazes de identificar corretamente uma ou duas dimensões de um conceito ou procedimento estatístico, não integram plenamente essas dimensões.

Relativamente à segunda categoria (medidas de localização), a partir das respostas às diferentes questões que envolviam o cálculo e uso dos conceitos de moda, média e mediana, em diferentes contextos, contabilizaram-se o número de respostas corretas, incorretas e não respondidas, tendo-se obtido a informação apresentada na tabela 4.

	Moda	Média	Mediana
Responde corretamente	87%	78%	39%
Responde incorretamente	4%	7%	26%
Não responde	9%	15%	35%

Tabela 4. Subcategorização das respostas às questões incluídas na categoria “medidas de localização”

Enquanto nas questões relativas à moda e à média os estudantes têm um bom desempenho (87% e 78% de respostas corretas, respetivamente), já relativamente à mediana só se registam 39% de respostas corretas, sendo que uma elevada percentagem das questões (35%) não são respondidas.

Um olhar mais detalhado relativamente às respostas dadas pelos estudantes às questões relativas à mediana, mostram que as dificuldades são evidentes desde logo ao nível do cálculo da mediana de uma distribuição de valores de uma variável discreta, como era solicitado na questão 8 (figura 1). Quase todos os estudantes parecem relacionar mediana com valor central, mas a maioria (52%) não ordena os valores da distribuição por ordem crescente, respondendo que a mediana é 4 e não 3. Há ainda 13% de estudantes que não respondem.

Qual é a moda, a média e a mediana do seguinte conjunto de números?

2 3 3 4 2 3 4 2 3 3 3 4 3

Figura 1. Enunciado da questão 8.

Na interpretação da mediana no contexto de um problema as dificuldades são semelhantes. Vejamos o exemplo da questão 10:

A pedido da Maria, todas as pessoas convidadas para a sua festa de aniversário vão levar, pelo menos, um CD de música. A Maria perguntou a todos os convidados quantos CD's tencionavam levar, e fez uma lista onde escreveu todas as respostas. Depois de ordenadas, todas as respostas, por ordem crescente, as primeiras 14 são as seguintes:
1, 1, 1, 1, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 3, 3, 3, 4, 5.
Sabendo que a mediana de todas as respostas dadas é 4, quantas pessoas foram convidadas para a festa de aniversário da Maria? Justifique a sua resposta.

Figura 2. Enunciado da questão 10.

Nesta questão a maioria dos estudantes não responde (52%), 18% responde incorretamente e só 30% responde corretamente. Os estudantes que respondem corretamente interpretam a mediana como o valor central da distribuição, no contexto apresentado, justificando que responderam um valor superior de CD tantas pessoas como as que responderam 1, 2 ou 3 CD, logo o número total de pessoas é 25 (12+1+12). Vejamos a resposta de um estudante:

“Antes do 4 (mediana) estão 12 convidados, como é o meio acrescentam-se outros 12 para lá do número 4. São 25 pessoas.”

Ainda no que diz respeito à mediana, a questão onde os estudantes evidenciaram um melhor desempenho foi na questão que solicitava a estimativa do valor desta medida de localização a partir da leitura de um diagrama de extremos e quartis. Nesta questão, a maioria (52%) dos estudantes respondeu corretamente.

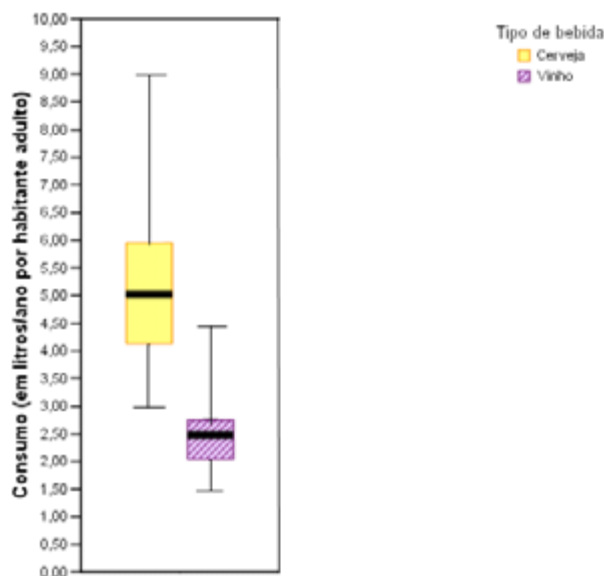
Os resultados apresentados relativamente a esta categoria remetem-nos para o estudo de Santos e Ponte (2012) no qual os autores afirmam que os estudantes envolvidos (futuros professores no início da sua formação) revelaram deficiências na compreensão e conhecimento das medidas de tendência central, evidenciando alguma confusão na distinção das mesmas e no significado que é atribuído a cada uma delas. No mesmo sentido, a investigação conduzida por Martins, Pires e Barros (2009) refere a dificuldade dos participantes (futuros professores) na aplicação de conceitos envolvendo uma visão não instrumental das medidas de tendência central.

Em suma, parece poder inferir-se que os futuros professores, no que a esta categoria (medidas de localização) diz respeito, se encontram entre os níveis três e quatro da taxonomia de Garfield relativamente ao raciocínio estatístico. De facto, embora os estudantes identifiquem as medidas de localização, revelam alguma dificuldade em integrar plenamente todas as dimensões dessas mesmas medidas ou em compreender o processo que gere a distribuição de amostragem.

Relativamente à terceira categoria (sentido crítico) o questionário incluía duas questões que se apresentam nas figuras 3 e 4.

Na questão apresentada na figura 3, pretendia-se que os estudantes respondessem a partir da leitura e análise do diagrama, mas também que fossem capazes de responder criticamente, reconhecendo as limitações da informação apresentada (alíneas III e VI).

Foi feito um estudo sobre o consumo médio, em litros/ano por habitante adulto) de dois tipos de bebidas alcoólicas – vinho e cerveja. Depois de recolhidos os dados referentes a 12 países da Europa, elaborou-se o seguinte diagrama de extremos e quartis.



Classifique a veracidade de cada afirmação, assinalando com um V as afirmações verdadeiras e com um F as afirmações falsas.

- I. Neste conjunto de países há maior consumo de cerveja. ____
 II. Há países com consumo médio de vinho abaixo de 1 litro/ano. ____
 III. É possível afirmar que não existe um cidadão com um consumo médio anual de vinho acima de 5 litros/ano. ____
 IV. Metade dos países apresenta um consumo médio de cerveja inferior ou igual a 5 litros/ano. ____
 V. Há maior dispersão de consumo entre países, relativamente ao consumo de cerveja do que ao consumo de vinho. ____
 VI. É possível afirmar que todos os países em estudo revelaram valores de consumo de cerveja superiores aos consumos de vinho. ____

Figura 3. Enunciado da questão 12.2

As respostas dos estudantes estão sistematizadas na tabela 5.

	I	II	III	IV	V	VI
Responde corretamente	78%	78%	13%	48%	69%	26%
Responde incorretamente	4%	0%	65%	26%	9%	52%
Não responde	18%	22%	22%	26%	22%	22%

Tabela 5. Respostas dos estudantes à questão 12.2.

Verifica-se que a percentagem de não respostas é semelhante em todas as alíneas e parece evidente uma maior dificuldade em atribuir um valor lógico correto precisamente às afirmações em que a dimensão crítica está presente, alíneas III e VI, observando-se percentagens de respostas corretas claramente minoritárias (13% e 26% respetivamente).

Ainda relativamente à terceira categoria (sentido crítico) importa analisar as respostas dos estudantes à questão 11 do questionário (figura 4).

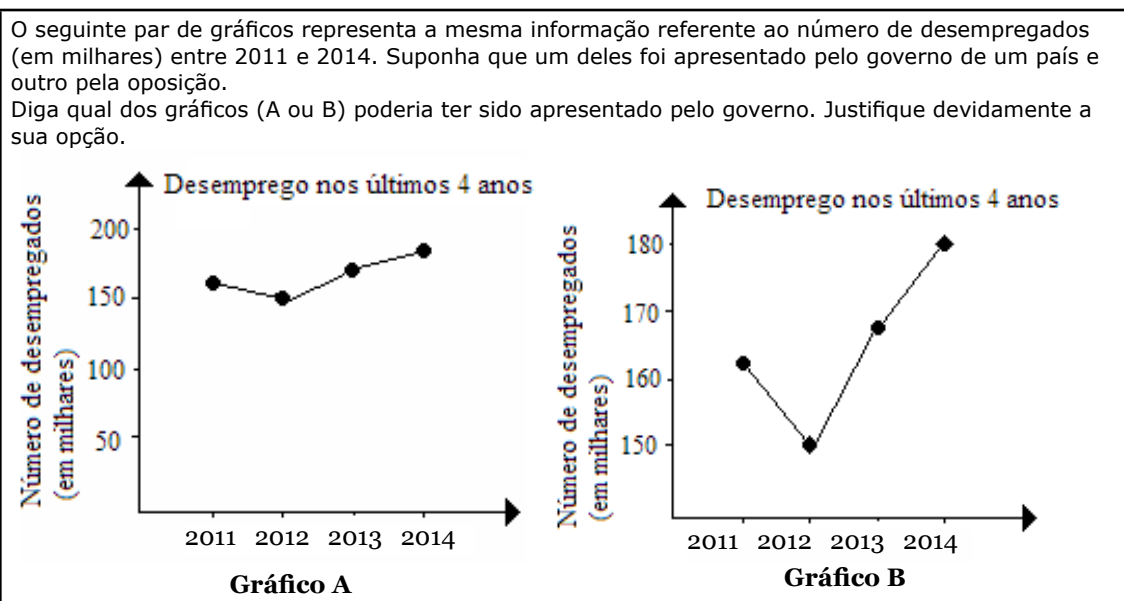


Figura 4. Enunciado da questão 11

Da análise das respostas apresentadas verifica-se que 39% dos estudantes responde corretamente, afirmando que o gráfico A teria sido apresentado pelo governo e o gráfico B pela oposição, contudo a maioria das justificações não incluem uma dimensão crítica relativamente ao que distingue os gráficos ao nível da sua construção, limitando-se a referir que o gráfico A não evidencia o aumento do desemprego de forma tão significativa como o gráfico B. Vejamos uma justificação apresentada que exemplifica esta interpretação:

“O gráfico A poderia ter sido apresentado pelo governo. Embora os dois gráficos representem os mesmos valores, a mancha visual no gráfico A é muito menor do que no gráfico B (...).”

Só 3 dos estudantes que associam os gráficos corretamente apresentam uma justificação que na nossa análise esboça uma tentativa de justificação crítica, incluindo uma dimensão política, mas também matemática. Vejamos dois exemplos:

“O gráfico A poderá ter sido apresentado pelo governo pois devido à sua construção, não demonstra o aumento significativo do número de desempregados, conseguindo transmitir uma situação menos desfavorável (...).”

“O gráfico que poderia ter sido apresentado pelo governo é o gráfico A pois ao criar uma escala maior não mostra, como o gráfico B, os picos enormes de desempregados ao longo dos 4 anos.”

Verificamos ainda que 39% dos estudantes não responde à questão e 22% responde incorretamente, fazendo uma associação errada dos gráficos.

Assim, podemos dizer que os estudantes, relativamente ao raciocínio estatístico, se situam no nível processual (Garfield, 2002) uma vez que são capazes de identificar corretamente as dimensões de um conceito ou processo estatístico, mas não integram totalmente essas dimensões. Apesar de serem capazes de prever corretamente que a amostragem de distribuição corresponde aos parâmetros dados, não conseguem explicar o processo e não têm confiança nas suas previsões. Deste modo, os resultados obtidos relativamente a esta categoria sugerem a necessidade de se discutirem questões que distinguem o conhecimento intuitivo do normativo, para resolver eventuais conflitos conceituais e consolidar o conhecimento normativo dos futuros professores, conforme salientam Barros e Fernandes (2005). Fica assim evidente a necessidade de se proporcionar aos estudantes atividades matemáticas com uma marcada relação com a realidade, que impliquem uma análise crítica e social da interpretação das representações e das medidas estatísticas obtidas, conforme sugerem Santos e Ponte (2012).

Relativamente à quarta categoria (noção de probabilidade), duas das questões colocadas aos estudantes (figura 5 e figura 6) envolviam o uso da noção clássica de probabilidade (lei de Laplace).

Num saco foram colocadas 9 bolas indistinguíveis ao tato de três cores distintas: 4 verdes, 3 azuis e 2 vermelhas. Se retirar, ao acaso, uma bola do saco qual a cor da bola mais provável de sair? Justifique a sua resposta.

Figura 5. Enunciado da questão 14

Numa determinada vila, 25% das famílias leem apenas o semanário *As Novidades*, 12% leem apenas o semanário *Bem Informado* e 6% leem ambos os semanários. Escolhida uma família ao acaso, calcule a probabilidade de:

- ler o semanário “As novidades”;
- não ler qualquer semanário;
- ler um e só um semanário.

Figura 6. Enunciado da questão 15

A tabela 6 sistematiza as respostas dos estudantes às questões 14 e 15. Na questão 14 a maioria dos estudantes (87%) responde corretamente, recorrendo à comparação da quantidade de cada parte (casos favoráveis) relativamente ao todo (casos possíveis) com maior ou menor formalização do cálculo de probabilidades; 13% dos estudantes não responde e nenhum responde incorretamente.

	14	15a)	15b)	15c)
Responde corretamente	87%	26%	52%	22%
Responde incorretamente	0%	39%	9%	30%
Não responde	13%	35%	39%	48%

Tabela 6. Respostas dos estudantes às questões 14 e 15

Na questão 15 surgem mais dificuldades, sendo evidentes elevadas percentagens de não resposta nas diferentes alíneas (35%, 39% e 48% respetivamente). Nas alíneas a) e c), apesar de 26% e 22% dos estudantes responderem corretamente, interpretando claramente a situação, há percentagens mais elevadas de respostas incorretas (30% e 30%, respetivamente), ou seja, que não correspondem a interpretações corretas da situação. Na alínea b), 52% dos estudantes calcula corretamente a probabilidade pedida. Estes resultados evidenciam dificuldades dos estudantes na apropriação e uso de linguagem da lógica e de conjuntos no contexto das probabilidades, corroborando os encontrados por Barros e Fernandes (2012), onde os estudantes apresentaram bastantes dificuldades no cálculo de probabilidades, tendendo a utilizar fórmulas e manipular dados sem ter em conta o contexto, evidenciando dificuldade em distinguirem estratégias intuitivas de estratégias normativas.

Relativamente à categoria 4 importa também analisar as respostas dos estudantes na questão 16 (figura 7).

O Miguel verificou que mais de metade das vezes que vê televisão depois das 22 horas chega atrasado à escola, no dia seguinte. Considera a seguinte questão:
«Escolhendo ao acaso um dia em que o Miguel vê televisão depois das 22 horas, qual é a probabilidade de ele chegar atrasado à escola, no dia seguinte?»
Dos três valores que se seguem, dois nunca poderão ser a resposta correta a esta questão. Quais?

$$\frac{2}{5} \qquad \frac{3}{5} \qquad \frac{6}{5}$$

Justifique a sua resposta.

Figura 7. Enunciado da questão 16

A maioria dos estudantes (57%) responde corretamente à questão, ainda que nem todos justifiquem a resposta. As justificações apresentadas evidenciam que os estudantes sabem que o valor de probabilidade se situa entre 0 e 1, sendo 1 a probabilidade do acontecimento certo, o que os leva a rejeitar a terceira hipótese, adicionalmente rejeitam a primeira hipótese, argumentando que a probabilidade tem de ser superior a $\frac{1}{2}$ pelo enunciado do problema.

Ainda relativamente à quarta categoria (noção de probabilidade), as respostas dos estudantes à última questão colocada no questionário evidenciam as dificuldades na definição de um espaço amostral de uma experiência aleatória, mesmo nos casos mais simples, uma vez que a maioria dos estudantes (61%) não respondeu, sendo que só 22% respondeu corretamente.

Em síntese, e de acordo com Fernandes, Viseu e Gea (2014), parece importante um aprofundamento ao nível da formação no âmbito das probabilidades, fundamentalmente valorizando o seu estudo em contextos sociais em vez de o limitar apenas a contextos mais teóricos e escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a organização e representação de dados seja um conteúdo com dimensão curricular explícita desde o início do ensino básico, os estudantes que ingressam na licenciatura em educação básica evidenciam dificuldades significativas em classificar uma variável atendendo à sua natureza. Adicionalmente, parecem ter mais facilidade em construir, usar e interpretar gráficos de barras e gráficos circulares relativamente a outras representações como o diagrama de Carrol ou as tabelas de frequências absolutas e relativas. As dificuldades na construção e interpretação de diagramas de Carrol podem estar associadas à dificuldade em classificar objetos de acordo com dois critérios e ao uso da negação de uma propriedade, neste contexto.

Os estudantes conhecem as medidas de localização, sendo evidente a facilidade, na maioria dos estudantes, em determinar e interpretar a moda e a média. Já relativamente à mediana são evidentes algumas dificuldades, não só ao nível do cálculo da medida, mas sobretudo na sua interpretação em contexto real, o que vai ao encontro dos resultados encontrados por Barros e Fernandes (2001)

Uma outra dimensão fundamental das aprendizagens em estatística diz respeito ao sentido crítico visto como a capacidade para interpretar e avaliar criticamente informação e ser capaz de comunicar ou discutir informações baseadas em dados, compreendendo não só o significado dessas informações, mas sendo ainda capaz de dar opinião sobre as suas implicações, julgando criticamente afirmações baseadas nos dados, em representações ou em medidas estatísticas. O estudo aqui apresentado parece evidenciar que os estudantes, no início da sua formação, têm dificuldades significativas ao nível do sentido crítico, não mostrando capacidade para fazer julgamentos relativamente a afirmações baseadas em representações ou discutir criticamente as implicações dessas representações. No fundo, trata-se da evidência de um conhecimento instrumental contrapondo-se ao conhecimento relacional que seria de esperar de futuros professores (Batanero, 2000) emergindo, de acordo com Barros e Fernandes (2005) a necessidade de discutir as questões que distinguem o conhecimento intuitivo do normativo para resolver eventuais conflitos concetuais e consolidar o conhecimento normativo e o sentido crítico dos futuros professores.

Finalmente, os estudantes evidenciam alguns conhecimentos elementares da noção clássica de probabilidade, ainda que evidenciem dificuldades no cálculo de probabilidades que implicam a interpretação de situações envolvendo conjuntos não disjuntos, à semelhança dos resultados encontrados nos estudos de Fernandes, Viseu e Gea (2014) ou de Barros e Fernandes (2012).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: what makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), 389-407.
- Barros, P. M. e Fernandes, J. A. (2001). Dificuldades de alunos (futuros professores) em conceitos de estatística e probabilidades. Em I. Lopes, J. Silva e P. Figueiredo (Orgs.), *Actas do ProfMat 2001* (pp. 197-201). Vila Real: Associação de Professores de Matemática.
- Batanero, C. (2000). Significado y comprensión de las medidas de tendencia central. *UNO*, 25, 41-58.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, L. & Pimentel, T. (2008). *A experiência matemática no ensino básico: programa de formação contínua em matemática para professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Lisboa: DGIDC
- Fernandes, J. A., Viseu, F., & Gea, M. M. (2016). O conhecimento de Probabilidades de futuros educadores e professores dos primeiros anos. In L. G. W. Coan & M. T. Moretti (Orgs.), *Aplicações matemáticas com Tecnologias de Informação e Comunicação* (pp. 123-142). Florianópolis, SC: Editora Insular.
- Fernandes, J.A., Barros, P. (2005). Dificuldades em estocástica de uma futura professora do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 117- 150.
- Gal, I. (2002). Adults' statistical literacy: Meanings, componentes, responsibilities. *International Statistical Review*, 70(1), 1-25.
- Garfield, J. (2002). The Challenge of developing Statistical Reasoning. *Journal of Statistics Education*, 10 (3), DOI: [10.1080/10691898.2002.11910676](https://doi.org/10.1080/10691898.2002.11910676)
- Garfield, J. (2003), Assessing Statistical Reasoning. *Statistics Education Research Journal* 2(1), 22-38.
- Henriques, A. , Oliveira, H. (2013). *O conhecimento de futuros professores sobre as investigações estatísticas a partir da análise de episódios de sala de aula*. In Fernandes, J.A., Viseu, F., Martinho, M. H. & Correia, P. F. (ORGS). *Atas do III Encontro de Probabilidades e Estatística na Escola*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Li, K. Y. e Shen, S. M. (1994). Students' weaknesses in statistical projects. Em D. Green (Ed.), *Teaching statistics at its best* (pp. 42-48). Sheffield, UK: Teaching Statistics Trust.
- Lopes, C. (2008) O Ensino da Estatísticas e da Probabilidade na Educação Básica e a Formação dos Professores. *Cad. Cedes, Campinas*, 28 (74), 57-73
- Lopes, P e Fernandes, E. (2014). Literacia, Raciocínio e Pensamento Estatístico com Robots” *Quadrante*, 23 (2), 69-93.
- Martins, C., Pires, M. e Barros, P. (2009). Conhecimento Estatístico: Um estudo com futuros professores. *Atas do XIX EIEM*.
- Mevarech, Z. R. (1983). A deep structure model of students' statistical misconceptions. *Educational Studies in Mathematics*, 14, 415-429.
- NCTM (1994). Normas profissionais para o ensino da Matemática. Lisboa: APM e IIE. NCTM (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: NCTM.
- NCTM (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM
- Ortiz, J., Mohamend, N. (2014). Conocimiento de futuros profesores sobre espácio muestral. *Quadrante*, 23 (2), 5-22.
- Pollatsek, A., Lima, S., Well, A.D. (1981). Concept or computation: students' understanding of the mean. *Educational Studies in Mathematics*, 12, 191-204
- Ponte, J.P. (2008). O ensino da matemática em Portugal: Uma prioridade educativa? (conferência realizada no Seminário sobre "O Ensino da Matemática: Situação e Perspectivas", promovido pelo conselho Nacional de Educação, em Lisboa, no dia 28 de novembro de 2008).
- Ponte, J.P. e Serrazina, L (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Santos, R., Ponte, J.P. (2012). Conhecimento das medidas de tendência central de futuros professores durante a realização de uma investigação estatística. *Atas do SIEM 2012*
- Shulman (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15 (2), 4-14.

Policy recommendations for improving academic achievement among IPLeiria student-workers

Ana Sofia Lopes and Pedro Carreira,

School of Technology and Management, Leiria Polytechnic Institute - CARME (Centre of Applied Research in Management and Economics), Leiria Polytechnic Institute

ABSTRACT

In Portugal, student-workers represent 8.5% of higher-education students and observe higher dropout rates, partially because of a higher education system that is more fitted to the traditional students.

Using an extensive longitudinal database with original information on individual, degree and employment characteristics of 1566 undergraduate student-workers from IPLeiria, we determine the factors that drive the dropout and graduation risks of adult workers in higher education.

We concluded that academic failure explains only a fraction of dropout behaviour among adult student-workers. Indeed, academic achievement is also affected by school-residence distance, financial difficulties, marital status, motivation, field of study, academic integration and professional background.

We found that men are more likely to drop out and more influenced by employment variables (self-employment, job qualification and job-degree relation) while, for women, marriage (associated with household responsibilities) seems to increase the risk of dropout.

Some policy recommendations are suggested for the higher education system to adapt better to the particular characteristics of adult workers, namely by: adjusting the schedule and composition of classes; appreciating the curriculum and orienting candidates, stopouts and poor performance students; providing scholarships; distributing the vacancies across admission regimes; and introducing shorter/simplified versions of the degrees.

Keywords: education policy, IPLeiria, student-workers, dropout, employment variables.

INTRODUCTION

As it is claimed by human capital theory (pioneered by Becker, 1962), achieving graduation in higher education leads to important benefits both for the graduated individuals and for the economy as a whole. The skills acquired during graduation are reflected in higher labour productivities, increasing the competitiveness of firms and allowing higher wages. For example, in Portugal, and according to OECD (2016), the average wage of a full-time worker with higher education is 68% higher than the average wage of a worker with the upper secondary level. Moreover, the employment rate is also higher for higher education graduates, as well as the chance of being successful entrepreneurs and their self-fulfilment perception.

Despite its importance, higher education may contribute to increase socioeconomic inequalities, as students with a more favourable socioeconomic background are more likely to enrol. Indeed, while 29% of the parents of higher education students attained the higher education level themselves in 2010 (Costa & Duarte, 2012), the percentage of population between 40 and 64 years-old with a higher education diploma was only of 10% in that year (INE, Census, 2011). Adult education can however weaken this effect and play an important role in social mobility, as it allows people coming from disadvantageous backgrounds to have a new opportunity to enrol in higher education. For example, in the case of adult workers of Leiria Polytechnic Institute (IPLeiria) in 2009, 56% of their parents have at most 4 years of schooling, whereas this percentage is only of 19% for the remaining students.

In order for adult education to reduce socioeconomic inequalities and contribute to social mobility in an effective way, it is necessary not only to promote the participation of adult workers in higher education but also to create conditions for them to be able to complete their degree. In one hand, policy makers often encourage non-traditional students to enrol in higher education, “partly because of the emphasis on lifelong learning, but on the other hand they do not seem to be concerned about understanding their needs and circumstances, thereby maintaining an institutional system designed

for a very different type of student” (Gilardi & Guglielmetti, 2011). This paradoxical situation justifies the need of having studies focusing on understanding the factors that explain the probabilities of graduation, dropout and persistence of adult student-workers and on providing policy indications aimed to reduce their dropout rate and increase their graduation frequency, without reducing participation, which is the aim of this study.

Although very rich (Tinto, 1975; Bean, 1980; Murtaugh, Burns & Schuster, 1999; DesJardins, Ahlburg & McCall, 1999; Ishitani, 2003; Johnes & McNabb, 2004; Gilardi & Guglielmetti, 2011; Arias Ortiz & Dehon, 2013), the literature on dropout behaviour focus essentially on traditional (young and non-worker) students. However, adult student-workers are very distinct from traditional students. They have less available time to dedicate to school due to professional duties and higher family responsibilities (as they are older, parents and married more often). In addition, their motivations to enrol in higher education are very heterogeneous, varying from simple self-satisfaction to goals related with progression within their current professional career or with pursuing a new (more rewarding) career. Therefore, the typical determinants of dropout and graduation risks may have particular effects or magnitudes for adult student-workers that don't fit in the pattern of young students, making the structural stability of pooled models (i.e. that include all students) a remote possibility and justifying adult workers to receive a separate treatment. This constitutes the first contribute of our paper.

A second particularity of our study relies on the extensive and unique database with longitudinal information on 1566 student-workers from a Portuguese higher-education institution (IPLeia) that was constructed by the authors by matching five different sources. Besides the usual covariates considered in the literature, the database contains detailed information on the characteristics of the degrees and it includes several new employment variables that may be key determinants of graduation and dropout risks and, consequently, important in a policy perspective.

The structure of the paper is as follows. In section 2, we describe the construction of the dataset and its variables and present the modelling strategy. The results are exhibited and discussed in section 3 and, finally, the main conclusions and policy implications are drawn in section 4.

DATA AND MODEL

This study uses longitudinal data on the 1566 individuals that enrolled, as student-workers, in an undergraduate degree of IPLeia, in the academic year of 2008/09 or 2009/10, which represents around 6% of all student-workers that enrolled in undergraduate degrees in Portugal those years. We follow these students until the academic year of 2016/17, observing if and when a certain student-worker was able to achieve graduation, if he/she interrupted the studies in a permanent basis (dropouts), or if he/she is still persisting, which resulted in a person-period dataset with a total of 4317 observations.

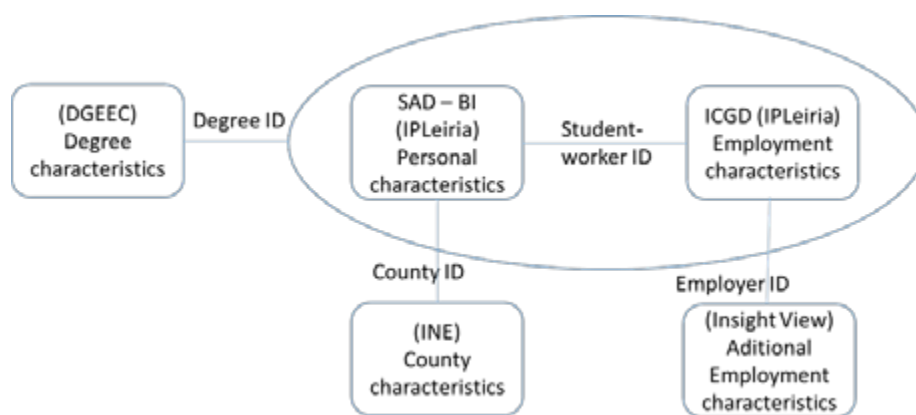


Figure 1. Database composition

The database was built by crossing data from several sources and by adding some constructed variables (Figure 1). First, as students are traceable by an identification number, we joined in a single database the nine annual databases of *Sistemas de Apoio à Decisão - Business Intelligence (SAD-BI)*, from IPLeia, mainly containing personal and background information. Second, again using a common identification number, we match the database with *Inquérito Caixa Geral de Depósitos (ICGD)*, which provides information on employment variables. Third, as the employer's name is identified in

ICGD database, we used the Iberinform *Insight View* online platform to extract information on the legal size and business sector of the employer organizations. Next, it was added longitudinal information at the degree level from the databases of *DGEEC – Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência* (Ministry of Education and Science, Portugal). Finally, socioeconomic information of the residence county of students was obtained through *Instituto Nacional de Estatística (INE)*.

The database was reorganised afterwards “to construct a person-period dataset which includes a record for each time period in which the individual is at risk” of an event (DesJardins *et al.*, 1999).

The definition of dropout is of a student that interrupts his/her studies permanently. However, as the observation period is finite, such definition is not implementable, leading most research to consider dropouts as the cases when students interrupt their studies without returning to school within a sufficiently larger time interval (usually of two years or more). In the present paper, this last definition is also adopted, with a required interruption period of three academic years. Given that dropout behaviour can occur at most in year 5 for the students observed during eight years, the database is restricted to its first five years, implying a reduction of 128 person-period observations, but assuring that all events of interest are observed in any time period in an unbiased way. According to Heublein (2014), the timing must be chosen “in such a way that” in the last year “the share of students that are still in higher education is not greater than 20%” of the initial students in the dataset, which is verified in our case, as year 5 contains less than 15% of the initial individuals.

In the modelling strategy, as Scott & Kennedy (2005) and Arias Ortiz & Dehon (2013), we use the multinomial logistic regression for individual i ($i=1,\dots,1566$) of event k ($k=1,2$, with 1 standing for graduations and 2 for dropouts) at time t ($t=1,\dots,5$):

$$\log \left[\frac{h_i(k,t)}{h_i(0,t)} \right] = (\alpha_{k1}D_{i1} + \dots + \alpha_{k5}D_{i5}) + (\beta_k X_{it} + \gamma_k Z_{it} + \delta_k W_{it}),$$

where the ratio, usually referred as the outcome-specific hazard ratio, measures the risk of experiencing event k relatively to the risk of observing no event ($h_i(0,t)$ is the hazard of the non-event defined as the reference category in our multinomial logit model). D_{i1}, \dots, D_{i5} are time period dummy variables identifying each year ($D_{i1}=1$ if the observation for individual i comes from the first year of enrollment, and $D_{it}=0$ if it comes from any subsequent year) and the intercept parameters $\alpha_{k1}, \dots, \alpha_{k5}$ capture the hazard probabilities when the value of all covariates is zero in each year. X_{it} , Z_{it} and W_{it} are the vectors of individual, degree and employment covariates, respectively (including both constant and time-varying variables) and the vectors of parameters β_k , γ_k and δ_k measure the effects of the covariates on the baseline hazard function, on a logit scale.

FINDINGS

The multinomial logit model was estimated under maximum likelihood using Stata and Gretl. The fitted model predicts correctly 74% of the true events, corresponding to a statistically significant McFadden R^2 of 32.5% (log-likelihood ratio = 1901.48, p-value = 0.000).

The results are presented in Table 1. Each estimated coefficient is to be interpreted as follows: when its associated covariate increases by one unit (while holding everything else constant), the outcome-specific hazard ratio is multiplied by the exponential of the coefficient (Arias Ortiz & Dehon, 2013).

<i>Variable</i>	<i>Graduation (1)</i>	<i>Dropout (2)</i>
Constant	-2.8836	-4.6070 *
Male	-0.2614	0.7827 ***
Married male	0.3515 **	-0.0914
Married female	0.3939 **	0.3248 *
Foreign	0.2508	-0.1558
Scholarship	0.6613 ***	-0.8187 **
School-residence distance	0.0017 **	0.0012 *
Residence county schooling level	0.1642	-0.0028
Residence county purchasing power	-0.0041	0.0036
First call admission	-0.0539	-0.0725
First option	0.4120 *	-0.4776 **
Part-time status	-0.3724	0.2160
Retention years	-0.9603 ***	1.0784 ***
Stopout	-1.2961 ***	0.9340 ***
Daytime Schedule	0.3303	-0.6290 **
E-Learning	0.0491	-0.2055
Arts	1.1306 ***	0.1534
Education	0.7744 *	-0.0454
Health	1.2470 ***	-0.3566
Information Technologies	0.8968	-0.8431
Engineering	-0.0483	-0.6241 **
Services	0.0142	-0.0133
Degree total number of students	-0.0010	-0.0003
Degree % same gender	0.7358 **	0.5802 **
Degree % student-workers	1.2138	-2.1893 ***
Degree % part-time students	-0.3141	-0.2827
Degree % scholarships	-0.9136	0.7581
Degree % foreign students	-2.9808	-5.1361
Degree average final GPA	-0.0450	0.1149
Degree final GPA standard deviation	2.0543 ***	-1.2391 ***
Degree average age	0.0102	0.0794 *
Degree age standard deviation	-0.0356	-0.0272
Manufacturing	0.2548	-0.4437
Construction	0.3310	-0.4962
Wholesale and retail trade	0.4314	-0.1252
Public administration	0.3972	-0.5244 *
Other services	0.0021	-0.4969
Education	0.0267	-0.6976 *
Health	0.0836	-0.9887 **
Accommodation and food services	-0.0774	-0.7943 **
Micro size	0.2066	0.0805
Medium size	0.4996 **	-0.1632
Large size	0.2754	0.1579
Self-employed (male)	0.7387 **	0.2325
Self-employed (female)	-0.2694	0.0271
Qualified job (male)	0.0563	-0.3699 ***
Qualified job (female)	0.0822	-0.0213
Unrelated job (male)	0.0814	-0.2514 *
Unrelated job (female)	-0,1534	-0,0443

*p-value<0.1, **p-value<0.05, ***p-value<0.01

Table 1. Multinomial Logit, 4189 observations

Female student-workers have a small probability of dropping out than males. Married student-workers have a higher chance of graduation than single students, and, in case of females, they also have a higher probability of dropping out.

Probably due to higher time and financial costs, students that are far from home are less persistent (having higher probability of graduating and dropping out). Moreover, none of the variables that describe the socioeconomic context of the student at the residence county level were found to be influent for the probability of either concluding the degree or dropping out.

The attribution of scholarships might be used as a tool to promote the academic achievement of students, as it decreases the probability of dropping out and increases the probability of graduation. A similar result is obtained when students enrol in their most preferred degree (first option), which is associated with a higher motivation.

Students with more retention years and with stopout have a lower graduation hazard and a higher dropout risk. Expectedly, the lack of academic progression may either postpone an eventual graduation to the outside the observation period or lead to a permanent interruption due to decreased motivation. In its hand, part-time status seems not to be influent, even though it is a policy instrument essentially devoted to increase participation and decrease dropout rates.

Among degree characteristics, we first notice that student-workers enrolled in degrees with a daytime schedule observe a lower risk of dropping out than those attending classes in a post-work time schedule or enrolled in an e-learning degree, which may reflect their greater availability for school and/or a higher time flexibility of their professional agenda. Second, on the field of study, students enrolled in arts, health or education seem to have a higher risk of graduating than students enrolled in social sciences and law, while engineering students appear less likely to drop out.

Third, enrolling in degrees with higher proportions of student-workers seems to decrease the probability of dropping out, which signals the importance of academic integration. Next, a higher percentage of students of the same gender may increase both the hazard of graduation and of dropout. In addition, a higher dispersion of final GPA within the degree (i.e. higher heterogeneity between the academic performances of the students) contributes to academic achievement. Finally, a higher average age of the students seems to increase the probability of dropping out.

Students employed in health, accommodation and food services, education and public administration sectors have reduced dropout intensity. Also, working in a medium size organization may contribute to increase the hazard of graduation.

In case of male student-workers, being self-employed or/and exercising a qualified job contributes positively for academic achievement. The former contributed to increase the hazard of graduating and the latter to decrease the probability of dropping out. Also for males, enrolling in a degree which field of study is not related at all with their professional field seems to decrease the risk of dropping out.

In order to study the effects of the different admission regimes over time, all the associated variables were included in our model considering their interactions with time. These particular results were omitted in Table 1 for space reasons but are discussed next.

We find that students that have already been in higher education institutions have a higher probability of graduating in their first years of enrolment, as compared to the baseline M23 regime. This is the case of readmissions, transferences, graduated, degree transition and CET students, which again reflects the fact that these students may get some credits at the enrolment moment due to previous formation. The particular case of degree transitions may signal as well that reorientation is important on a policy perspective, as it also decreases the dropout rate in the first year. The same does not occur with readmissions and admission of graduated students, as the dropout hazard ratio increases in the initial years.

Another important result is that, in general, the admission regime is only relevant in the first two years of enrolment, meaning that, after being integrated, all students perform similarly, independently of the admission regime.

CONCLUSION AND POLICY IMPLICATIONS

In this paper, we looked for the factors that can explain the propensities of adult student-workers to either graduate, drop out or persist in higher education, contributing to fulfil the gap in the existent literature on these particular case of adult workers. As the extensive longitudinal dataset, build by

matching 5 different sources, has a large set of individual, degree and employment covariates, some of them controlled by policy makers, education institutions or students themselves, we are able to offer several policy indications that can contribute to improve academic achievement among adult workers.

First, promoting reorientation (switching from one degree to another) of the students with academic failure, so that they can respond more effectively to their personal and professional expectations and motivations, seems to have its merits in both reducing the risk of dropout and increasing the likelihood of graduation. Naturally, reinforcing the orientation of candidates during the initial process of application to the higher education in order to make more adequate matches between students and degrees is also likely to contribute to their academic achievement. Additionally, even though stopping out naturally delays the conclusion of the degree, there is a high probability of graduation for students that return after an interruption (readmissions). Hence, higher education institutions may want to create communication mechanisms with stopout students, facilitating and promoting their return to school, either to the same degree (readmissions) or to a different one (reorientations).

Next, the attribution of scholarships (which aims to surpass financial limitations of students) proves to be an important incentive for students to complete their degree.

In addition, while offering post-work class schedules is important for the participation of adult student-workers in higher education, scheduling daytime classes to the students who can attend them may contribute to decrease dropout rates.

We also found that men are more likely to drop out than women and that they are, in general, more influenced by employment variables, as for example self-employment, job qualification level and job-degree relation. For women, marriage seems to increase the risk of dropout, which may reflect their traditionally higher devotion to household responsibilities.

Other interesting result is the fact that enrolling in a degree with no relation with the job decreases the probability of dropping out, in the case of men. These students are aiming for a new (more rewarding) career, rather than investing on progression or skill updating within their current professional career. According to the human capital theory pioneered by Becker (1962), they thus foresee more benefits resulting from graduation. Indeed, student-workers that enroll in related degrees may be interested solely on some hours of formation to reinforce some knowledge that is specific to their job, and not properly on completing the degree. In these cases, introducing some flexibility in the degree and offering shorter and simplified versions of the degrees can be helpful to pre-empt students from dropping out so often and lead them to achieve graduation.

On the admission regimes, beyond the previously referred, the main conclusions are that their effect on graduation and dropout hazard rates loses significance after the first two years of enrolment and that much of the significance in the first two years is explained by the loading of some credits at the enrolment moment that occurs frequently in all admission regimes other than M23 and CNAES. This can be seen as evidence contrary to the established result that CNAES students dropout less often and graduate more frequently that supports the common practice by central education authorities of privileging them in terms of admission vacancies. For the particular case of adult student-workers, for example, M23 students seem to perform as well as CNAES students, and thus a more even distribution of vacancies across admission regimes, would be justified.

Regarding the employment variables, beyond the aforementioned, the size and business sector of the employer were also shown to be relevant, which is valuable information to be used by higher education institutions when assessing the curriculum of the candidates in the admission process (which occurs in all admission regimes except CNAES).

Finally, it was possible to observe that adult student-workers dropout less often when enrolled in degrees with higher proportions of student-workers, reflecting the importance of academic integration. When forming classes, education institutions can take this into account and make efforts to join student-workers in the same classroom and promoting GPA heterogeneity within the classroom.

REFERENCES

- Arias Ortiz, E., & Dehon, C. (2013). Roads to Success in the Belgian French Community's Higher Education System: Predictors of Dropout and Degree Completion at the Universit?? Libre de Bruxelles. *Research in Higher Education*, 54(6), 693–723

- Bean, J. P. (1980). Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test Of A Causal Model of Student Attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5, Part 2), 9–49. <https://doi.org/10.1086/258724>
- Costa, A., & Duarte, J. (2012). Social Mobility through Higher Education.
- DesJardins, S., Ahlburg, D., & McCall, B. (1999). An event history model of student departure. *Economics of Education Review*, 18(3), 375–390. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(98\)00049-1](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(98)00049-1)
- Gilardi, S., & Guglielmetti, C. (2011). University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33–53. <https://doi.org/10.1080/00221546.2011.11779084>
- Heublein, U. (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497–513. <https://doi.org/10.1111/ejed.12097>
- Ishitani, T. T. (2003). A longitudinal approach to assessing attrition behavior among first-generation students: Time-Varying Effects of Pre-College Characteristics. *Research in Higher Education*, 44(4), 433–449. <https://doi.org/10.1023/A:1024284932709>
- Johnes, G., & McNabb, R. (2004). Never Give up on the Good Times: Student Attrition in the UK*. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 66(1), 23–47. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0084.2004.00068.x>
- Murtaugh, P. A., Burns, L. D., & Schuster, J. (1999). Predicting the Retention of University Students. *Research in Higher Education*, 40(3), 355–371. <https://doi.org/10.1023/A:1018755201899>
- OECD. (2016). *Portugal - Country Note - Education at a Glance: OECD indicators*. OECD Publishers.
- Scott, M. A., & Kennedy, B. B. (2005). Pitfalls in Pathways : Some Perspectives on Competing Risks Event History Analysis in Education Research. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 30(4), 413–442. <https://doi.org/10.3102/10769986030004413>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.

Promoção da decisividade no Ensino Superior

Luís Filipe

Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Maria João Alvarez

Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Joaquim Ferreira

Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra

RESUMO

Este relato serve para apresentar um projeto que está a ser implementado atualmente, sobre a promoção da decisividade em estudantes do ensino superior, por via de um programa de formação específico.

A capacidade de tomar decisões tem sido muito abordada em contextos específicos, nomeadamente na decisão de carreira ou na decisão de nível empresarial. No entanto, a promoção da competência tomada de decisão, enquanto competência transversal e estrutural de todas as restantes competências, não tem tido um investimento equivalente.

Este programa de formação, dividido em 5 sessões com uma duração de 3 horas, aborda vários aspetos relevantes para a tomada de decisão: definição e relevância da decisão, a importância da tomada de decisão, fatores internos e externos à pessoa que interferem com a decisão, a motivação para a decisão, ferramentas de apoio à decisão, avaliação da qualidade da decisão e avaliação do nível de satisfação com a decisão.

Palavras-chave: ensino superior, tomada de decisão

A IMPORTÂNCIA DA CAPACIDADE DE DECIDIR

A autonomia é um dos pilares da saúde mental e do sentimento positivo de bem-estar, diretamente relacionada com a capacidade de resolver problemas, a capacidade de manter relações positivas e conseguir criar e perseguir objetivos pessoais (Ryff & Keyes, 1995) Environmental Mastery, Personal Growth, Positive Relations with Others, Purpose in Life, Self-Acceptance.

A perda, diminuição ou ausência de autonomia, é um dos fatores principais da presença de psicopatologia (Pincus, 2014), um indicador da perda da dignidade da pessoa (Oransky, 2008), com impacto no bem-estar geral e na capacidade de prossecução dos seus objetivos pessoais (Savard, Joussemet, Emond Pelletier, & Mageau, 2013) e um bom preditor de sentimentos negativos (Tay & Diener, 2011).

A expansão do desenvolvimento do raciocínio na adolescência enferma, nas suas fases iniciais, de uma postura idealista e crítica do jovem face ao mundo, focada na sua própria perspetiva e envolvendo dificuldade em tomar decisões (Papalia, Olds, & Feldman, 2007). Apesar de esta dificuldade ser patente, é durante a adolescência que o pensamento, aplicação deliberada e coordenada das inferências pessoais ao serviço de objetivos pessoais, e do qual a própria capacidade de decidir vai depender, inicia o seu processo de evolução até à idade adulta (Moshman, 2011).

A entrada na idade adulta traz a necessidade de desenvolver a capacidade de tomar decisões de forma autónoma, permitindo aos adultos emergentes assumir a sua independência em relação aos progenitores e sentir-se mais capazes de atingir os seus objetivos pessoais (Arnett, 2013).

A decisividade resulta da interação entre a emoção e a razão, equilíbrio que nem sempre é respeitado nas análises e demonstrações de métodos de tomada de decisão (Baumeister, DeWall, & Zhang, 2007).

A tomada de decisão, para além de ser um tipo de resolução de problemas, como implica a opção entre 2 ou mais alternativas torna-se uma das etapas cruciais em qualquer resolução de problemas, isto porque muitos problemas dependem de uma sequência de decisões iterativas, sequenciais e cumulativas (Jonassen, 2010).

Nem todas as pessoas desenvolvem uma boa competência de tomada de decisão (Beyth-Marom, Fischhoff, Quarel, & Furby, 1991), para estes casos a formação em tomada de decisão facilita e melhora a capacidade em adaptar as suas preferências e estratégias ao problema com que se deparam (Mata & Rieskamp, 2012), melhorando igualmente a sua perspectiva de vida (Jacobson et al., 2012).

A COMPETÊNCIA TOMADA DE DECISÃO

A capacidade de tomar decisões pode ser vista como um traço de personalidade ou um estilo cognitivo (Thunholm, 2008). Por outro lado, há quem olhe para a tomada de decisão como uma competência transversal, resultante de um conjunto de processos cognitivos, de aprendizagens, de influências externas e de emoções vida com o objetivo de levar a pessoa a obter um maior nível de satisfação pessoal com a vida (Del Missier, Mäntylä, & Bruin, 2010).

Qualquer decisão acarreta risco, incerteza, como é reconhecido em contexto organizacional onde a escolha é vista como algo crucial para o desempenho, implicando a análise dos aspetos envolventes e avaliação das consequências (Bruin, Parker, & Fischhoff, 2007).

Tratando-se de uma competência, caracterizada por uma sequência de procedimentos, dependentes de capacidades pessoais, a decisividade pode ser desenvolvida, melhorada ou adaptada, alvo de processos educativos e formativos, com consequências positivas para a qualidade de vida do ser humano (Bruin et al., 2007), ao torna-lo mais competente na discriminação de opções boas e de opções menos boas (Byrnes, 2002).

Neste contexto, Bruin et al. (2007) consideraram que existe uma Competência de Tomada de Decisão e que esta depende de 7 processos que influenciam as etapas envolvidas na decisão: a resistência ao Efeito de Enquadramento; o reconhecimento de normas sociais; a falta ou excesso de confiança; a capacidade de aplicar regras da decisão; a consistência na perceção de risco; a resistência a perdas anteriores; e a independência do caminho. Mais recentemente, os mesmos autores, chegaram à conclusão que a independência de caminho não tem o impacto inicialmente previsto, sendo por isso posteriormente retirado (Missier, Mäntylä, & Bruin, 2014) and producers' outputs and costs as given. The price preferences of consumers and producers are elicited and then embedded in a fuzzy space through fuzzy mappings to obtain a fuzzy compact price space where fuzzy price decisions are constructed. Solutions to the fuzzy price decision problems are abstracted through fuzzy mathematical programming to obtain fuzzy equilibrium prices. From the fuzzy price space measures of price disagreement, fuzzy consumer surplus and fuzzy producer surplus are advanced. Theorems of existence and uniqueness are stated. The total result is a theory of fuzzy prices for cost-benefit analysis for decision problem, in general including cases where market imputations of prices may not be available to us as well as those cases where market failure may yield price distortions. The theory is not only compactible with either contingent variation method (direct information elicitation).

O CONTEXTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Os adolescentes, em função do seu desenvolvimento cognitivo e emocional aos quais se junta a maior necessidade de autonomia, desenvolvem a capacidade para tomar decisões enquanto, simultaneamente, a ambicionam e procuram mais (Halpern-Felsher & Cauffman, 2001).

O ensino superior apresenta-se como o contexto adequado para o desenvolvimento destes programas, por se tratar um contexto formativo por definição (Winch, 2004), por ser dirigido em específico aos adultos emergentes, e também porque a autonomia dos seus estudantes é uma das preocupações atuais das instituições de ensino superior.

Para além destes aspetos referidos anteriormente, o contexto académico oferece um local adequado para o desenvolvimento destes programas, devido às suas vantagens para os estudantes (Winch, 2004): ao nível do bem-estar (O'Donnell, Chang, & Miller, 2005); dos direitos legais e morais (Swaine, 2012); da motivação e capacidade de aprendizagem (Ryan & Deci, 2009); de comportamentos de menor risco (Weber & Johnson, 2009), entre outros.

OBJETIVOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Melhorar a competência de Tomada de Decisão permitirá obter alguns resultados positivos em diversas áreas da vida da pessoa. Nomeadamente:

- bem-estar e satisfação com a vida: no que diz respeito a estudantes do Ensino Superior, uma boa capacidade de tomar decisões terá impacto na satisfação com a vida, nomeadamente no senti-

mento de bem-estar subjetivo.

- sucesso acadêmico: a capacidade de tomar decisões vai, através da atitude face à aprendizagem, da inteligência e da personalidade, melhorar o sucesso acadêmico dos estudantes, já que estes se tornam capazes de tomar melhores decisões no seu percurso.
- estilo de decisão e satisfação com a decisão: uma boa competência de tomada de decisão permite diminuir a intensidade emocional associada à decisão, além de permitir uma maior autonomia e satisfação pessoal com a decisão.

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Este programa é estruturado tendo a perspectiva da tomada de decisão como uma competência, passível de ser desenvolvida e promovida. Deste modo, o conteúdo da formação foi desenvolvido tendo como base o modelo de Bruin et al. (2007), com as várias dimensões apontadas pelos autores vertidas nas várias sessões do programa.

Foi ainda incluído, para efeitos de desenvolvimento do programa, uma outra dimensão não incluída no modelo referido, mais especificamente a dimensão afetiva, que tanto interfere na decisão e que frequentemente tem sido colocada de parte pelos diversos modelos normativos de decisão.

Resistência a vieses e heurísticas
Normas sociais
Confiança
Regras da decisão
Análise do risco
Estabilidade emocional

Tabela 1. Dimensões para o desenvolvimento da Tomada de Decisão

RESISTÊNCIA A VIESES E HEURÍSTICAS

Os vieses e as heurísticas condicionam a análise adequada da informação, podendo originar decisões desadequadas, mas não serão as únicas formas de levar a erros de análise. A título de exemplo a resistência ao enquadramento, que foi uma das primeiras e principais heurísticas a ser identificada (Tversky & Kahneman, 1981), apresentando um peso significativo nos trabalhos realizados sobre a tomada de decisão. O seu efeito é conhecido e assumido como impactante no processo de decisão (Frisch, 1993).

Por resistência a vieses e heurísticas entenda-se a capacidade de identificar e lidar com situações que possam condicionar a forma como o problema ou as alternativas são identificados, nomeadamente: se as escolhas são afetadas por diferenças insignificantes na descrição do problema, através do enquadramento do problema em termos de perdas e ganhos; na capacidade em ignorar investimentos anteriores em decisões tomadas; etc.

Reconhecer normas sociais

As normas sociais influenciam o comportamento humano, tanto em relação ao que se deve fazer em comparação com outros e que outros esperam da pessoa (Schultz, Nolan, Cialdini, Goldstein, & Griskevicius, 2007). As pessoas, em geral, esforçam-se para corresponder ao comportamento dos outros, utilizando a informação que retiram desse comportamento para as suas próprias decisões, tentando não se afastar muito daquilo que consideram ser adequado ou normal (Grecucci & Sanfey, 2014).

Falta/excesso confiança

A dimensão falta/excesso de confiança avalia a capacidade da pessoa em reconhecer a dimensão do próprio conhecimento (Bruin et al., 2007), ou melhor, se confiam no seu conhecimento e se sentem-se capazes de decidir com base no que sabem.

Em geral as pessoas sentem-se muito confiantes em relação aos seus conhecimentos, tornando-se inclusive excessivamente confiantes, tendem a exagerar a real dimensão de aquilo que sabem está correto, ou mais especificamente apresentam o viés do excesso de confiança (Harvey, 1997).

Embora seja um viés útil, em variadas situações que facilitam a decisão, temos a tendência a tornar-nos demasiado confiantes exatamente nos momentos mais perigosos, nomeadamente em situações pouco familiares ou em contextos pouco compreendidos (Johnson & Fowler, 2011).

A definição de Falta/Excesso de Confiança utilizada remete para a capacidade de identificar limitações pessoais no conhecimento sobre o problema.

Regras de decisão

A forma como a pessoa consegue gerir a integração da informação disponível, conjugando-a com crenças e valores pessoais, é fulcral para uma boa tomada de decisão. No fundo, esta capacidade está diretamente relacionada com o processamento da informação no momento em que é necessário tomar a decisão, ou dito de outro modo, com a capacidade do decisor em escolher a estratégia adequada para a situação em que se encontra, principalmente em contextos de várias decisões (Payne & Bettman, 2008), ou em inibir informação irrelevante que compete com os dados mais relevantes (Del Missier et al., 2010).

A capacidade de aplicar regras de decisão está relacionada com a integração das crenças e dos valores de forma coerente quando se toma uma decisão, resultando numa melhor capacidade quando há uma melhor integração destes dois aspetos (Parker & Fischhoff, 2005).

A definição de Regras de Decisão utilizada é de capacidade da pessoa para utilizar diferentes regras aplicáveis ao processo de tomada de decisão, tal como a pesagem das probabilidades.

Perceção do risco

Em geral, as pessoas reagem ao risco a dois níveis, avaliam o risco cognitivamente e posteriormente reagem emocionalmente, com ambas a influenciarem-se mutuamente. A análise cognitiva do risco está muito relacionada com a identificação de probabilidades e com a pre-visão dos resultados que derivam das opções escolhidas (Loewenstein, Weber, Hsee, & Welch, 2001)

A perceção do risco é feita com base em julgamentos de probabilidade de um dado acontecimento perigoso, na estimativa da magnitude do risco ou simplesmente nas crenças pessoais sobre um acontecimento (Fischhoff, 2015).

É ainda influenciada pela forma como a pessoa muda de um contexto para outro, ou seja, a capacidade para se adaptar, que resulta da necessidade de aplicar estratégias que facilitem esta adaptação, leva-as a deterem recursos cognitivos e estratégias de avaliação do risco melhores (Del Missier et al., 2010).

Por Perceção de Risco entenda-se como sendo a capacidade em compreender regras de probabilidade e formas de identificar e analisar o risco das alternativas.

Estabilidade emocional

No fundo é a própria emoção, ou estado emocional vivido em função de um acontecimento, que possibilita ou facilita a aprendizagem e, por sua vez, origina respostas à partida pouco racionais (Baumeister, Vohs, DeWall, & Zhan, 2007).

Em geral, as pessoas quanto estão emocionadas pensam de forma idiossincrática, categórica, pouco reflexiva e apresentam alguma tendência a agir (Epstein, 1994). Quanto mais forte for a emoção maior a probabilidade das pessoas em olharem para os acontecimentos envolventes com base nessa emoção, ou dito de outro modo, pessoas zangadas tendem a considerar os outros como estando zangados, ou a agirem mais em função dessa mesma emoção (Seo & Barrett, 2007).

A definição de Estabilidade Emocional utilizada neste programa vê esta como sendo a capacidade individual em identificar e gerir estados emocionais que interferem com o processo de tomada de decisão.

O programa de formação contempla 5 sessões, semanais, que contemplam os seguintes temas:

- Impacto de uma boa competência de tomada de decisão
- A manipulação da decisão
 - Uso da linguagem

- Uso da cor
- Uso da música
- As ilusões
- Estratégias para lidar com os vieses e heurísticas
- Reconhecer normas sociais
- Falta/excesso confiança
 - A importância da autonomia e confiança
 - Confiança na decisão
- Regras de decisão
 - Os níveis de decisão
 - Dimensões relevantes na Tomada de Decisão
 - Níveis de decisão
- Procedimentos de tomada de decisão
 - Decisão de grupo
 - Procedimento genérico de decisão
- Percepção do risco
 - Como lidar com o risco
- Avaliar a qualidade da decisão
- Estabilidade emocional
 - As emoções na tomada de decisão

METODOLOGIA

Todos estes instrumentos foram disponibilizados online através de uma plataforma, com acesso condicionado, no endereço <http://www.tomadadecisao.ga>.

DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Após as devidas autorizações, foi possível desenvolver este programa na Escola Superior de Tecnologia e Gestão e na Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar, ambas do Instituto Politécnico de Leiria. O programa de formação encontra-se neste momento na sua fase final, tendo já decorrido 3 sessões, faltando apenas a derradeira sessão.

Os participantes são voluntários que demonstraram interesse em participar, após divulgação da iniciativa junto da comunidade académica.

CONCLUSÃO

Espera-se com este programa de formação contribuir positivamente para o desenvolvimento da competência de Tomada de Decisão em jovens adultos, nomeadamente no contexto de ensino superior. Efetivamente, este programa, assume um carácter inovador, tanto por ser único em português, como por incluir um conjunto de ferramentas que permitem a qualquer jovem ultrapassar a sua potencial indecisividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnett, J. J. (2013). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach* (5th ed.). *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach* (2nd Ed.). Boston: Pearson.
- Baumeister, R. F., DeWall, C. N., & Zhang, L. Q. (2007). Do emotions improve or hinder the decision making process? In K. D. Vohs, R. F. Baumeister, & G. Loewenstein (Eds.), *Do emotions help or hurt decision making? : a hedgefoxian perspective* (pp. 11–34). New York: Russell Sage Foundation.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., DeWall, C. N., & Zhan, L. Q. (2007). How emotion shapes behavior:

Feedback, anticipation, and reflection, rather than direct causation. *Personality and Social Psychology Review*, 11(2), 167–203. <https://doi.org/Doi.10.1177/1088868307301033>

- Beyth-Marom, R., Fischhoff, B., Quarel, M. J., & Furby, L. (1991). Teaching decision making to adolescents: a critical review. In J. Baron & R. V Brown (Eds.), *Teaching decision making to adolescents*. New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Bruin, W. B. de, Parker, A. M., & Fischhoff, B. (2007). Individual differences in adult decision-making competence. *J Pers Soc Psychol*, 92(5), 938–956. <https://doi.org/Doi.10.1037/0022-3514.92.5.938>
- Byrnes, J. P. (2002). The development of decision-making. *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 208–215.
- Del Missier, F., Mäntylä, T., & Bruin, W. B. de. (2010). Executive functions in decision making: An individual differences approach. *Thinking & Reasoning*, 16(2), 69–97. <https://doi.org/10.1080/13546781003630117>
- Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *Am Psychol*, 49(8), 709–724.
- Fischhoff, B. (2015). Risk perception and communication. In (Eds.), . . . In R. Detels, M. Guilford, Q. A. Karim, & C. C. Tan (Eds.), *Oxford textbook of public health* (6th ed., Vol. 1, pp. 893–906). London: Oxford University Press.
- Frisch, D. (1993). Reasons for Framing Effects. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54(3), 399–429. <https://doi.org/DOI.10.1006/obhd.1993.1017>
- Galinha, I. C., Pereira, C. R., & Esteves, F. (2014). Versão reduzida da escala portuguesa de afeto positivo e negativo – PANAS-VRP: Análise fatorial confirmatória e invariância temporal. *Revista Psicologia*, 28(1), 53–65.
- Grecucci, A., & Sanfey, A. G. (2014). Emotion regulation and decision making. In *Handbook of emotion regulation*, 2nd ed. (pp. 140–153). Retrieved from <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc11&NEWS=N&AN=2013-44085-009>
- Halpern-Felsher, B. L., & Cauffman, E. (2001). Costs and benefits of a decision - Decision-making competence in adolescents and adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(3), 257–273. [https://doi.org/Doi.10.1016/S0193-3973\(01\)00083-1](https://doi.org/Doi.10.1016/S0193-3973(01)00083-1)
- Harvey, N. (1997). Confidence in judgment. *Trends Cogn Sci*, 1(2), 78–82. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(97\)01014-0](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(97)01014-0)
- Jacobson, D., Parker, A., Spetzler, C., Bruin, W. B. de, Hollenbeck, K., Heckerman, D., & Fischhoff, B. (2012). Improved Learning in U.S. History and Decision Competence with Decision-Focused Curriculum. *PLoS ONE*, 7(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0045775>
- Johnson, D., & Fowler, J. H. (2011). The evolution of overconfidence. *Nature*, 477(7364), 317–320. <https://doi.org/http://www.nature.com/nature/journal/v477/n7364/abs/nature10384.html#supplementary-information>
- Jonassen, D. (2010). *Learning to Solve Problems: A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments*. Taylor & Francis. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=5qzHBQAAQBAJ>
- Loewenstein, G. F., Weber, E. U., Hsee, C. K., & Welch, N. (2001). Risk as feelings. *Psychological Bulletin*, 127(2), 267–286.
- Mata, R., & Rieskamp, J. (2012). Learning of judgment and decision-making strategies. In M. K. Dhami, Anne Schlottmann, & M. R. Waldmann (Eds.), *Judgment and Decision Making as a Skill* (pp. 143–168). Cambridge: Cambridge University Press.
- Missier, F. Del, Mäntylä, T., & Bruin, W. B. de. (2014). Executive functions in decision making: An individual differences approach. *Journal of Behavioral Decision Making*, 14(2), 69–97. <https://doi.org/10.1080/13546781003630117>
- Moshman, D. (2011). *Adolescent Rationality and Development: Cognition, Morality, and Identity*, Third Edition. Taylor & Francis. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=8Px5AgAAQBAJ>

- O'Donnell, S. L., Chang, K. B., & Miller, K. S. (2005). Relations Among Autonomy, Attribution Style, and Happiness in College Students. *College Student Journal*, 228–235.
- Oransky, M. (2008). Informed consent to psychotherapy: Protecting the dignity and respecting the autonomy of patients. *Journal of Clinical Psychology*, 64(5), 576–588. <https://doi.org/10.1002/jclp.20472>
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2007). Human development (10th ed.). Human Development (10th Ed.).
- Parker, A. M., & Fischhoff, B. (2005). Decision-making competence: External validation through an individual-differences approach. *Journal of Behavioral Decision Making*, 18(1), 1–27. <https://doi.org/10.1002/bdm.481>
- Payne, J. W., & Bettman, J. R. (2008). Walking with the Scarecrow: The Information-Processing Approach to Decision Research. In *Blackwell Handbook of Judgment and Decision Making* (pp. 110–132). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470752937.ch6>
- Pincus, D. B. (2014). Anxiety Disorders in Children and Adolescents. In S. G. Hofmann & W. Rief (Eds.), *The Wiley Handbook of Cognitive Behavioral Therapy*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Ltd.
- Ryan, R., & Deci, E. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning and Well-Being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 171–196). New York, NY: Routledge.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Savard, A., Joussemet, M., Emond Pelletier, J., & Mageau, G. (2013). The benefits of autonomy support for adolescents with severe emotional and behavioral problems. *Motivation & Emotion*, 37(4), 688–700. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9351-8>
- Schultz, P. W., Nolan, J. M., Cialdini, R. B., Goldstein, N. J., & Griskevicius, V. (2007). The Constructive, Destructive, and Reconstructive Power of Social Norms. *Psychological Science* (0956-7976), 18(5), 429–434. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=25378356&site=ehost-live&scope=site>
- Seo, M.-G., & Barrett, L. F. (2007). Being emotional during decision making—good or bad? An empirical investigation. *Academy of Management Journal*. *Academy of Management*, 50(4), 923–940. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2361392/>
- Swaine, L. (2012). The False Right To Autonomy In Education. *Educational Theory*, 62, 107–124. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00438.x>
- Tay, L., & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *J Pers Soc Psychol*, 101(2), 354–365. <https://doi.org/10.1037/a0023779>
- Thunholm, P. (2008). Decision-making styles and physiological correlates of negative stress: Is there a relation? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(3), 213–219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2008.00640.x>
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 211(4481), 453–458. <https://doi.org/10.1126/science.7455683>
- Weber, E. U., & Johnson, E. J. (2009). Mindful judgment and decision making. *Annu Rev Psychol*, 60, 53–85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163633>
- Winch, C. (2004). *Philosophy and educational policy: a critical introduction*. London: Routledge Falmer.

Corrigir sem inibir

Maria João Gama

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria; Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira - majugama@gmail.com

Sílvia Espada

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria; Agrupamento de Escolas Sá da Bandeira - sylvia.espada@gmail.com

RESUMO

Este artigo pretende informar sobre técnicas de correção da expressão oral nas aulas de língua estrangeira. Num primeiro momento, faz-se referência às dificuldades existentes na implementação de atividades de expressão oral, refletindo-se também sobre a importância do erro como ponto de partida para a aprendizagem e o papel do docente nesse processo. São ainda apresentadas técnicas de correção da expressão oral, as suas vantagens/desvantagens, demonstrando-se que, tendo em conta os diferentes tipos de atividades, é possível corrigir sem inibir.

Palavras-chave: correção, erro, expressão oral, língua estrangeira, feedback.

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo informar de las técnicas de corrección de la expresión oral en clases de lengua extranjera. En un primer momento, se refieren las dificultades en llevar a cabo actividades de expresión oral y se reflexiona sobre la importancia del error como punto de partida para el aprendizaje y sobre el papel que el docente desempeña en ese proceso. Se presentan además técnicas de corrección de la expresión oral, sus ventajas e inconvenientes. Se intenta así demostrar que, según el entorno, es posible corregir sin inibir.

Palabras llave: corrección, error, expresión oral, lengua extranjera, retroalimentación.

INTRODUÇÃO

A expressão oral (EO) para Richards & Lockhart (2002:55 citado por Eyeang 2006:521) assim como para Martínez (2003:141) é uma competência fundamental, defendendo estes mesmos autores que ninguém poderá saber uma língua se não é capaz de a usar para comunicar oralmente.

Efetivamente, para um estudante de língua estrangeira (LE), o domínio da EO é, segundo Baralo (2000:164), o seu objetivo mais importante, ainda que Kremers (2000:462) acrescente que, apesar de ser a competência alvo dos alunos, é também a que mais lhes custa dominar.

Fernández (1988:23) e Trigo (1989:249) defendem, também, a relevância do domínio da EO relativamente às outras competências, especialmente quando os alunos não prosseguem os estudos nesse idioma.

Sendo que é através da EO que transmitimos conhecimentos, informações e que interagimos em sala de aula, torna-se uma vez mais evidente a importância da prática desta competência na aula de LE. Para tal, é de grande relevância que, como teorizam Trigo (1989:248) e Eyeang (2006:511), o professor seja um bom representante da língua que ensina, facilitando a maior quantidade possível de dados corretos aos seus alunos, defendendo, estes mesmos autores, que um aluno só poderá aprender a falar bem praticando frequentemente essa mesma língua através de situações comunicativas diversificadas. Além do exposto, deverá o docente aproveitar a ocorrência dos erros dos discentes como ponto de partida para a aprendizagem, fazendo uso de técnicas de correção específicas e adequadas ao contexto comunicativo.

DIFICULDADES/BARREIRAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EXPRESSÃO ORAL NA LE

Durante muito tempo, por se considerar uma competência facilmente adquirível, a EO foi descurada no processo de ensino/aprendizagem (E/A) da LE, como apontam Rivera (1998:13) e Ramírez (2002:69). Ramírez (2002:69) refere que o mais usual, até aos anos 90, foi privilegiar a gramática, a escrita ou a literatura em detrimento da EO. Hoje em dia, grande parte dos estudantes que deseja aprender um idioma associa o domínio do mesmo à capacidade de comunicar oralmente, o que confere à competência da EO um papel primordial em sala de aula.

Também Martínez (2003:101) associa a falta de situações de interação oral em aula com o facto de muitos docentes implementarem o método gramática-tradução e privilegiarem o trabalho individual em aula (2003:143).

Eyeang (2006:519), por sua vez, reforça a ideia defendida por Ramírez (ibid, 2002:71), afirmando que as atividades de EO, durante muitos anos, apareceram «como un apéndice de otras actividades más importantes», verificando-se alguma incúria na elaboração das mesmas.

Outra barreira que se associa à implementação de atividades de EO é o silêncio por parte dos alunos. Baralo (2000:170) advoga que, nos níveis iniciais de aprendizagem de uma LE, os atos de fala existentes são apenas os que decorrem da comunicação aluno/professor, não se verificando momentos de verdadeira EO em aula. O silêncio domina por falta de recursos linguísticos, o que conduz à frustração do aluno, que não consegue exprimir-se.

Também Alvarez (1996:197) justifica o silêncio e a frustração dos discentes em atividades de EO pelo facto de «el destinatario en este caso es al mismo tiempo juez». Neste mesmo sentido, Burrial & Verrier (2006:5) e Eyeang (2006:518) referem que muitos alunos se sentem constrangidos nos momentos de EO diante de colegas e professor, insegurança essa explicada por Moreno & Tuts (2006:105) como resultante de uma baixa autoestima por parte desses alunos.

Outra dificuldade que se prende com a realização de atividades de EO é o domínio deficiente da língua materna (LM) por parte dos aprendentes de uma LE, facto também apontado por Baralo (2000:164) e Ramírez (2002:70), defendendo estes autores que só com o desenvolvimento correto das duas línguas o aluno conseguirá melhorar as suas capacidades comunicativas.

O uso de questões fechadas por parte dos professores, que limitam a liberdade e a criatividade na expressão de ideias dos alunos, em detrimento de questões abertas (Alvarez, 1996, Moreno & Tuts, 2006) e a não concessão de tempo suficiente de reflexão, fornecendo de imediato ao discente as respostas (Ribas & Aquino, 2012)¹, são práticas docentes que dificultam a concretização de autênticas atividades de EO.

A ABORDAGEM DO ERRO

É inegável que o papel do professor tem vindo a sofrer mudanças substanciais ao longo das décadas (Álvarez, 2008), passando a ser um facilitador/orientador do processo de E/A dos seus alunos e não apenas um transmissor de conhecimentos ou controlador/instrutor em sala de aula.

Segundo Cohen (1998:98), observar, diagnosticar e partilhar com os alunos a análise dos seus próprios erros, assim como as estratégias aplicadas ou a aplicar, é fundamental, sendo este processo o primeiro passo para que os estudantes melhorem a sua produção e controlem eventuais receios de errar.

Assim, a par da mudança do papel do professor, verifica-se, também, no campo da didática da LE, uma abordagem diferente face ao erro: o erro deixa de ser um elemento proibitivo nas aulas de LE.

Caneda & Espiñeira (1998:477) reforçam esta ideia, sugerindo que o professor clarifique em aula que a correção de erros se trata de uma segunda oportunidade de aprendizagem, sendo normal e necessário ao domínio de qualquer idioma.

Fernández (1988:19) esclarece, ainda, que as produções que se desviam da norma são necessárias para um aluno interiorizar o sistema da nova língua.

[...] tanteos sucesivos, pasos necesarios, para llegar a descubrir e interiorizar el sistema de la nueva lengua [...] cuando no se cometen errores es que no se practica con la lengua, y si no se practica,

1 Disponível em: <http://www.encuentro-practico.com/pdf04/ribas.pdf> (acedido em 12 de dezembro, 2017)

difícilmente se llega a conocerla. (Fernández, 1988:20-21)

Na mesma linha, Corder (1967 citado por Álvarez 2008:351) e Vázquez (2010:165) defendem que o erro é o indicador de que o aluno já está em processo de aquisição da língua, e revelador do nível em que se encontra e dos mecanismos a que ele recorre para pôr em prática a sua aprendizagem da LE.

Barbero (2012:18) salienta que a mudança de atitude face ao erro levou a alterações profundas na área do ensino da LE, nomeadamente ao incremento de situações comunicativas em sala de aula.

Verificada a necessidade do erro para uma verdadeira proficiência de uma LM/LE e sendo consensual o papel de facilitador do professor nesse processo, é importante a tipificação e classificação dos erros dos alunos de forma a definir-se prioridades de correção.

A este respeito, Caneda & Espiñeira (1998:473-476) aplicam o critério linguístico, o critério etiológico e o critério pedagógico para a tipificação e classificação de erros.

Linguístico	Etiológico	Pedagógico
Erros de:	Erros de:	Erros:
<ul style="list-style-type: none">•adição•omissão•falsa seleção•colocação falsa	<ul style="list-style-type: none">•interlíngua•interferência•simplificação	<ul style="list-style-type: none">•induzidos•transitórios•permanentes•comunicativos

Figura 1. Critérios para tipificação de erros

Para Fernández (2002)², os erros mais frequentes na aprendizagem da LE dividem-se em lexicais e gramaticais, subdividindo-se por sua vez em erros fossilizáveis ou não.

No que respeita ao critério pedagógico, comparando Vázquez (2010:171) com a proposta de tipificação de erros de Caneda & Espiñeira (1998:473-476), constata-se que este não inclui os erros induzidos e comunicativos, propondo a subdivisão dos erros em individuais, coletivos, permanentes, transitórios, fossilizados, fossilizáveis e ambíguos.

Vázquez (2010:164) aconselha alguma tolerância por parte do professor face aos erros e que este deve focar-se na correção dos erros individuais e coletivos e refletir sobre os fossilizáveis.

[...] tolerar los transitorios, concentrarnos en los colectivos, reflexionar sobre los fosilizables y en última instancia sonreír frente a los fosilizados. Vázquez (2010:164)

Sendo inexecutável a correção simultânea de todos os erros de um grupo de alunos, defende-se, como aponta Fernández (1988:23), que o professor deve centrar-se em poucos erros de cada vez, nomeadamente nos que considera mais graves/desadequados ao nível de proficiência dos seus alunos, e evitar a apresentação de conteúdos fora do contexto e de demasiadas noções ou exceções.

A CORREÇÃO DOCENTE DA EXPRESSÃO ORAL NAS AULAS DE LE

Para que uma atividade de EO seja bem sucedida, o docente deve equacionar previamente um conjunto de aspetos (Álvarez, 1996), que seguidamente se expõem:

1. Interesse da atividade.
2. Adequação ao nível de proficiência e etário.
3. Objetivos de aprendizagem.
4. Usos da linguagem a desenvolver.
5. Existência de condições de confiança e respeito.
6. Conhecimento por parte dos alunos dos objetivos da tarefa, do tipo de avaliação e dos intervenientes nesse processo.³

Apesar dos aspetos mencionados, é necessário ainda que o docente conheça técnicas e recursos de correção adequados e tome consciência da sua importância por forma a que os discentes atinjam a eficácia comunicativa pretendida (Trigo, 1989, Barbero, 2012). Contudo, o facto de não se conseguir

² Disponível em: <http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf> (acedido em 10 de dezembro, 2017)

³ Opinião partilhada por Moreno & Tuts (2006:1201).

planificar totalmente uma atividade de EO e o carácter imediato da mesma dificultam a tarefa de correção, como refere Barbero (2012). Efetivamente, reconhece-se que existe alguma complexidade e imprevisibilidade nas atividades de EO, no entanto é possível ao docente planificar estas atividades desde que tenha um bom controlo dos alunos, domine a LE que ensina, esteja permanentemente consciente de que há vantagens na prática da EO em sala de aula, e atenda aos fatores que potenciam esta competência.

Para Fernández (1988:22), a tentativa por parte do docente de corrigir a totalidade dos erros dos seus estudantes é considerada uma «tarea imposible [...], inútil y pedagógicamente contraproducente». Este autor alerta, ainda, que a correção e a avaliação aplicadas deverão ter em conta à especificidade do grupo/curso, fazendo a diferença entre os estudantes que aprendem a língua com o intuito de comunicar em situações específicas e aqueles que aprendem a língua com a perspetiva de continuação dos estudos nessa mesma língua.

Muitos foram os autores que refletiram sobre a dificuldade do docente em corrigir a EO dos seus alunos e defendem a utilização do *feedback* nas atividades de EO como uma estratégia válida.

López Hernández (2009:66) aclara o conceito de *feedback*, referindo que este vai muito mais além do que uma simples deteção e correção de erros linguísticos, prática adotada pela maioria dos professores e que impede o desenvolvimento da fluidez dos alunos. Segundo o autor, deve-se eleger o trabalho corretivo colaborativo em detrimento da interrupção de um aluno diante de toda a turma, uma vez que quebra a espontaneidade e confiança do estudante. Para López Hernández, o *feedback* deve, ainda, sempre atender ao facto de se tratar de uma atividade de fluidez ou de precisão linguística.

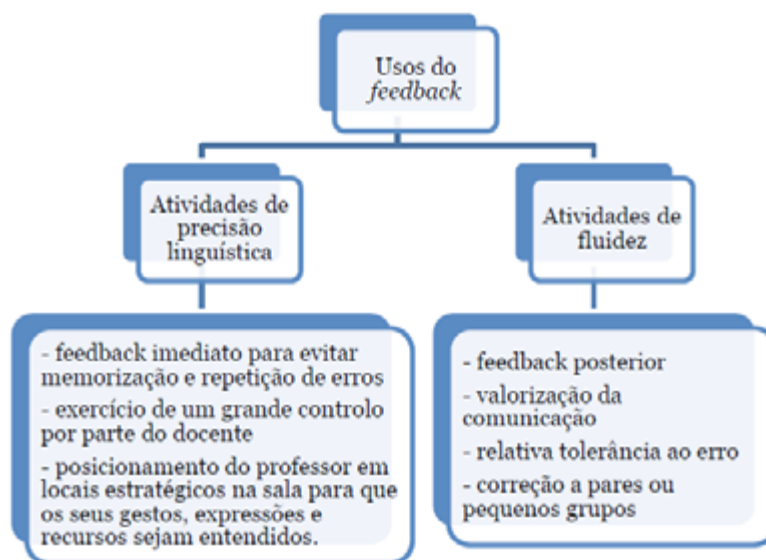


Figura 2. Usos do *feedback*

No que respeita ao *feedback* proporcionado às atividades de fluidez da EO, López Hernández (2009:76) alerta que deve ser privilegiado o valor comunicativo da linguagem, devendo existir uma relativa tolerância ao erro sem descuidar, no entanto, a correção linguística do discurso.

Independentemente do tipo de *feedback* exigido pela atividade, há certos cuidados que deverão ser tidos em conta:

- Utilizar sempre um *feedback* positivo: dar, no mínimo, a mesma importância aos acertos que aos erros.
- Evitar comentários personalizados.
- Tolerar o uso da LM por parte dos estudantes, já que muitas vezes estes passam naturalmente para a sua LM quando estão envolvidos nas tarefas e têm necessidade de comunicar mais facilmente.
- Fomentar a autocorreção dos alunos.

Neste mesmo sentido, Barbero (2012:18) sublinha que, ao contrário do que acontecia tradicionalmente, a correção deixou de ser tarefa exclusiva do professor e passou a ser dividida ou com os estudantes, ou com um computador ou com o próprio aluno que se autocorrigem.

Caneda & Espiñeira (1998:477) defendem que, apesar de implicar a interrupção do ato de fala, a es-

tratégia da correção imediata, no caso de estudantes de níveis iniciais e intermédios, proporciona ao aluno a consciência imediata do erro, evitando, assim, que este se repita. Referem, no entanto, que, se a correção for imediata, esta inviabiliza a explicação do erro, o que pode levar à não assimilação da regra por parte do aluno, voltando este a cometê-lo. Por outro lado, se a correção for sistemática, poder-se-á correr o risco de não desenvolver a competência da EO do estudante, que acaba por reduzir a sua participação, por receio de errar.

No caso de níveis mais avançados, as autoras propõem a correção *a posteriori*, uma vez que esta evita interromper as ideias de alunos que já possuem conhecimentos suficientes e produzem enunciados comunicativos mais longos.

Barbero (2012:19-20), por sua vez, apresenta um inventário das principais estratégias/técnicas às quais o professor pode recorrer para corrigir a EO dos seus alunos. Subdivide-as em quatro grupos:

1. Interrupção do aluno sem indicação da solução

Descrição/Operacionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Recurso à comunicação não verbal (um gesto facial, um movimento da mão, um ruído). - Utilização de expressões de chamada de atenção, interjeições. - Sugestão que o aluno repita a sua produção ou explique melhor o que quer dizer. - Repetição da produção do aluno, enfatizando a parte errada. - Repetição do enunciado do aluno interrompendo-o no momento em que se encontra o erro.
Desvantagens	<ul style="list-style-type: none"> - Interrupção do fio comunicativo (mostra que o docente está mais atento à forma do que ao conteúdo). - Aceitação pouco refletida do que o professor simplesmente para eliminar o obstáculo/situação e continuar a atividade.

2. Interrupção do aluno com indicação da solução

Descrição/ Operacionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Primeiro momento - implementação das estratégias mencionadas em 1. - Segundo momento - indicação da forma correta: <ul style="list-style-type: none"> - pedindo que ou o aluno ou a turma repita a forma correta; - reforçando os aspetos positivos da produção dos alunos; - explicando o erro.
Desvantagens	<ul style="list-style-type: none"> - Desvantagens mencionadas em 1. - Escassa oportunidade de reflexão e de autocorreção.

3. Não interrupção do aluno nem indicação da solução

Descrição/Operacionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Listagem no quadro no final da aula/atividade das produções erróneas dos alunos para que eles próprios encontrem os seus erros e os corrijam.
Desvantagens	<ul style="list-style-type: none"> - Incapacidade dos alunos em reconhecer os erros. - Descontextualização da correção.

4. Não interrupção do aluno e indicação da solução

Descrição/Operacionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenção do professor: <ul style="list-style-type: none"> - integrando-se na conversação do aluno, reformulando a ideia do aluno sem nunca apontar o erro cometido; - esperando que o aluno acabe de falar, chamando-o à atenção e proporcionando-lhe a correção; - escrevendo no quadro alguns enunciados errados e corrigindo-os o próprio docente, no final da aula/atividade.
Desvantagens	<ul style="list-style-type: none"> - As mencionadas em 3. - O aluno não induz nem reflete sobre o erro.

Tabela 1. Estratégias / Técnicas de correção da EO segundo Barbero

Lyster & Ranta, por sua vez, (2007 citado por Sibayan & Rosado 2011:289-290) classificam as estratégias de correção em dois grupos principais, que a seguir se apresentam:



Figura 3. Estratégias de correção segundo Lyster & Ranta

Loewen (2005 citado Sibayan & Rosado 2011:291) acrescenta, ainda, outras duas categorias de respostas dos alunos, que a seguir se discriminam.

1. A não resposta: o aluno não tem qualquer reação verbal à correção do professor.
2. A não oportunidade: quando não se deu oportunidade ao aluno de responder (por falta de tempo ou porque outro aluno se sobrepôs).

Vázquez (2010:170) propõe como estratégia docente de correção corrigir exclusivamente erros que se refiram aos conteúdos abordados, já que os alunos conseguirão expressar-se melhor se estiverem preparados e dentro do tema que lhes é pedido. Aconselha, também, que o docente elabore uma lista com os erros com tendência à fossilização e que este seja perseverante na correção de todos esses erros. Uma outra estratégia válida apontada pelo autor é que cada aluno elabore a sua lista.

Ribas & Aquino (2012) alertam para a severidade com que os professores tendem a corrigir os seus alunos, centrando-se demasiado no que poderia ser melhorado, no que ficou a faltar, ou seja, salientando excessivamente os aspetos negativos da EO. As autoras defendem que se aprende tanto com os erros como com os acertos, pelo que é aconselhável que o docente adote uma atitude positiva, mais imparcial, fazendo uma correção mais justa e mais neutra dos erros.

As autoras advertem, igualmente, que, para comunicar em aula e promover, conseqüentemente, a EO, o docente deve questionar as suas práticas e abandonar alguns hábitos que não são inibidores das atividades comunicativas.

1. Controlar toda a comunicação.
2. Partir da ideia de que se o professor não intervier constantemente a comunicação será um fracasso.
3. Repetir tudo o que os alunos dizem.
4. Insistir para que os alunos repitam tudo o que os professores dizem.
5. Interromper os alunos.
6. Escrever tudo o que é dito na aula no quadro.

À semelhança do que referem Caneda & Espiñeira (1998:479), considera-se que são variados os mecanismos que facilitam a tarefa da correção:

1. Corrigir com humor.
2. Evitar alusões pessoais.
3. Usar cartolinas e painéis informativos com chamadas de atenção para os erros frequentes e que se quer que os alunos autocorrijam.
4. Apresentar erros previsíveis.
5. Implementar o jogo do prémio do não erro (como estratégia de motivação para evitar o erro).
6. Elaborar gramáticas de erros (para níveis mais avançados).

Sendo a comunicação o objetivo final na aula de LE, torna-se primordial que o professor planifique e implemente atividades de EO em contexto de sala de aula, aproveitando estrategicamente o erro dos alunos como fonte de informação para potenciar o desenvolvimento da língua. Atualmente, a tarefa de correção deve ser feita de uma forma mais positiva, para diminuir a natural inibição do estudante. Já é, assim, possível ao docente corrigir sem inibir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. A. (2008). «¿Error o estrategia? Análisis de la producción oral de un alumno lusófono de E/LE». *XIX Congreso Internacional de la ASELE (El profesor de Español LE/L2)*. Cáceres. 351-362.
- Alvarez, J. (1996). «La evaluación de la expresión oral: una propuesta para la acción reflexiva». *Lenguaje y textos*, número 9, Universidad a Coruña, 197-208.
- Baralo, M. (2000). «El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE». *Carabela*, número 47 (*El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*), Madrid: SGEL. 5-36.
- Barbero, V. (2012). «¿Cómo acertar en la corrección?: Ventajas e Inconvenientes de las Técnicas de Corrección de Errores en la Expresión Oral». *XIII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Gerona. 17-40.
- Burrial, X. & Verrier, J. (2006). «La expresión oral en el aprendizaje de un idioma. Las representaciones de los alumnos». *Coloquio*, número 15.
- Caneda, L. & Espiñeira, S. (1998). «El error y su corrección». *IX Congreso Internacional de la ASELE: Santiago de Compostela / coord. por Losada, M., Márquez, J., Jiménez, T.*, 473-481.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London and New York: Longman.
- Corder, S. P. (1967). *The significance of learners error*. University of Lund/Sweden: Weinheim/Germany.
- Eyeang, E. (2006). «Aportaciones a la reflexión sobre la expresión oral del docente de Español gabonés como animador de la interacción en clase». *XVII Congreso Internacional de la ASELE (Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE)*, Enrique Balmaseda Maestu (coord.). Logroño, 509-524.
- Kremers, M. (2000). «El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral». *XI Congreso Internacional de la ASELE (¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros)*. Zaragoza. 461-470.
- Loewen, S. (2005). «Incidental Focus on Form and Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*», 27, 361-386.
- Lyster, R. & Ranta, L. (2007). «A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence». R. De Keyser (Ed.). *Practice in a Second Language Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Nueva York: Cambridge University Press. 141-160.
- Martínez, J. (2003). «Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa». *Didáctica (Lengua y literatura)*, vol.15, 139-160.
- Moreno, C. & Tuts, M. (2006). «Mírame que te estoy hablando. Los niveles de comunicación y de interacción en la clase de ELE». *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la ASELE*. Enrique Balmaseda Maestu (ed.). Logroño: Universidad de La Rioja. 1193-1207.
- Ramírez, J. (2002). «La expresión Oral». *Contextos Educativos*, Universidad La Rioja, número 5: 57-72.
- Ribas, R. & Aquino, A. (2012). «Cómo desmotivar a los alumnos con las mejores intenciones». *XIII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Madrid.
- Richards, C. & Lockhart, C. (2002). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivera, M. (1998). *La expresión oral: teoría, tendencias y actividades, Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana, pp.13-42.

- Sibayan, A. & Rosado, E. (2011). «La clase de español conversacional: un estudio sobre la retroalimentación correctiva del profesor y la reparación de la producción oral en alumnos filipinos». *II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia- Pacífico (CE/LEAP)*. Manila: Instituto Cervantes de Manila. 287-308.
- Torremocha, I. (2004). «Los textos Orales en clase de Ele». *Revista Glosas Didácticas*, número 12 (otoño): 121-126.
- Trigo, J. (1989). «La lengua oral. Su desarrollo en la E.G.B. (Un modelo didáctico de conversación escolar en el ciclo superior)», *Cauce - Revista de Filología y su Didáctica*, número 12, 247-271.
- Vázquez, G. (2010). «Hacia una valoración positiva del concepto de error». *MarcoELE*, número 11: 165-177.

Mediación Intercultural en prácticas innovadoras inclusivas: Estudio de caso en el Instituto Politécnico de Leiria

Mariela Pólit Vera

Becaria en estudios de maestría. Senescyt - Instituto Politécnico de Leiria - Universidad Técnica de Manabí.

Rosario Mera Macías

Becaria en estudios de maestría. Senescyt - Instituto Politécnico de Leiria - Universidad Técnica de Manabí.

José Laranjo Marques

Instituto Politécnico de Leiria. Portugal, CICS.NOVA.IPLeiria

RESUMEN

El trabajo aborda a la mediación intercultural como estrategia en prácticas innovadoras inclusivas en Educación Superior, tomando como unidad de observación al Instituto Politécnico de Leiria-Portugal, respecto a las prácticas innovadoras de integración e inclusión que mantiene. Se indagó en la gestión desarrollada por autoridades y funcionarios de la institución, en el papel de que desempeñan los docentes como educadores-mediadores y en la opinión de los estudiantes ante dichas prácticas. La mediación intercultural es comprendida como un proceso colaborativo.

A través de entrevistas se examinó: a) la gestión de autoridades y funcionarios de la institución en la promoción y concretización de prácticas innovadoras inclusivas; b) la implicación de docentes y la importancia de su papel como agentes mediadores entre estudiantes y conocimiento. Se aplicó encuestas a estudiantes de diversas nacionalidades y características, para conocer la visión que tienen respecto a las prácticas mediadoras e inclusivas.

Entre las conclusiones de la investigación, se determinó la mediación intercultural, de manera implícita y/o explícita, se encuentra inmersa en prácticas de integración e inclusión desarrolladas en la institución analizada. Los docentes desempeñan un papel activo en el IPL cumplimiento de las políticas de inclusión del IPL. Además, los directivos de la institución mantienen una postura de apertura hacia las iniciativas dadas por docentes y estudiantes para promover los procesos de integración e inclusión. La articulación de diferentes áreas de estudio existentes en la institución es fundamental para la concretización de la inclusión, a través de departamentos que desarrollan un papel mediador. Los estudiantes encuestados manifestaron sentirse incluidos y una parte importante consideró la función docente con métodos tradicionales de enseñanza.

Palabras clave: educación superior, innovación social, mediación intercultural, prácticas inclusivas.

ABSTRACT

The work deals with intercultural mediation as an innovative strategy in inclusive practices in higher education, taking as a unit of observation the Polytechnic Institute of Leiria-Portugal, regarding its innovative integration and inclusion practices. The management developed by authorities and officials of the institution, the role of educators-mediators played by teachers, and the opinion that students have of such practices, allow for the understanding of intercultural mediation as a collaborative process.

Through interviews we study a) the management by authorities and officials of the institution in the promotion and realisation of innovative inclusive practices; b) the involvement of teachers and the importance of their role as agents mediating between students and knowledge. Surveys applied to students of various nationalities and characteristics intended to know about their vision of mediating and inclusive practices.

Among the findings of the research, it was determined that intercultural mediation, in implicit and/or explicit way, is part of integration and inclusion practices developed in the institution analysed. Teachers play an active role in IPL in compliance with inclusion policies of the IPL. Also, the directors of the institution maintain a posture of openness towards teachers and students to promote the

processes of integration and inclusion. The articulation of different areas of study in the institution is essential for the realisation of inclusion, through departments that develop a mediator role.

Keywords: *higher education, social innovation, intercultural mediation, inclusive practices.*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene el propósito de comprender la mediación intercultural como estrategia en prácticas innovadoras inclusivas, específicamente en el contexto de la educación superior, teniendo como unidad de observación al Instituto Politécnico de Leiria.

Entre los objetivos específicos del trabajo están: presentar prácticas innovadoras de integración e inclusión desarrolladas en el Instituto Politécnico de Leiria; determinar la importancia de la mediación intercultural en la educación superior inclusiva; conocer la gestión de autoridades y funcionarios del IPL en la promoción de prácticas integradoras e inclusivas; indagar en la vinculación y visión de los estudiantes y docentes del IPL acerca de las prácticas mediadoras desarrolladas en la institución.

El Instituto Politécnico de Leiria inició su labor en 1980 como institución de educación superior, siendo uno de los precursores en la educación superior politécnica en Portugal. ¹En la actualidad, dentro de su propuesta académica cuenta con programas de: licenciatura, maestría, posgrado y cursos técnicos superiores de especialización. Además de aportar en procesos de interculturalidad, internacionalización de estudios y cooperación bilateral entre países, manteniendo convenios con universidades del continente europeo, universidades de América, África y Asia; reconocido nacional e internacionalmente, al ser escenario de una gran diversidad cultural y promover la integración e inclusión de sus estudiantes. Por ello, nace la iniciativa de conocer las prácticas de innovadoras de integración e inclusión que mantiene el IPL, las respuestas desarrolladas a las problemáticas sociales y culturales a las que se enfrenta la institución, y como asegura la integración e inclusión.

La investigación se encuadró metodológicamente en un paradigma comprensivo, siendo de carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo; a partir del método de estudio de caso, en modalidad de caso único. Es un estudio mixto por el uso de técnicas cualitativas y cuantitativas de recopilación de información, procediéndose a la triangulación de datos. Para alcanzar los resultados del trabajo, se analizó los datos obtenidos, con la intención de comprender la mediación intercultural como estrategia de innovación social en la educación superior, a partir de las prácticas de integración e inclusión mantenidas en la institución observada.

MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La mediación intercultural mantiene un enfoque más amplio que el de la mediación tradicional. Boqué (2003) la describe "(...) como proceso de interrelación y cooperación entre las personas, la mediación puede convertirse en un conducto indispensable para la existencia de comunidades humanas basadas en la práctica efectiva de valores de convivencia" (pág. 25). Desde esta perspectiva, la mediación intercultural puede ser considerada como un mecanismo de comunicación, creación de puentes sociales y transformación de actores sociales, con la finalidad de prevenir o resolver posibles conflictos en una sociedad pluricultural. Es así que la mediación intercultural puede resumirse en una oportunidad de aprendizaje, respeto y convivencia entre diferentes, al comprender las diferencias, como una oportunidad para el desarrollo de las sociedades, y no como barreras en las relaciones humanas.

Las instituciones de educación superior representan centros de congregación de individuos de diversos orígenes e identidades, es decir, espacios de gran diversidad cultural; en este sentido, el autor Fernández, J. (2011), expresa que la comunidad universitaria debe ser íntegra y fiel a fines como "la eliminación de desigualdades sociales, o la contribución a una vida mejor, debe seguir las directrices dadas por la UNESCO evitando que sus alumnos fracasen en sus estudios, por razones que no sean estrictamente debidas a su capacidad intelectual" (pág. 137). Por ende, la mediación intercultural puede tornarse en una herramienta eficaz respecto a diferencias sociales, culturales y étnicas en el ambiente universitario. Vieira & Vieira (2013), manifiestan que para vivir en sociedad, o vivir entre diferentes "não bastam as palavras apregoadoras de maior abertura e tolerância ao outro. Urge uma prática e comunicação intercultural nos vários contextos da vida, que se posicione sobre uma compreensão do outro, uma intercompreensão" (p. 96).

1 Información obtenida del sitio web de la Red de universidades UNIVERSIA <http://www.universia.pt/universidades/instituto-politecnico-leiria/in/29388>

PRÁCTICAS INNOVADORAS DE INTEGRACIÓN/INCLUSIÓN SOCIAL

La educación superior, enfrenta hoy en día grandes desafíos, tanto en su tradicional dimensión académica, como en su dimensión social, por lo que además de la formación de profesionales, le es demandado lograr articular su calidad académica con el principio de responsabilidad social. En este sentido, la innovación social puede convertirse en una de sus principales fortalezas al ser un proceso en construcción constante, que puede ser promovido por las instituciones de educación superior pero integrado y con participación activa de sus beneficiarios finales, que es la sociedad. Al respecto, Engel (1997) señala que:

La capacidad de innovar ya no puede considerarse como una destreza individual, ni tampoco como la suma de una serie de aptitudes individuales: debe tomarse como una competencia social compartida por los actores sociales que forman parte de una cantidad, quizás extensa, de prácticas relevantes. Citado en (Alvarado & Rodríguez, 2008, p. 24)

La innovación social en la educación superior pasa por diversas prácticas y procesos de integración e inclusión, como: las bibliotecas con sistema Braille, ferias culturales, actividades deportivas inclusivas, etc.; estrategias de voluntariado y vinculación con la sociedad en diversas áreas; innovación respecto a prácticas intergeneracionales; investigación orientada a la acción social; utilización de las TICs en nuevos modelos de aprendizaje; ampliación de la oferta académica en materia de inclusión; proyectos multidisciplinarios que aporten al desarrollo integral; entre otras; manteniendo un enfoque de trabajo colaborativo y participativo de todos los agentes de la comunidad universitaria ampliada². Todas estas “propuestas generan prácticas que pueden ser buenos espacios de aprendizaje cooperativo y colaborativo, de análisis crítico y social del entorno y de implicación en proyectos compartidos de transformación” (Martínez (ed.), 2010, pág. 21)

La introducción de prácticas sociales innovadoras en la educación superior, puede desempeñar varias funciones para el presente siglo, apuntando a la resolución de problemas sociales y a la satisfacción de necesidades en la sociedad. Además, se logran reforzar las competencias profesionales a través del aprendizaje para el servicio (APS)³, entrenando a los estudiantes en sus capacidades para trabajar en contextos reales. Por otro lado, gracias al enfoque colaborativo e integral, se alcanza más allá de un mero aprendizaje académico, un aprendizaje intercultural, siendo que “*el aprendizaje cooperativo* entre compañeros representa actualmente una de las principales innovaciones dentro del aprendizaje intercultural” (Kaluf, 2005, pág. 445). Sin embargo, en la práctica, la interacción, el trabajo en equipo e intercambio de experiencias, pueden resultar en procesos complejos cuando no se tienen en cuenta estrategias que los faciliten; en este sentido, el enfoque de la mediación intercultural, propicia la construcción de una cultura base, la convivencia pacífica, el enriquecimiento y aprendizaje mutuo, a partir de la diversidad y diferencias. Al respecto, Boqué (2003) menciona que “la mediación no está centrada en el mantenimiento de un sistema social determinado, sino que estimula las capacidades de innovación del individuo y su comunidad; está destinada a cohesionar nuestras sociedades plurales antes a segregar personas o extirpar contundentemente conductas identificadas como dañinas” (p. 24); facilitando este enfoque el desarrollo de prácticas de innovación social desarrolladas en contextos de educación superior.

Por su parte, el autor Villa A. (2014), señala algunos de los elementos que considera esenciales en la innovación social universitaria: la competencia institucional, integración de la innovación social responsable en todos los ámbitos de la universidad (docencia, investigación, extensión y gestión); transparencia y colaboración en la transformación social en su entorno; planteamientos y propuestas a los desafíos y retos sociales en colaboración con otras instancias sociales; el modo en que se lleva a cabo este desempeño competencial debe tener características específicas como: rapidez, pertinencia, eficacia, eficiencia, sostenibilidad y justicia (pág. 205).

AGENTES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Para Banks (2008) citado en Leiva (2010) “la educación intercultural nutre e impregna los principios de una educación inclusiva, donde el referente pedagógico por excelencia es la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento educativo” (pág. 253), desde esta

² Entiéndase como comunidad universitaria ampliada, tanto a quienes forman parte de las instituciones de educación superior como a quienes forman parte de su entorno.

³ Son iniciativas de cooperación y colaboración, que por medio del uso del lenguaje y contenidos correspondientes a las asignaturas que integran la malla curricular, fomentan en los estudiantes, nuevas competencias a partir de la realidad social.

perspectiva, la educación intercultural puede ser concebida como una respuesta social a través de propuestas pedagógicas, que conlleven a la implementación acciones educativas ante la diversidad cultural y/o diferencias de cualquier tipo.

Retomando la noción de Banks, los docentes tendrían un papel que va más allá de ser actores en la educación superior, siendo agentes de la educación intercultural⁴, creando oportunidades de igualdad desde los sistemas educativos, dando respuestas pertinentes, basando los métodos de enseñanza en igualdad y respeto ante dicha diversidad. Por tanto, la educación intercultural vista desde una óptica pedagógica “se convierte así en una eficaz forma de prevenir el racismo y la xenofobia, así como de promover una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural como legítima en su diferencia” (Leiva Olivencia, 2010, pág. 253).

Los agentes interculturales son en promotores de la interculturalidad, poniendo en práctica la tolerancia activa ante las diferencias culturales. Siendo un desafío lograr esta actitud por parte de los educadores, es importante que se lleve a cabo como estrategia en la formación de generaciones futuras como “pueblos capaces de sobrevivir adecuadamente en los tiempos nuevos, sin por ello verse obligados a renunciar a sus valores culturales. En consecuencia, el educador intercultural debe ser hombre abierto al mundo moderno y a sus rápidos y profundos cambios” (Ipiña, 1997, pág. 104). En este sentido, los grupos sociales, en este caso los estudiantes, deben sentirse cómodos para mostrar su identidad, para no renunciar a sus orígenes, siendo prioritario como principal herramienta de una educación intercultural, la comunicación y la escucha activa, con el objetivo de prevenir escenarios de exclusión, construyendo una sociedad abierta a la diversidad.

METODOLOGÍA

Se presenta un estudio mixto, encuadrado metodológicamente en un “paradigma comprensivo”, siendo de carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo; la investigación se encamina por el método de estudio de caso, en modalidad de caso único.

Se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica de recopilación de información, realizando 10 entrevistas entre directivos, docentes y funcionarios del Instituto Politécnico de Leiria. Además, se aplicó 20 encuestas a estudiantes de diversas nacionalidades y características (ecuatoriana, china, indiana, caboverdiana, portuguesa y de capacidades educativas especiales); procediéndose a la triangulación de datos.

Los participantes encuestados fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, intencional o deliberado; realizando dicha selección de acuerdo a sus diversas nacionalidades y características. Para las entrevistas, la selección de los participantes se basó en la identificación de actores inmersos en la gestión, procesos, metodologías y prácticas de integración e inclusión en la institución estudiada.

Una de las limitaciones presentadas en la realización del presente trabajo, fue en relación a la disponibilidad de tiempo para realizar la investigación y profundizar en la institución analizada. Además de la disponibilidad de tiempo de los entrevistados, especialmente quienes desempeñan funciones de rango superior.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Entre los resultados de la investigación se encontró que en una escala del 1 al 5, correspondiendo 1 a “nada incluido” y 5 a “totalmente incluido”, los estudiantes del Politécnico de Leiria se sienten incluidos en su mayoría (40%, cf. Figura N°1), o totalmente incluidos (15%). El porcentaje de los que afirman estar poco incluidos, o nada incluidos es menos expresiva (respectivamente, 5% e 15%). De acuerdo a un director de cooperación internacional entrevistado, el instituto ha tenido casos, bastante reducidos y específicos, de estudiantes que no se han sentido integrados o incluidos; ante lo cual mencionó que es un verdadero desafío afrontar un nuevo idioma, tradiciones y prácticas nuevas; requiriéndose preparación y esfuerzo de ambas partes, siendo la integración e inclusión procesos bilaterales, es decir, que dependen tanto de quien recibe como de quien llega. La educación superior entonces, representaría un espacio que más allá de necesidades académicas, expresa necesidades de intervención, pues no todos los individuos poseemos la misma capacidad de adaptación y apertura,

4 De acuerdo a la traducción brasilera del 2004 del libro de Bordeau “Choses Dites”, este se refiere al “agente” y no al sujeto o actor social, teniendo en cuenta que destaca la parte activa del agente, aquella capacidad “creadora, activa, inventiva” (p. 25).

por tanto, en el proceso académico regular, pueden quedar ciertos participantes excluidos, no precisamente por factores académicos, pero sí por diversos factores, como los culturales, que pueden repercutir en el rendimiento académico; en este sentido:

La mediación en contextos universitarios y de educación superior, es un procedimiento viable y valioso para resolver conflictos, ya que, por una parte, conserva el concepto de libertad y autonomías académicas, y por otra, permite a los miembros de la comunidad universitaria implicarse en procesos constructivos y de desarrollo para la institución. (Alcover de la Hera, 2011, pág. 244)

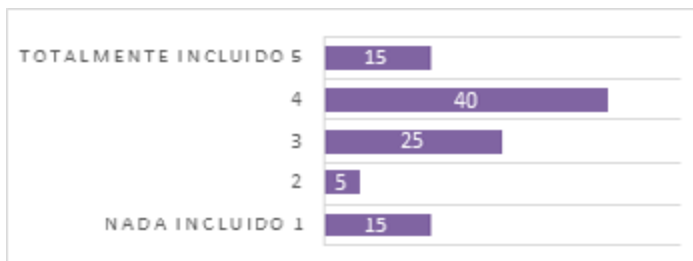


Figura 1. Escala de Inclusión

Elaboración: Autores

Fuente: Información obtenida por medio de encuestas

Aceptando los números 3, 4 y 5 de la escala como satisfactorios al sentimiento de inclusión en el IPL, se puede considerar que un 80% de los estudiantes se sienten incluidos⁵ en la institución, es decir, se conciben envueltos en las gestiones, actividades y prácticas que se llevan a cabo. Un aspecto considerado relevante en la presente investigación para propiciar un sentir positivo respecto a una institución educativa, es el ambiente educativo de la misma, pudiendo llegar a influir en la sensación de integración e inclusión, por lo que una de las preguntas apuntaba a la consideración de los estudiantes respecto al ambiente educativo en el que se desenvuelven. Como muestra la Figura N.º 2, 65% de los estudiantes consideran el ambiente educativo Bueno y un 20%, lo consideran incluso Excelente, lo que denota que los estudiantes se sienten en su mayoría a gusto con el ambiente educativo del IPL.

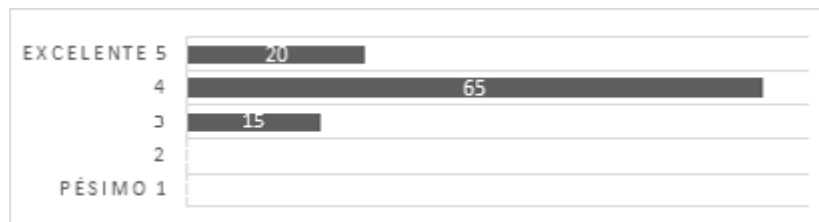


Figura 2. Ambiente Educativo

Elaboración: Autores

Fuente: Información obtenida por medio de encuestas

Uno de los directores departamentales, enfatizó también la importancia de la función del docente en los procesos de integración e inclusión de los estudiantes, “para observar cuando el estudiante se encuentra bien o no lo está en su rendimiento, en sentirse conectado con su entorno o en cuanto a necesidades educativas especiales (...)”; en este sentido, los docentes entrevistados, en su mayoría manifestaron procurar que los estudiantes de diferentes procedencias realicen trabajos en equipo, como forma de incitar a la interacción y como estrategia de integración e inclusión en el aula de clase; además, procuran tener proximidad con los estudiantes, interactuando con ellos y apoyándolos de acuerdo a sus necesidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, una directora departamental, se refirió al Centro de Recursos para la Inclusión Digital (CRID), perteneciente al IPL, donde se imparten clases para cursos de licenciatura y de maestría, sensibilizando a estudiantes de todas las áreas acerca de la inclusión, así como capacitándolos sobre tornar los equipamientos más accesibles; en este sentido, el CRID piensa y actúa de forma holística, compartiendo el saber de las diferentes escuelas.

Entre algunas de las prácticas e iniciativas que el IPL mantiene en su currículo para promover la inclusión, una coordinadora entrevistada, se refirió a la Unidad de Investigación (iACT) que promueve la divulgación científica, formación permanente y prestación de servicios en diversos dominios relacionados con la comunicación, mediación y accesibilidad, la cual en trabajo conjunto con

5 No existe una denominación para cada número de la escala, pero se considera que a partir del número 3 existe un mayor sentimiento de inclusión, a diferencia del número 2 y 1.

la Unidad de Enseñanza a Distancia (UED), el Servicio de Apoyo al Estudiante (SAPE) y CRID, son responsables del Ciclo de Inclusión, que dispone de una decena de cursos en el área de inclusión, de los 20 cursos MOOC (Massive Open Online Courses) de los que dispone actualmente el IPL; también se refirió a la creación de la maestría en Comunicación Accesible; la realización de la III Conferencia Internacional para la Inclusión – INCLUDIT. Respecto a la recepción de estudiantes provenientes de más de 60 países, se han desarrollado actividades que pasan por diversos canales, resumidos a continuación:

Web	Portales en inglés y en portugués; portales específicos para las comunidades más representativas del Ipleiria.
Social	"Sunset party", juegos de equipo, sesión de bienvenida, baile de carnaval, próxima conmemoración por el día internacional del estudiante, iniciativas con el programa "Speak", encuentros de cultura, cena de Navidad, visitas y paseos promovidos por la institución para nuevos estudiantes, programa de embajadores, entre otros.
Académico y Organizacional	Realización de formularios bilingües, cursos de portugués y la interfaz de cada escuela.
Retroalimentación de Experiencias	Reunión de balance muy interesante con los primeros alumnos de Ecuador sobre cómo sus experiencias, qué cambiarían, entre otros aspectos.

Tabla 1. Prácticas de integración/inclusión ante diversidad étnica y cultural en el Instituto Politécnico de Leiria

Elaboración: Autores

Fuente: Información obtenida por medio de entrevistas y encuestas

Respecto a la vinculación de los docentes y estudiantes en las prácticas y actividades realizadas para promover la integración e inclusión en el IPL, depende en gran parte del programa de estudios que los alumnos estén cursando, pero entre las actividades generales se encuentra la Semana Internacional, en la que estudiantes internacionales presentan su cultura a estudiantes portugueses y profesores. Uno de los directores entrevistados, resaltó la función mediadora que cumple el Gabinete de Relaciones Internacionales en la institución, entre la cultura propia y las nuevas culturas, entre estudiantes portugueses y extranjeros; en el sentido de apoyar y guiar, tanto a estudiantes como a profesores, activando de ser necesario otros departamentos, actividades y/o profesionales competentes de la institución, de acuerdo a la particularidad de cada caso.

En el caso del CRID, este se caracteriza por sus actividades de voluntariado, manteniendo formaciones dirigidas a estudiantes, profesores y funcionarios, para la interacción con personas de capacidades especiales, este departamento anualmente realiza una actividad llamada "peddy-paper", en la que las personas cumplen tareas poniéndose en el lugar de aquellas con capacidades diferentes. Otros programas son "Embajadores" y "Mil juegos, Mil sonrisas", en el cual estudiantes de ingeniería elaboraron juguetes para niños con capacidades especiales, vinculando de forma directa a profesores y estudiantes con las problemáticas de la sociedad. De estas actividades, en la Figura N°3 se observa, cuales tiene mayor acogida por los estudiantes, correspondiendo a un 80% las actividades académicas; con un 20% tanto las celebraciones interculturales como las actividades deportivas; con un 15% para las ferias culturales, actividades de vinculación con la sociedad y otras.



Figura 3. Tipos de actividades de integración/inclusión que realizan estudiantes

Elaboración: Autores

Fuente: Información obtenida por medio de encuestas

Se puede considerar que, de acuerdo al programa de estudios, resulta más fácil para los estudiantes realizar prácticas y actividades de integración e inclusión dentro de sus actividades académicas, ya que además de adquirir nuevos conocimientos, interactúan con sus compañeros de diversas culturas. En este sentido, los docentes entrevistados afirmaron en su mayoría que tratan de crear una nueva realidad cultural a partir de los trabajos en equipo, interactuando entre diferentes.

Esta realidad es ratificada por los estudiantes, con los resultados que presenta la Figura N°4, donde la mayoría (50%), indica que los profesores cumplen la función de un educador/mediador. A pesar de este reconocimiento de la función mediadora de los profesores, un conjunto de encuestados, equivalente a una parte importante de los mismos, atribuye a los profesores funciones tradicionales en la enseñanza: Reproductores de Conocimiento (25%) y Educador (20%), lo cual evidencia la necesidad de fortalecer la función docente respecto a los desafíos actuales del quehacer en la enseñanza; este sentido, “el educador, debe ser un mediador, por lo tanto se le exigen actitudes de empatía, de permanente interacción, de valorización de todos los aspectos inherentes a su praxis docente y de las acciones humanas” (González & Inciarte Romero, 2009, pág. 47).

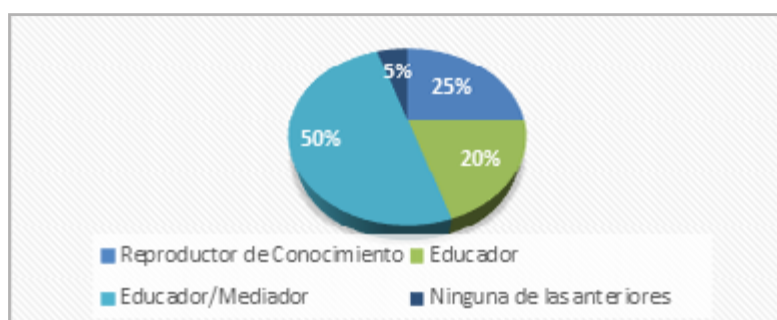


Figura 4. Función de los profesores

Elaboración: Autores

Fuente: Información obtenida por medio de encuestas

Las entrevistas permitieron indagar en cómo el IPL contribuye a las necesidades su entorno, trabajando en conexión con la comunidad y no de manera aislada. Se realiza un trabajo de dentro hacia fuera, a nivel cultural, social, técnico y tecnológico con empresas, en el área de salud con centros de salud y hospitales; de esta forma, se pretende vincular la teoría con la práctica, y a la vez fomentar el beneficio social. Por su parte el CRID cuenta actualmente con 100 personas entre los 3 y 90 años de edad, que llegan al centro para aprender a usar algunas tecnologías, además de crear en IPL una biblioteca en lenguaje Braille para personas no videntes. Una coordinadora entrevistada destacó la colaboración del programa “Speak”, en el acogimiento de inmigrantes y respecto al idioma, en un contexto de aprendizaje no formal.⁶

De acuerdo a las entrevistas realizadas, tanto para autoridades, funcionarios y docentes del IPL, es importante preparar todo para que los estudiantes se sientan a gusto. Entre las políticas que mantiene actualmente el IPL, un director entrevistado destacó la sensibilización tanto en estudiantes portugueses, el staff y profesores de la institución sobre cómo recibir y comunicarse con los nuevos estudiantes, tanto a nivel cultural como respecto a necesidades especiales, integrándolos de la mejor manera; en cumplimiento de la política de internacionalización contenida en el Plan Estratégico de la institución. Por ejemplo, en el caso de estudiantes españoles, quienes festejan la Navidad el 6 de enero con un conjunto de actividades y tradiciones en familia; por lo que la institución prepara lo necesario para que puedan celebrar esta festividad; presentando también el caso de IPL 60+, que es un programa de estudios dirigido para personas jubiladas mayores de 55 años, el cual es una forma de innovar socialmente en la educación.

De hecho, los estudiantes encuestados, en su mayoría consideran que el Politécnico de Leiria se caracteriza por ser una institución “Académica, integradora e inclusiva” (50%), o inclusiva (30%) (Figura 5). Se evidencia, así, que los estudiantes perciben y valoran al IPL como una institución que acoge a estudiantes de diversas nacionalidades, siendo un centro integrador y multicultural; pero, además, que se preocupa por mantener diversas prácticas y desarrollar actividades que apunten más allá del ámbito académico.

⁶ SPEAK es programa lingüístico y cultural, creado en la Asociación Hacer Avanzar, con el apoyo del Laboratorio Social de Fundación EDP. Tiene como misión conectar a migrantes, refugiados y locales. Actualmente el IPL es socio de SPEAK, ayudando a comunicar el proyecto con comunidades estudiantiles de Leiria, como los Erasmus.

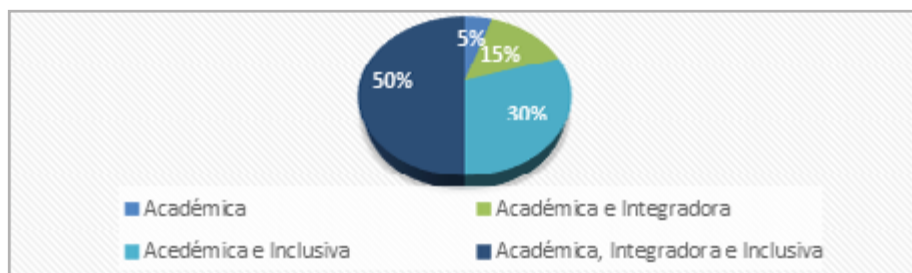


Figura 5. Caracterización del IPL

Elaboración: Autores

Fuente: Información obtenida por medio de encuestas

Por su parte, los docentes reconocen que la principal herramienta que poseen respecto a prácticas y actividades inclusivas, es la apertura que tienen por parte de los directivos y autoridades ante sus propuestas, opiniones y sugerencias, así como el Gabinetes de Relaciones Internacionales, que promueve el acogimiento a los estudiantes. La actual política del IPL, es recibir a todos los alumnos y darles respuestas de acuerdo a sus necesidades, siendo la institución de enseñanza superior con mayor número de estudiantes con capacidades diferentes estudiando licenciaturas y maestrías, de acuerdo a una de las directoras; teniendo actualmente un total de 69 alumnos apoyados por las varias escuelas.

Respecto a la noción que tienen directivos acerca del papel que desempeña un mediador intercultural, consideran que es un profesional capaz de realizar mediación entre la sociedad, la cultura y su entorno, quien reconoce el respeto a la diferencia y propicia interrelación, actuando como un facilitador, que promueve el diálogo ente personas de diferentes países y culturas. En el caso de los profesores, en su mayoría tienen conocimiento acerca de la función de un mediador intercultural, sobre todo un profesor mediador, quién debe estar preparado ante los diversos tipos de culturas que constituyen el universo de sus estudiantes. En la Tabla 2 se evidencia la perspectiva de los estudiantes encuestados, sobre la mediación intercultural, sobresale ‘mecanismos de inclusión y construcción de puentes sociales para facilitar las relaciones, fomentar la comunicación y promover la integración entre personas o grupos’, y ‘estrategias de transformación de personas, grupos e instituciones’; lo que muestra que los estudiantes no están desvinculados de lo que significa *mediación intercultural* y de la opinión de directivos y profesores. Un cuarto de los encuestados reconoció que algunas veces la palabra mediación se relaciona directamente con el conflicto, considerando, por eso que la mediación intercultural constituye una ‘modalidad de prevención de conflictos en contextos de diversidad cultural’.

	Frecuencia	Porcentaje %
Modalidad de intervención en contextos de conflicto	2	10
Modalidad de prevención de conflictos en contextos de diversidad cultural	5	25
Mecanismo de inclusión y construcción de puentes sociales para facilitar las relaciones, fomentar la comunicación y promover la integración entre personas o grupos.	9	45
Estrategia de transformación de personas, grupos e instituciones.	4	20
TOTAL	20	100

Tabla 2. Nociones sobre el concepto de Mediación Intercultural

Elaboración: Autores

Fuente: Información obtenida por medio de encuestas

La información obtenida de entrevistas a directivos, también muestra la manera en que la mediación intercultural aporta o podría aportar en las actividades desarrolladas en el IPL. Los directivos opinan que se vuelve importante, considerando que los profesionales de la mediación intercultural, deben prevenir y actuar frente a conflictos culturales. Una de las entrevistadas, manifestó que la mediación intercultural está siempre presente en el trabajo y actividades realizadas en este departamento, siendo fundamental en cada práctica, pues al trabajar con personas con deficiencia, muchas veces en esta área los profesionales suelen olvidar el entorno de las personas (familia, sociedad, el medio en el que se desenvuelven) y se centran solo en la deficiencia. Por su parte, el

Departamento de Cooperación Internacional aporta de manera significativa, ya que cumple un papel de un mediador, al mantener contacto directo y proximidad con los estudiantes, siendo los encargados de conocer, oír, escuchar, encarar, y comprender todo lo relacionado con ellos, existiendo preocupación por el éxito de todos los estudiantes en todos los niveles. En la opinión de los docentes, la mediación intercultural aporta para promover la integración e inclusión entre los estudiantes y entre el docente con sus estudiantes, porque no siempre es fácil el aprendizaje debido a las diferencias existentes, cómo por ejemplo el idioma.

Durante la conducción de las entrevistas realizadas, surgieron categorías a posteriori, adicionales a las establecidas previamente, que se resumen a continuación:

Relación integración/inclusión con el rendimiento académico	Gabinete de Relaciones Internacionales del IPL	Limitaciones en la Educación Superior
<ul style="list-style-type: none"> •Un estudiante que no se sienta integrado e incluido, que no se sienta bien en la institución, tendrá influencia en su rendimiento académico al no estar motivado y feliz. •Los estudiantes mantienen dificultades respecto al idioma, estar en otro país y con otra cultura. •La función de los docentes es importante, para observar cuando el estudiante se encuentra bien o no lo está en su rendimiento, en sentirse conectado con su entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> •La función desarrollada por el Gabinete de Relaciones Internacionales puede considerarse una función mediadora entre la cultura propia y las nuevas culturas, •Recibe y guía a los estudiantes, activando los diferentes departamentos, actividades de la institución y profesionales profesionales de acuerdo a cada caso. 	<ul style="list-style-type: none"> •No hay esta capacidad fundamental de entender que si trabajo con deficiencia, voy a necesitar de alguien que domine otra área y desarrollemos trabajos multidisciplinares •No se puede continuar formando personas que por ejemplo en el área social, no entiendan que no se puede hacer inclusión en un barrio social si no se va a conocer aquella realidad y comprenderla.

Figura 6. Categorías identificadas a posteriori

Elaboración: Autores

Fuente: Información obtenida por medio de entrevistas

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación, se lograron extraer las siguientes conclusiones:

La mediación intercultural, se encuentra presente generalmente, de manera implícita en la institución analizada, en las áreas social y de humanidades. Sin embargo, el reconocimiento de la misma permitiría aprovechar sus potencialidades, respecto a las interrelaciones y cohesión social, conduciendo a resultados más satisfactorios en términos de integración e inclusión.

La información recabada muestra que el Instituto Politécnico de Leiria se introdujo en un proceso de innovación social desde hace más de diez años, implementando políticas de internacionalización de estudios contenidas en su Plan Estratégico. Entre las principales actividades y prácticas de integración e inclusión mantenidas en la actualidad, destaca la realización de actividades de tipo académicas y de tipo social. A través del Centro de Recursos para la Inclusión Digital (CRIB), se elaboran materiales y recursos inclusivos, se imparten clases a cursos de licenciatura y maestría y se sensibiliza a estudiantes y profesores. Se evidenció que la mayor parte de actividades relativas a integración e inclusión, nacen en su mayoría de la Escuela de Educación y Ciencias Sociales, aunque actualmente,

desde el CRID se está empezando a vincular a las diversas áreas de estudio en proyectos sociales integradores, logrando articular el trabajo de áreas técnicas y sociales. Respecto a la importancia de la mediación intercultural en la educación superior inclusiva, esta cumple un papel relevante en los procesos de enseñanza, integración e inclusión, siendo los docentes los agentes clave de la educación intercultural, en la promoción de la inclusión desde el aula de clases. Se evidenció la importancia de los departamentos y centros que forman parte de la institución y desarrollan un papel mediador entre las necesidades de integración e inclusión presentadas y las soluciones que pueden darse ante las mismas.

En relación a la vinculación y visión de estudiantes y docentes acerca de prácticas mediadoras desarrolladas en la institución, el estudio presentado, muestra que los estudiantes se interesan y vinculan en las diversas practicas mediadoras que desarrolla la institución, siendo partícipes de estas, aceptando los programas de voluntariado que oferta IPL en las distintas áreas de estudio. Los estudiantes en general se sienten incluidos en la comunidad estudiantil, y forman parte de prácticas de integración e inclusión en su mayoría desarrolladas intra aula, sin embargo, un grupo representativo, relaciona la función de los docentes de la institución, con funciones tradicionales de enseñanza. Los docentes pertenecientes a áreas diferentes a la social y de humanidades, están poco relacionados con criterios de mediación intercultural. Se mencionó casos de estudiantes que no han podido adaptarse por diversas razones, siendo importante destacar que la integración e inclusión son procesos bilaterales, que parten de adaptación mutua y compromiso de los involucrados en aceptar ser parte de dichos procesos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcover de la Hera, C. (2011). Mediación en Contextos de Educación Superior e Investigación. En A. S. Marta Gonzalo Quiroga, Métodos alternativos de solución de conflictos: perspectiva multidisciplinar: Herramientas de paz y modernización de la justicia (pág. 332). Madrid: Librería-Editorial Dykinson.
- Alvarado, H., & Rodríguez, A. (2008). Claves de la innovación social en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPAL.
- Boqué Torremorell, M. C. (2003). Cultura de Mediación y Cambio Social. Barcelona: Gedisa Editorial.
- FernándezBatanero, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Educación Inclusiva, 4(2), 135-146. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3957905>
- González, L., & Inciarte Romero, N. (2009). Competencias del docente de educación superior como mediador en los procesos de investigación y evaluación de los aprendizajes. Revista Omnia, 15(2), 39-55. Obtenido de Sistema de Información Científica Redalyc - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: <http://www.redalyc.org/9081/articulo.oa?id=73711658004>
- Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. Revista Iberoamericana de Educación, 13(1), 99-109. Obtenido de Organización de Estados Americanos (OEI): <http://rieoei.org/oeivirt/rie13a04.htm>
- Kaluf, C. (2005). ¿Qué es la diversidad cultural? Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.
- Leiva Olivencia, J. J. (2010). Educación Intercultural y Convivencia desde la Perspectiva Docente. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 14(3), 251-274. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702017>
- Martínez (ed.), M. (2010). Aprendizaje, servicio y responsabilidad social de las universidades. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro, S.L.
- Vieira, R., & Vieira, A. (2016). Viver e Conviver: Pedagogia Social, Comunicação e Mediação Intercultural. En A. M. Vieira, & R. Vieira, Pedagogia Social, Mediação Intercultural e Trans (Formações) (págs. 95-97). Porto: PROFEDIÇÕES, Lda.
- Villa Sánchez, A. (2014). La innovación social en el ámbito universitario: una propuesta para su diagnóstico. Revista Argentina de Educación Superior (RAES) (8), 188-218. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4753907>

Incluir através da educação artística? Sim, mas....

Filipa A. Machado Rodrigues

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

RESUMO

Este artigo tem como principal propósito contribuir para a expansão do corpus de conhecimento existente na área da Educação Artística, concretamente nas artes visuais, enquanto ferramenta privilegiada no campo das necessidades especiais de educação. É aqui descrito o percurso investigativo desenvolvido junto de um grupo de alunos do ensino básico, no âmbito da tese de doutoramento intitulada «A atividade artística como vetor de inclusão», apresentando-se a fundamentação e discussão teórico-prática subjacente ao processo de investigação-ação levada a cabo pela professora e investigadora. Através do enquadramento de diferentes olhares sobre o(s) lugar(es) ocupado(s) pela expressão-criação plástica na Escola, destacamos o legado do pedagogo de educação artística Henry Schaefer-Simmern (1896-1978), movidos pela procura de um modelo mais coeso e promotor da inclusão em sala de aula.

Palavras-chave: educação artística, expressão plástica, inclusão

ABSTRACT

The main purpose of this article is to contribute to the expansion of the existing knowledge corpus in the area of Artistic Education, specifically in the visual arts, as a privileged tool in the context of special education needs. It describes the investigation course developed with a group of students of basic education, within the scope of the doctoral thesis entitled “The artistic activity as vector of inclusion», presenting the theoretical-practical discussion that underwent the process of the action research carried out by the teacher and researcher. Through the framing of different views on the place (s) occupied by the plastic expression-creation in the School, we highlight the legacy of the artistic education pedagogue Henry Schaefer-Simmern (1896-1978), moved by the search of a more cohesive model that acts as a promoter of inclusion in the classroom.

Key Words: artistic education, plastic expression, inclusion

EXPRESSION E EDUCAÇÃO PLÁSTICA E AS NECESSIDADES ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO

«As you form the work, the work forms you» [Schaefer-Simmern, 1948]

Num exercício analéptico é-nos devolvida a perceção de um território educativo no qual se procura construir práticas pedagógicas inovadoras e mais inclusivas dirigidas a crianças e alunos com necessidades especiais de educação, mas que continua, 10 anos volvidos após a regulamentação trazida pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, como que fragmentado e ambíguo, o que tem conduzido a interpretações díspares na sua operacionalização e a tomadas de decisão de cariz marcadamente experimental, no âmbito da intervenção protagonizada junto a alunos com limitações na sua participação escolar. A proposta de alteração em curso ao aludido Decreto-Lei, irá, com certeza, permitir elaborar intervenções mais eficazes, pois sabemos que a argumentação em torno da inclusão se resolve sempre com mais inclusão, e nunca com menos como refere David Rodrigues (2013).

Contudo, apesar dos inúmeros contributos para a discussão fundamental em torno dos modelos e pressupostos da educação especial em contexto nacional, a escassez de publicações científicas dedicadas a questões transdisciplinares coexistentes no percurso escolar de todo e qualquer aluno com necessidades especiais de educação de caráter permanente (NEEcp), nomeadamente no campo das expressões, dificulta a ação entabulada entre os intervenientes do designado ensino regular e aqueles afetos à educação especial.

Tendo em conta este enquadramento, a conseqüente dificuldade da docente na elaboração de estratégias psicopedagógicas dirigidas a grupos de alunos com perfis educativos muitos diferentes e atípicos, conduziu à necessidade de definir uma abordagem sistematizada e *interdiscursiva* para a

lecionação da área de Educação e Expressão Plástica (EEP), abordagem essa que veio a consubstanciar um estudo assente na intervenção de natureza prática e crítica em educação artística (EA). Para isso, optámos pela seleção de um grupo de participantes abrangidos pela medida de Currículo Específico Individual (CEI), alunos e alunas do 2º e 3º ciclos de um agrupamento de escolas no distrito de Lisboa, os quais, não estando sujeitos às matrizes curriculares definidas para os restantes alunos, se encontravam agrupados a frequentar áreas específicas, assim como, algumas disciplinas em contexto de turma. Aquando do desenvolvimento do estudo, no âmbito da tese de doutoramento em Belas Artes, a docente e investigadora lecionava a área de Educação e Expressão Plástica integrada no currículo específico de vários alunos, organizada numa aula semanal de 90 minutos, em pequeno grupo.

A (IN)DEFINIÇÃO DE UM CURRÍCULO ESPECÍFICO – CATÁLISE RUMO À MUDANÇA

Face ao carácter pragmático e adaptativo inerente à referida medida educativa, a conceção do currículo funcional pode, tendencialmente, esboçar o lugar da educação e expressão plástica junto de alunos com comprometimentos nos domínios cognitivo e/ou motor, a um nível reabilitativo da psicomotricidade ou conciliado na vertente da livre-expressão, segundo uma Racionalidade Expressiva como refere Teresa Eça (2001, cit. Hernandez, 1997) deixando, na nossa opinião, um vazio metodológico relativamente aos aspetos unificadores necessários a uma ação pedagógica potenciadora da atividade artística, para além das dimensões desagregadas do “fazer/produzir”. Esta dissensão quanto à abordagem a adotar constituiu, para nós, a base para a formulação da problemática central: Incluir através da educação artística? Sim, mas *como*?

Os autores Mateus, Damião, Festas e Marques, (2017, p.237) consideram «a educação estética e artística como especialmente propícia ao questionamento, conhecimento e compreensão do mundo, bem como à comunicação», pelo que dever-se-á procurar estruturar, desde o primeiro ciclo, uma aproximação educativa mais explícita à arte, a qual, em termos conceptuais e metodológicos, segue idealmente três eixos: fruição-contemplação, interpretação-reflexão e experimentação-criação. Com base nesta visão e nas linhas orientadoras do Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar da Direção-Geral da Educação, remetemos para a nossa investigação a procura da relação entre a atividade artística dos alunos com NEE e o reforço da consciência do seu potencial para compreender, agir e interagir com o(s) contexto(s). Deste modo, reconhecendo a centralidade e a atualidade das questões atinentes a este estudo, pretendeu-se a confirmação da hipótese central de que a educação artística na área da EEP, integrada num currículo funcional de alunos com restrições significativas na participação escolar, potencia os processos conducentes à sua emancipação e inclusão (Lou Brown, Cit. Por. Costa, 2006).

Para isso, selecionamos a produção do autor Henry Schaefer-Simmern (1896-1978), cujo legado é relativamente desconhecido na Europa, apesar da sua nacionalidade alemã. De origem judaica e, do mesmo modo que Viktor Lowenfeld e Rudolph Arnheim seus contemporâneos e conterrâneos, Schaefer-Simmern, foi confrontado com o cenário de guerra marcado pela ideologia nazi, de aversão cultural, étnica e social aos judeus, tendo emigrado para os Estados Unidos da América em 1937, onde permaneceu e desenvolveu os fundamentos da sua filosofia e metodologia de ensino. Publicou duas edições da obra *The Unfolding of Artistic Activity, Its basis, processes, and implications* (1948 e 1961) e preparou material que viria a ser recuperado para publicação póstuma com o título *Consciousness of Artistic Form* (2003), obra finalizada pelos ex-alunos Roy Abrahamson e Silvia Fein, cujos pontos de vista são profícuos para fomentar a compreensão sobre os conceitos desenvolvidos pelo autor. O conteúdo desta encontra-se estruturado em três categorias principais: aquela relacionada com a fundamentação teórica, a que elenca estratégias pedagógicas e fornece exemplos práticos e, finalmente, a que descreve as etapas do desenvolvimento artístico da infância até à adolescência e apresenta uma matriz ecfástica.

O percurso deste pedagogo de educação artística, na área das artes visuais, vem caucionar o nosso intento de (re)encontrar uma metodologia de referência para a intervenção com alunos com NEE, pois Schaefer-Simmern disponibiliza na primeira obra, alguns estudos de caso referentes ao desenvolvimento da atividade artística junto de jovens com limitações nos domínios intelectual e emocional. Esta dimensão documentada da sua prática de ensino foi determinante na nossa escolha.

A ESCOLHA DE CAMINHOS

A opção por um design metodológico firmado num paradigma de pendor qualitativo e interpretativo, foi conduzido através de uma investigação-ação (IA) aplicada conciliada com estudo de caso na ver-

tente instrumental. Por se tratarem de metodologias preferenciais a empregar na *práxis* educativa, e por possuírem um caráter indutivo, crítico e reflexivo, pensamos que se mostraram adequadas à complexidade da relação de ensino-aprendizagem, facultando uma maior compreensão das variáveis com influência na interação entre os intervenientes, permitindo prestar atenção às sinergias e ao idiossincrático.

Durante todo o itinerário da investigação-ação surgiram questões secundárias, as quais foram sendo progressivamente focalizadas, dando origem a novos patamares de análise. De entre as quais destacamos:

- Sabemos que o currículo funcional visa o desenvolvimento de competências funcionais nos alunos com restrições significativas na atividade e participação escolar. Que lugar ocupa a Educação Artística na área da Educação e Expressão Plástica na construção deste tipo de currículo?
- Qual a importância da valorização do produto finalizado da atividade artística, a par da valorização do processo criativo, para a motivação e capacitação dos alunos da sua ação transformadora do ambiente?

Relativamente à recolha de dados, as principais técnicas associadas à IA foram baseadas na observação, conversação e análise de dados (Coutinho, 2008). Assim, procedeu-se à observação participante, coadjuvada com registos escritos e fotográficos em diário de bordo; o registo de notas de campo com base na transcrição de conversações, através de gravação áudio e vídeo de momentos de realização de atividades de aula; a análise documental da informação constante dos registos biográficos dos alunos, dos programas educativos individuais (PEI) e inquéritos por questionário a professores e encarregados de educação. Também o *portfólio* de cada aluno, construído através da recolha dos vários trabalhos propostos na área de EEP, foi fulcral para a análise e discussão da intervenção.

Os registos de observação foram marcadamente descritivos das interações e dinâmicas interpares, «incorporando a linguagem expressiva e a presença da voz no texto» (Elliot Eisner, 1991), e da análise compreensiva dos dados textuais decorrentes da “situação real”, extraímos sentido utilizando procedimentos abertos do método da análise de conteúdo, os quais, de acordo com Ghiglione & Matalon (1997) «não fazem intervir categorias pré-definidas, tendo por isso um caráter exploratório». Face ao exposto, optámos pela análise temática do material escrito, por permitir abordar e organizar um volume de dados em bruto e, conseguir a identificação e descrição de padrões até se obterem elementos manuseáveis que permitam estabelecer relações, fazer interpretações e chegar a resultados ou conclusões. Deste modo, os dados resultantes das notas de campo foram submetidos a uma leitura e análise prévia à identificação dos temas, os quais foram sendo codificados através da perceção das regularidades e/ou padrões nos textos, associados ao referencial teórico. A codificação dos temas e subtemas decorreu da constatação de fatores evidenciados no âmbito da intervenção. Relativamente ao tratamento dos dados recolhidos, através do portfólio individual dos alunos (material visual), o procedimento assentou na análise dos elementos formais das produções, orientada segundo os parâmetros definidos por Schaeffer-Simmern.

NA ESTEIRA DE HENRY SCHAEFFER-SIMMERN

No plano de análise sociocultural, a diminuição progressiva da atividade artística na criança e no adolescente relaciona-se com as influências no seu percurso escolar, de fatores condicionantes das aprendizagens, nomeadamente com as conceções acerca da importância das diferentes áreas dos *currícula*. Como sabemos, essas conceções implicam a competição pela prevalência, mais ou menos advogada, de algumas áreas curriculares disciplinares em detrimento de outras. A presença de (pre) conceitos ligados à Educação Artística, contíguos à necessidade de requisitos como “talento”, “aptidão natural” ou “sensibilidade”, remete grande parte dos alunos para a perceção de que a atividade artística (por exemplo o Desenho), exige determinadas características para as quais não têm capacidade.

Art education that recognizes artistic activity as a general attribute of human nature and that aims at the unfolding and developing of man's latent creative abilities will then contribute its share to the great task which faces all of us, the resurrection of a humanized world (S-Simmern, 1948, p.201).

Schaeffer-Simmern refere que o axioma de que apenas algumas pessoas nascem com talento ou aptidão para as artes tem permanecido quase que intocável no decorrer dos anos, trazendo diversas implicações negativas para a EA por pressupor, de forma direta ou indireta, que há limitações no

acesso dos alunos à experiência artística. Perante esta preposição, socialmente construída e reforçada pela Escola, verifica-se um empobrecimento da atividade artística dos alunos que crescem e vêm a perceber-se como não-criativos. Consequentemente, as gerações adultas tendem a alcançar níveis de fruição mais diminutos aquando do encontro com a obra de arte (na produção de sentido ou hipóteses de significação no âmbito da experiência estética), bem como menos disponibilidade relativamente às oportunidades de experimentação artística individual que possam surgir, enquanto participantes nos diversos contextos artísticos e culturais.

O autor considera, por isso, a arte como linguagem universal mas, não obstante, defende que o incentivo e desenvolvimento da criatividade requer um ambiente educativo que nutra e proporcione oportunidades e acesso a materiais que possam ser usados com intencionalidade artística. Nesse sentido, concebe o professor enquanto mediador para a «natural progression of the unfolding of creative expression», num processo de «*leading out*»:

Artistic activity cannot begin where educators impose on students externally formulated images and methods, concepts and cognition. A transaction between the individual and his or her physical, psychological, and social environments is necessary for true artistic activity (*ibid*, p.xx).

Neste contexto, e no sentido de estabelecer margens de progressão para cada aluno, Schaefer-Simmern refere ser necessário ao professor identificar o estágio de conceção visual em que se encontra, inicialmente, de forma a poder intervir no seu potencial. Para isso, apresenta estratégias metodológicas que visam promover o processo de cognição e conceção visual, apoiado pela pedagogia da *análise guiada* e autoavaliação dos trabalhos pelos alunos, bem como por estratégias que contemplam a temática significativa e o trabalho colaborativo mediante o estágio de conceção visual individual.

A INTERVENÇÃO

Respondendo paulatinamente à questão em epígrafe neste artigo, cabe lembrar que a construção do currículo de EEP, segundo uma perspetiva educativa funcional, conjuga a escolha de metodologias, conteúdos, estratégias e objetivos pedagógicos que operam em duas áreas de conhecimento distintas, pelo que estabelecemos algumas diretivas transversais a cumprir na sua ativação. Assim, surgem elencadas da seguinte forma:

1. o currículo deve priorizar as propostas de trabalho baseadas na imaginação (*imagination-based drawings*, Schaefer-Simmern, 1961), encorajando os alunos a produzir a partir das suas experiências, vivências e imagens internas, ao invés de propostas unicamente centradas no desenho de observação, tido como mais limitador da visão artística individual;
2. deve assentar na possibilidade da escolha colaborativa do tema (*choice in subject matter ou choice-based approach*) – na qual os alunos têm participação ativa, colaborando na escolha do tema da proposta, através de técnicas como *brainstorming* e participação em diálogos mediados num ambiente securizante;
3. deve integrar a *obra de arte* em momentos de fruição/contemplação, bem como a criação de oportunidades para aceder e conhecer aspetos biográficos de cada artista escolhido, e deve igualmente refletir opções estético-pedagógicas criteriosas na planificação das atividades;
4. deve salvaguardar o carácter de continuidade da unidade temática (*project continuity and sequence*), permitindo o desenvolvimento das propostas em vários momentos e versões, a sua autoanálise e reformulação (*unfolding of artistic activity*), promovendo a atitude investigativa, a capacidade de resolução de problemas visuais e o *insight*;
5. deve privilegiar estratégias baseadas na comunicação, como técnicas de questionamento (*questioning technique*) e mediação na autoanálise (*leading out/guidance to analyze and judge artwork*), através de questões dirigidas a aspetos concretos do produto finalizado (na procura da relação das partes com o todo *Gestalt*);
6. deve procurar introduzir exemplos da história da arte (*incorporating Art History comparisons*) em momentos específicos da situação de aprendizagem. Esta estratégia é, em simultâneo, das metodologias mais exigentes para o professor e das mais profícuas para os alunos, possibilitando aos alunos a compreensão e validação das suas próprias produções e, consequentemente, dos seus esforços e intuições durante a atividade artística, perante as diversas formas de produção artística enquadradas num dado tempo, cultura, história e tradição. A possibilidade da «compa-

ração» com exemplos de criação que se situam no mesmo estágio de conceção visual que o aluno e, que fazem parte do espólio artístico da Humanidade, contribuem para uma maior autoestima e sentimentos de competência e eficácia;

7. por fim, deve contemplar dimensões multissensoriais, bem como selecionar e adaptar técnicas e materiais. Deve antecipar níveis de frustração, tanto do ponto de vista instrumental como técnico, consequência das dificuldades de integração sensorial ou psicomotoras (ex. problemas resultantes da textura das tintas, tamanho dos pincéis, posição e dimensão e fixação do suporte, etc.). Como refere Alberto Sousa (2003, p.185) «cada material contribui de modo específico para a expressividade e a criatividade da criança em determinadas condições específicas. Compete ao professor procurar o material mais adequado para cada situação particular.»

Estas diretivas foram materializadas através de atividades planejadas e realizadas ao longo de doze unidades temáticas, recusando à priori tarefas *infantilizantes*, e, portanto, não-funcionais, as quais no contexto da educação inclusiva, constituem a antítese ao nível de participação desejada conduzindo a exposições totalmente desintegradas em relação aos pares.

METAMORFOSES - O PROCESSO, O PRODUTO E A CRIAÇÃO DE SIGNIFICADOS PESSOAIS

Apresentamos aqui, a título de exemplo, alguns dados relativos à última unidade temática à qual foi dada, inicialmente, ênfase a uma primeira figuração, com recurso ao desenho de observação de insetos reais - o gafanhoto e o escaravelho - (utilizando como *mediuns* a grafite e o café). Posteriormente prosseguimos para a segunda figuração, tentando integrar e sintetizar os registos gráficos de observação na figura humana imaginada, numa dimensão mais improvável. A sequência dos dois planos da atividade procurou a apropriação do conceito de metamorfose, através de exemplos de transformações (quer reais, quer simbólicos), através do diálogo acerca de situações do quotidiano, mas, principalmente, sobre a diferença entre a verosimilhança e virtualidade a partir da obra de Graça Morais, a qual, com base nas imagens apresentadas, induziu e potenciou a alternância *percepção-interpretção* e as possibilidades infinitas na conceção visual da forma.



Figura 1. Graça Morais, *Metamorfoses* (2000-2004)

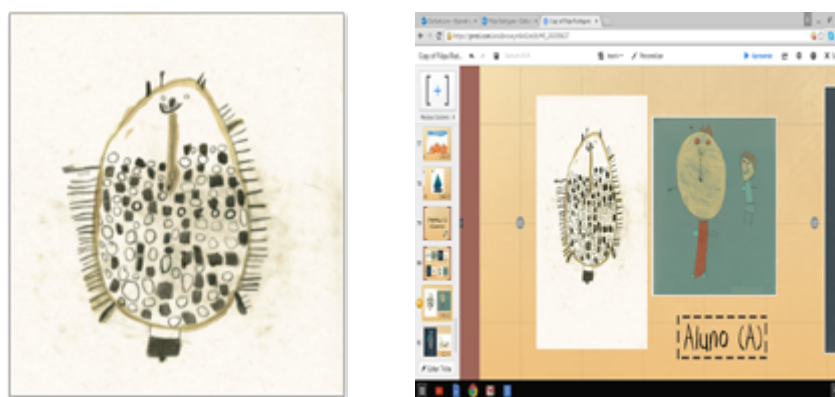


Figura 2. Fase 1 e 2 da unidade *Metamorfoses* (aluno #1)

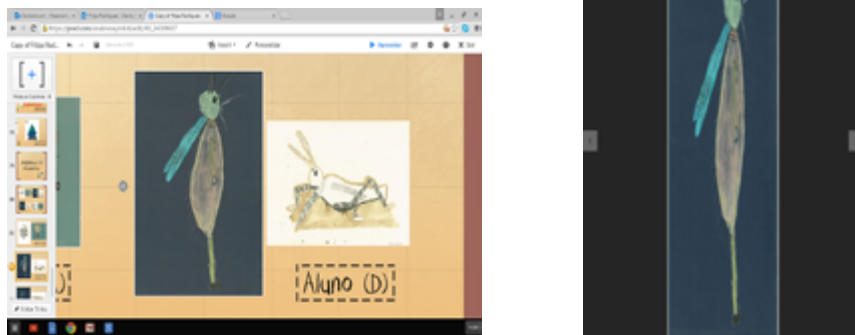


Figura 3. Fase 1 e 2 da unidade Metamorfoses (aluno #2)

Aplicámos a estes e todos os outros trabalhos produzidos, ao longo das doze unidades temáticas, uma matriz orientadora da análise construída a partir da obra *Consciousness of Artistic Form*, procurando dados visuais para a identificação do estágio de conceção visual em cada momento, e das evidências de progresso ao longo do percurso realizado por cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de conceber uma IA na Educação Artística assentou na perspetiva otimista de que os alunos, enquanto *sujeitos estéticos*, pudessem vir a extrapolar, a partir da escola, os benefícios das suas experimentações artísticas, para o contexto familiar e comunitário e assim encontrar um modo acrescido de gratificação e de envolvimento pessoal, social e afetivo.

A intervenção documentada neste artigo procurou, assim, criar oportunidades de experimentação artística de modo coeso e sistemático, capazes de levar os alunos a explorar, conhecer, criar, perante propostas planificadas de forma flexível e dirigidas aos seus pontos fortes.

Da interpretação dos dados recolhidos pensamos ter-se confirmado um posicionamento menos focado no défice e, mais *holisticamente* enfatizado na experimentação e no perfil das capacidades criativas. Procurou-se a ampliação dos recursos internos e externos para a resolução de problemas, a par da promoção da diversidade de referências para a construção do conhecimento do património artístico. Acreditamos que, fornecendo ferramentas para a compreensão e descodificação de aspetos da comunicação e cultura visual, a presença da EEP, forma e capacita os indivíduos com NEE para a realização da sua leitura crítica do mundo, num processo de contra-alienação face ao volume massificado de imagens mediatizadas a que estão expostos.

Relativamente a uma das questões levantadas no decorrer da investigação - a tentativa de superação da dicotomia “processo/produto” na Educação Artística- advogamos que a mesma relevância seja atribuída às duas dimensões da atividade artística, o processo criativo e o produto, sendo que este potencia a necessidade de retomar o processo, podendo conduzir, na procura de uma solução para um problema visual, a um novo produto reformulado. O produto da atividade artística é estruturador do processo de aprendizagem, enquanto objeto de análise e novo ponto de partida para a reformulação/reconstrução da experiência.

Em síntese, reconhecemos o impacto positivo da implementação deste currículo [traçado em três eixos principais: a compreensão (saber ver), a análise crítica (saber interpretar) e a produção (saber fazer), Teresa Eça (2001)], na emancipação dos alunos, os quais, conscientes do seu poder criativo e transformador, evidenciado pelo manuseamento eficaz e modificação intencional e expressiva de materiais plásticos, demonstraram sentimentos de eficácia e de competência, sentimentos que minoram a percepção negativa da *diferença* e permeiam a socialização e o sentido de pertença à comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahamson, R.E. (1980). Henry Schaefer-Simmern: His life and works. *Studies in Art Education*, 33(8), 12-16.
- Costa, A. M. B. da (2000). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Acedido em 7 de março, 2018, em http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_46.pdf

- Coutinho, C. (2008). A Qualidade da Pesquisa educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos*,5-15.
- Eça, T. P. D. (2000). Educação Visual como educação artística para a compreensão, *Acção nº 18/2001 - Prof2000*, Centro de Formação de Penalva e Azurara. Acedido em 4 de março, 2018, em <http://www.prof2000.pt/users/mglfm/teresa1.htm>
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Fein, S. (1993). *First drawings: Genesis of visual thinking*. Pleasant Hill, CA: Exelrod Press.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (Trad. Portuguesa) 3ª Ed. Oeiras: Celta Editora.
- Rodrigues, D. D'Alte (2002). *A Infância da Arte, a arte da infância*. Edições Asa, Serviço de Educação e Bolsas.
- Schaefer-Simmern, H. (1948). *The unfolding of artistic activity: Its basis, processes, and implications*. Berkeley: University of California Press.
- Schaefer-Simmern, H. (2003). *Consciousness of Artistic Form* (G. Schaefer-Simmern, R. E. Abrahamson, & S. Fein, Eds.). Carbondale, IL: Gertrude Schaefer-Simmern Trust.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação, Música e Artes Plásticas*, 3.º Volume, Instituto Piaget.

As dobragens como uma estratégia de aprendizagem ativa

Ana Barbosa

Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação

Isabel Vale

Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação

RESUMO

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem é um empreendimento ativo, quer físico, quer intelectual, e de que nem todos os alunos aprendem do mesmo modo, uns vendo, outros ouvindo, outros mexendo, desenvolveu-se um estudo exploratório de natureza qualitativa, no âmbito da formação inicial de professores do ensino básico onde se privilegiou um ensino que recorreu a tarefas que envolviam a manipulação de uma folha de papel, o trabalho colaborativo, a comunicação matemática e a resolução de problemas. Pretendia-se identificar a relevância desta abordagem para os futuros professores e quais as principais dificuldades relacionadas com as tarefas propostas. Foram identificadas várias dificuldades ao nível da comunicação matemática e da própria manipulação da folha de papel, assim como a falta de competências visuais em grande parte dos alunos (futuros professores), contudo reagiram positivamente às tarefas, manifestando interesse, motivação e reconhecimento da sua importância na aprendizagem matemática em qualquer nível.
Palavras-chave: Aprendizagem; Visualização; Dobragens; Tarefas; Comunicação; Formação Inicial.

ABSTRACT

Based on the assumption that learning is an active enterprise, whether physical or intellectual, and that not all students learn in the same way, some seeing, others listening, others moving, an exploratory study of a qualitative nature, in the context of the initial training of teachers of basic education, where we privileged a teaching which involved tasks involving the manipulation of a sheet of paper, collaborative work, mathematical communication and problem solving. It was intended to identify the relevance of this approach to future teachers and the main difficulties related to the proposed tasks. Several difficulties were identified in terms of mathematical communication and manipulation of the sheet of paper, as it was possible to identify a lack of visual skills in a large part of the students (future teachers), but they reacted positively to the tasks, expressing interest, motivation and recognition of its importance in mathematical learning at any level.
Keywords: Learning; Visualization; Paper folding tasks; Communication; Teacher training.

INTRODUÇÃO

É fundamental enquanto professores procurarmos constantemente formas diferentes de promover a aprendizagem, bem como atitudes positivas por parte dos alunos, através de um ensino eficaz. Uma dessas formas poderá ser o recurso a tarefas que privilegiem a dobragem de papel. A formação de linhas através dos vincos numa folha de papel é uma forma simples de descobrir e evidenciar relações, bem como facilitar a chegada à formalização dessas relações, contribuindo para a compreensão de diferentes conceitos e para a resolução de problemas, quer de natureza numérica quer geométrica. Pode dizer-se que as dobragens promovem a aprendizagem, mas também suscitam a compreensão e o gosto pela Matemática. Dentro da Matemática surge a Geometria que tem sido tradicionalmente um tema negligenciado na matemática escolar e onde as experiências proporcionadas aos alunos são pouco significativas, continuando a ser privilegiadas tarefas rotineiras, baseadas na memorização e no treino. A utilização de materiais manipuláveis é sugerida por vários autores como sendo uma mais valia na construção de conceitos matemáticos (e.g. NCTM, 2000; Vale & Barbosa, 2015a). Assim, o desenvolvimento do pensamento geométrico dos alunos pode ser mais facilmente conseguido através de tarefas desafiantes que recorram a materiais manipuláveis diversificados, entre eles uma folha de papel, que permita fazer dobragens e recortes. Deste modo, é crucial que os (futuros) professores desenvolvam as aptidões necessárias para utilizar materiais na sala de aula, numa perspetiva de

ensino e aprendizagem mais dinâmica e desafiadora, em que todos participem ativamente e colaborativamente, comunicando uns com os outros.

Neste artigo descreve-se um estudo exploratório que procurou compreender as reações de futuros professores do Ensino Básico na resolução de tarefas através de dobragens. Neste âmbito procurou-se dar resposta às seguintes questões: 1) Que conceções evidenciam sobre a relevância das tarefas para a construção do conhecimento matemático?; 2) Que dificuldades revelam na resolução de tarefas desta natureza?

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVAS NA AULA DE MATEMÁTICA

A aprendizagem ativa é geralmente definida como um método instrucional que envolve os alunos no processo de aprendizagem (Prince, 2004). Requer que desenvolvam atividades significativas e pensem sobre o que estão a fazer. O foco está totalmente no aluno e na atividade que desenvolve, por contraponto com a abordagem mais tradicional em que o aluno acede passivamente a informação transmitida pelo professor. Neste contexto, proporcionar aos alunos oportunidades para se envolverem de forma ativa na abordagem dos conteúdos nas aulas de Matemática poderá conduzir a resultados de aprendizagem positivos. Torna-se então importante discutir as diferentes vertentes a considerar neste tipo de aprendizagem.

Organizações como o NCTM têm vindo a promover, desde há muito tempo, metodologias que requerem o envolvimento intelectual na construção de novo conhecimento (e.g. NCTM, 2000; NCTM, 2014), destacando a importância de tarefas de resolução de problemas e da atividade emergente do questionamento. No entanto, para além das estratégias de natureza intelectual são também importantes, no âmbito da aprendizagem ativa, as que decorrem de atividades sociais e físicas.

As estratégias de ensino que requerem que os alunos estejam intelectualmente ativos devem ser o cerne da aula de Matemática. A aprendizagem com compreensão envolve o desenvolvimento de relações entre conceitos matemáticos, possibilitando que os alunos estendam e apliquem o seu conhecimento em situações novas. Numa abordagem ativa, o professor serve de orientador à medida que os alunos desenvolvem as suas ideias e se apercebem do poder do pensamento matemático autónomo. Este pressuposto é salientado, por exemplo, num dos princípios destacados pelo NCTM (2000): “Os alunos devem aprender matemática com compreensão, construindo novo conhecimento de forma ativa a partir das experiências vividas e do conhecimento prévio” (p. 20). São exemplos de estratégias desta natureza as tarefas de resolução de problemas, que vão para além da aplicação de procedimentos rotineiros, nas quais os alunos devem explicitar e justificar o seu raciocínio (Mueller & Maher, 2009). Mas não só! Devem ser também consideradas estratégias que implicam a utilização de materiais, para levar os alunos a pensar nas modificações que vão sofrendo, e estejam alinhadas com as aprendizagens esperadas, assim como com o trabalho colaborativo e as discussões que proporcionam.

Considerando que o envolvimento intelectual poderá não ser suficiente, numa outra vertente destaca-se o papel do discurso e da comunicação matemática. Aqui está em causa o envolvimento dos alunos numa aprendizagem ativa mediada socialmente, sendo inegável a consideração das interações sociais como uma das boas práticas a salientar na aula de Matemática (NCTM, 2014). Este tipo de colaboração é facilitador da partilha e desenvolvimento de significados matemáticos, cabendo ao professor fomentar um sentido de comunidade de modo a que os alunos se sintam seguros e confiantes para assumir riscos e expressar as suas ideias, quer entre pares quer com o professor.

Os alunos, principalmente os mais jovens, têm necessidade de estar fisicamente ativos na sala de aula. Isto explica-se não só por, nas abordagens mais tradicionais, terem longos períodos de inatividade e de atenção, o que é difícil, mas também por razões fisiológicas (Brighton, 2007). Esta necessidade de movimento poderá ser resolvida com o recurso a estratégias ativas, por oposição a estar sentado numa cadeira a ouvir o professor transmitir informação ou resolver uma ficha de trabalho. Neste âmbito enquadra-se a utilização de materiais manipuláveis, a construção de modelos ou a realização de projetos mais práticos, entre outros (Nesin, 2012).

Quem defende a ideia da aprendizagem ativa realça a importância destas três vertentes, referindo que a aprendizagem emerge das experiências e das interações entre as dimensões intelectual, social e física (Edwards, Kemp, & Page, 2014; Nesin, 2012). Pode dizer-se que os alunos não aprendem muito ao estarem apenas sentados na aula a ouvir o professor ou ao memorizar procedimentos ou mesmo ao dar respostas mecanizadas. Devem antes falar sobre o que estão a aprender, escrever sobre isso,

relacionando as novas aprendizagens com experiências prévias, aplicando-as no dia a dia. Aquilo que aprendem deve tornar-se intrínseco (Chickering & Gamson, 1987).

ESTILOS DE APRENDIZAGEM: O CASO DOS CONTEXTOS VISUAIS

Os alunos evidenciam frequentemente preferências no que refere ao modo como comunicam e ao modo como recebem e sintetizam informação, o que pressupõe, por parte do professor, a consideração da existência de uma diversidade de estilos de aprendizagem na sala de aula. Neste âmbito surge o trabalho de Gardner (1983) ligado à teoria das inteligências múltiplas, onde refere que cada indivíduo apresenta um perfil cognitivo único que leva à identificação de múltiplas inteligências, o que requer uma abordagem de ensino personalizada. De acordo com este autor, a forma como cada indivíduo processa informação varia entre: linguística, lógico-matemática, espacial, cinestésica corporal, musical, naturalista, interpessoal, intrapessoal e existencial. Os alunos ensinados de maneiras diferentes, que lhes permitam explorar essas várias inteligências, tendem a ser mais motivados, comprometidos e reter mais acerca do que são ensinados.

Na sequência desta discussão surgem trabalhos de psicólogos e educadores matemáticos interessados nas tipologias de raciocínio apresentadas pelos alunos, classificando-os de acordo com seu modo de pensar. Krutetski (1976) considera dois modos: lógico-verbal e visual-pictórico. Segundo este autor, é o equilíbrio entre essas duas maneiras de pensar que determina o modo como um indivíduo opera sobre as ideias matemáticas, o que permite que possam ser colocados num contínuo em relação à sua preferência em termos de pensamento. Em consequência, podemos categorizar os alunos em três categorias, dependendo da sua preferência de pensamento na resolução de problemas: (a) Verbalizadores (analíticos) - aqueles alunos que preferem o uso de métodos não visuais, preferindo usar modos de pensar lógico-verbais, que envolvem representações algébricas, numéricas e verbais, mesmo com problemas que poderiam ser resolvidos de uma forma relativamente simples através de uma abordagem visual; (b) Visualizadores (geométricos) - aqueles alunos que têm preferência pelo uso de métodos visuais, preferindo o uso de esquemas visuais-pictóricos, que envolvem representações gráficas (e.g. figuras, diagramas, figuras), mesmo quando os problemas poderiam ser facilmente resolvidos por meios analíticos; e (c) Harmónicos (mistos ou integrados) - aqueles alunos que não têm preferência específica pelo pensamento lógico-verbal ou visual-pictórico. Têm um estilo de pensamento integrado porque combinam raciocínio analítico e visual (e.g. Borromeo Ferri, 2012; Krutetski, 1976; Presmeg, 2014).

Refletindo sobre a visualização em particular, pode dizer-se que tem hoje um papel crucial, quer na sociedade quer em termos da matemática escolar, e as potencialidades da sua utilização são inegáveis (e.g. Presmeg, 2014), no entanto, as abordagens visuais nem sempre são usadas ou valorizadas nas aulas de matemática. A visualização tem um impacto imediato já que uma imagem visual traduz grande parte da informação relacionada com uma dada situação. Esta capacidade não está apenas relacionada com a mera ilustração, sendo reconhecida como uma componente relevante do raciocínio - profundamente ligada ao conceitual e não apenas à percepção. Por vezes, é mais fácil perceber ou mesmo explicar um conceito criando uma imagem, já que é rapidamente compreendida e retida mais tempo, do que uma sequência de palavras (e.g. Vale & Barbosa, 2015b). Neste sentido, é relativamente consensual que a visualização é fundamental e tem grande potencial, no sentido em que contribui para uma perspetiva global e intuitiva e para a compreensão em diferentes temas matemáticos.

AS DOBRAGENS: ESTRATÉGIA ATIVA E VISUAL

Uma simples folha de papel pode servir de introdução ou motivação à resolução de tarefas ricas e desafiantes, contribuindo para que se tenha um programa de matemática eficaz. As ações que se aplicam a este recurso permitem transformá-lo em diferentes formas, sejam elas bidimensionais ou tridimensionais, abrindo a oportunidade de investigar e descobrir relações de natureza diversa (DeYoung, 2009). Deste modo, as dobragens poderão constituir uma estratégia dinâmica, criativa e apelativa na abordagem de vários conceitos na aula de Matemática, facilitando a visualização, o pensamento algébrico, a modelação ou até a resolução de problemas (Coad, 2006; English, 2002).

Vários autores têm vindo a destacar as potencialidades desta abordagem. De uma forma mais abrangente, Cornelius e Tubis (2006) e Levenson (1995) referem o contributo efetivo para o desenvolvimento do pensamento matemático, bem como da capacidade de comunicar matematicamente com proficiência e das competências de interação em grupo. Sze (2005) reconhece o potencial das dobragens no refinamento do vocabulário matemático, em particular o que se associa à geometria e Jones (1995) acrescenta que poderá ser uma forma de encorajar a escrita na aula de matemática. Ainda

no âmbito da comunicação, a construção de modelos precisos e com sentido estético a partir de dobragens leva a que os alunos tenham necessidade de ouvir e observar com extrema atenção todas as instruções verbalizadas/apresentadas (e.g. Levenson, 1995; Sze, 2005). Globalmente, pode assumir-se que a utilização de dobragens se associa, de forma muito natural, à visualização e ao raciocínio geométrico, no entanto também possibilita a abordagem de conteúdos de outros temas matemáticos, bem como de uma diversidade de capacidades transversais.

Para além da perspetiva cognitiva, e do ponto de vista de alguns autores (e.g. Brady, 2008), esta estratégia pode ser promotora do envolvimento afetivo e comportamental perante a Matemática, aspeto fundamental para a aprendizagem. Para Brady (2008) as atividades manipulativas proporcionam experiências de aprendizagem promotoras de curiosidade e de interesse, facilitando a introdução de conceitos formais através do uso de materiais concretos.

Além da relação natural das dobragens com a matemática, o que facilita a sua integração nas aulas desta disciplina, podem também ser identificadas estreitas relações com os estilos de aprendizagem (Boakes, 2009). A execução de dobragens envolve os alunos fisicamente, exigindo capacidades auditivas e estímulos visuais, e é através destas ações, que implicam habilidades espaciais, que vão sendo construídas e discutidas as ideias e os significados matemáticos. As dobragens enquadram-se no âmbito das estratégias de aprendizagem ativas, constituindo uma forma motivadora de descobrir e demonstrar relações.

METODOLOGIA

Considerando os objetivos deste estudo, adotou-se uma metodologia qualitativa, seguindo uma abordagem exploratória, já que o objetivo era obter novos conhecimentos sobre um fenómeno pouco estudado. Os participantes foram quarenta e cinco alunos de um curso de formação de professores em Educação Básica. Durante as aulas de uma unidade curricular do âmbito da Didática da Matemática, lecionada pelas duas investigadoras, foi proposta uma sequência de tarefas nas quais se recorria a dobragens, enquanto estratégia de aprendizagem ativa. Tratou-se de um conjunto de propostas desafiantes, no sentido de serem inovadoras e planeadas para envolver ativamente os alunos. As tarefas permitiam salientar capacidades transversais, particularmente a comunicação, e conteúdos matemáticos no âmbito da Geometria, tendo sido apresentadas em contextos visuais. Destaca-se que algumas propostas foram realizadas em pequeno grupo e outras individualmente. No entanto, mesmo nas tarefas individuais, os alunos tiveram oportunidade para trocar ideias, havendo possibilidade de se movimentarem pela sala de aula à medida que manipulavam os materiais.

Os dados foram recolhidos de forma holística, descritiva e interpretativa e incluíram observações em sala de aula, um questionário, trabalho escrito produzido pelos alunos e registos fotográficos dos alunos no momento da resolução das tarefas. Depois de recolhidos os dados referentes à implementação das tarefas e ao questionário, procurou-se encontrar padrões de comportamento relativos às dificuldades expressas pelos futuros professores e conceções sobre a relevância das tarefas para o desenvolvimento do conhecimento matemático.

SEQUÊNCIA DE TAREFAS – RESULTADOS

Apresentam-se neste artigo os resultados da implementação de quatro tarefas: *O coração* (comunicação sem ver); *O copo* (comunicação icónica); *O moinho* (comunicação com material); e *O cubo Sonobe* (comunicação com material).

O CORAÇÃO

Na primeira tarefa os alunos foram divididos em pares. Um dos elementos de cada par observou as várias etapas da dobragem de um papel retangular para obter um coração. O professor realizou a demonstração sem qualquer instrução oral, cabendo assim aos alunos decidir como iriam verbalizar as ações. Posteriormente, de costas para o respetivo colega, cada um dos alunos que observou a dobragem deu as instruções para que o par a executasse, tendo como ponto de partida um papel retangular. Com esta dinâmica, nem o aluno que transmitia a informação nem o recetor tiveram acesso ao que o outro elemento estava a fazer.

Ao supervisionar o trabalho dos pares, foi possível identificar a utilização de vocabulário diferente. Alguns estudantes usaram referências a termos geométricos, outros evidenciaram mais dificuldades e não usaram linguagem matemática adequada e/ou informações claras (e.g. designação do pentá-

gono como sendo uma “casinha”), o que condicionou o resultado. Em alguns casos, o recetor não interpretou a mensagem da forma como o transmissor idealizou, dobrando o papel de maneira errada, pelo menos numa das etapas. Como exemplo, na figura 1 podemos observar pares de dobragens, uma pertencente ao transmissor (a pretendida) e a outra ao recetor (dobragem errada).

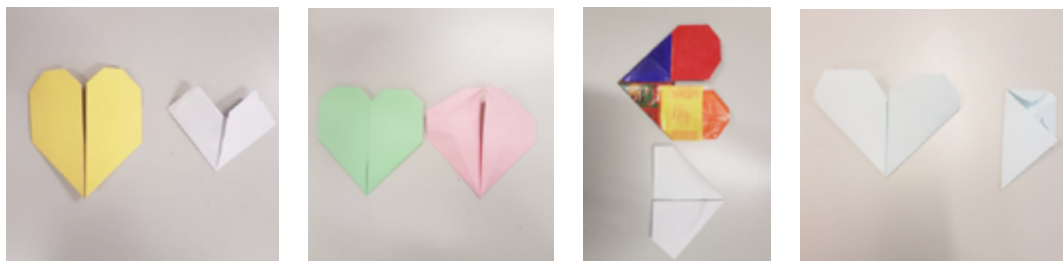


Figura 1. Dobragens que não coincidem

Também é importante realçar que, embora os pares não pudessem ver-se, os estudantes que verbalizaram os diferentes momentos da dobragem complementaram o seu discurso com gestos (Figura 2). Os gestos tornaram-se ferramentas de pensamento, na medida em que serviram de apoio ao raciocínio quando os alunos não encontravam as palavras mais indicadas para expressar as suas ideias, apesar de os recetores não verem o que os transmissores faziam.



Figura 2. Os alunos usam gestos para complementar o discurso

Os alunos consideraram ter-se tratado de uma tarefa “diferente”, uma “nova forma de comunicar” que não tinham experimentado anteriormente. Tomaram também 4^ª e pensavam ser as adequadas para a tarefa que estavam a manipular e as ajudavam a trocar ideias, e. No entanto, mesmo nas tarefas em que não tinham consciência da necessidade de usarem vocabulário adequado para serem compreendidos.

O COPO

Esta tarefa foi significativamente diferente da anterior. Os alunos tiveram acesso a todas as informações necessárias à dobragem de forma visual e trabalharam individualmente. O objetivo era realizar uma dobragem que resultaria num copo, partindo de uma folha de papel quadrada de face dupla. Os alunos tiveram acesso à informação de forma icónica, uma vez que foi apresentada por figuras/imagens que deveriam interpretar para saber que ações realizar sobre a folha (Figura 3).

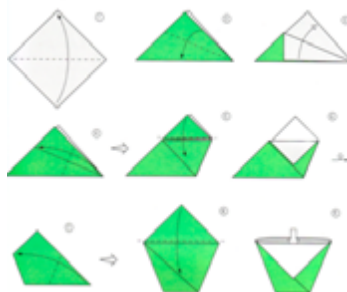


Figura 3. Instruções apresentadas iconicamente

Os alunos consideraram esta tarefa muito mais fácil de resolver do que a anterior e não evidenciaram erros. Este facto pode ser explicado pela ausência de discurso e a possibilidade da sua “ambiguidade”, como aconteceu na tarefa “O coração”. Os alunos reconheceram ainda que “todas as etapas eram claras” e podiam “ver todas as imagens”, destacando assim a importância do suporte visual.

O MOINHO

Após a comunicação icônica, os alunos foram confrontados com um poster representativo de uma dobragem. Neste poster eram visíveis os passos necessários para dobrar uma folha de papel quadrada de dupla face e obter um moinho de vento. Os alunos tiveram que realizar individualmente a dobragem, seguindo os vários passos através da observação e manipulação do material no cartaz. Comparando esta tarefa com a anterior, importa afirmar que, neste caso, algumas etapas não eram tão óbvias, já que uma dada figura poderia ser obtida através de uma ou mais ações de dobragem. Os alunos começaram por observar o cartaz, passo a passo, reproduzindo o que achavam que estava a acontecer à folha de papel. No entanto, nos casos em que tinha sido realizado mais do que um passo, começaram a demonstrar dificuldades e sentiram a necessidade de observar o cartaz de perto e manipular o material para ver detalhes como os vincos e as voltas (Figura 4). Foi também nesta fase que sentiram necessidade de questionar os colegas e trocar opiniões, tendo sempre por base a folha que estavam a manipular e as ações que pensavam ser as adequadas.



Figura 4. Os alunos manipulam o material no poster para obter informações

O CUBO SONOBE

Esta tarefa apresenta muitas semelhanças com a anterior, no entanto foi mais complexa, tendo os alunos assumido maiores dificuldades. Trabalhando em pequenos grupos, observaram um Cubo Sonobe tendo de deduzir como foi construído. Responderam a questões como: Quantas unidades foram usadas para construir o cubo? Qual a forma dessas unidades? Como pode ser feito com dobragens? De quantas folhas quadradas precisaremos? De quantas cores diferentes? Após essa exploração, cada grupo criou um poster com as instruções mínimas para construir o Cubo Sonobe, usando uma estrutura semelhante ao cartaz da tarefa anterior.

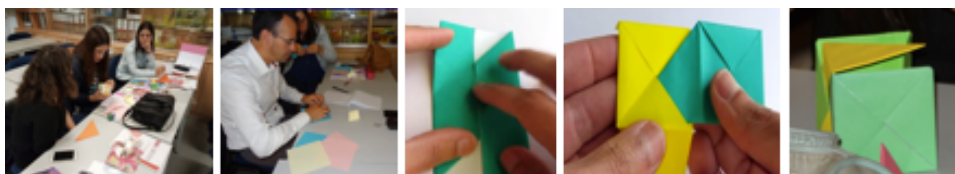


Figura 5. Fases da investigação da construção do Cubo Sonobe

Na observação inicial do cubo surgiram algumas dúvidas, como: as unidades são quadradas? Ou triângulos? Ou são losangos? De quantas unidades precisamos? 6? 8? 12? 24? E quantas de cada cor? 6? 12? Depois de uma discussão, os alunos concordaram que precisariam de seis losangos, usando seis folhas de papel de três cores diferentes. Em seguida, manipularam o material que lhes foi dado para descobrir o ponto de partida (folhas de papel quadradas), como poderiam obter os losangos e, finalmente, a construção do cubo. Ao iniciar a construção do poster, inspiraram-se na estrutura do poster da tarefa anterior. Embora tenham sido bem sucedidos na organização do poster (Figura 6), surgiram algumas dificuldades quanto à informação a incluir. Seria suficiente para que alguém que o usasse construísse o cubo? Seria claro para alguém entender? Estas questões revelaram uma preocupação particular com a adequação da comunicação e também no claro envolvimento dos alunos na tarefa.

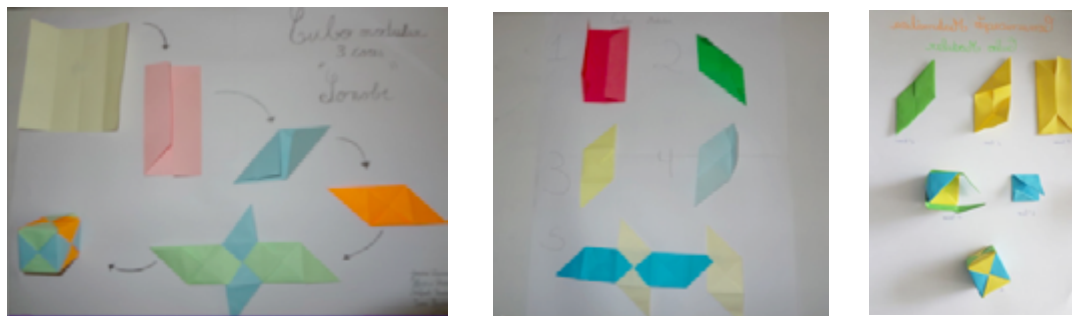


Figura 6. Posters organizados pelos alunos na construção do Cubo Sonobe

As respostas dos alunos ao questionário complementam os resultados encontrados nas tarefas. Quanto às dificuldades identificadas pelos alunos ao longo deste trabalho, foi quase unânime que a tarefa “O coração” foi muito desafiadora: “Comunicar-se sem ver é muito difícil porque nem todos temos as mesmas perspectivas”; “O fato de eu não poder ver e simplesmente ouvir a descrição foi mais desafiante”. Interpretar uma mensagem ou transmitir informações sem ter a oportunidade de observar ou mostrar, de forma visual, como executar uma determinada instrução também foi destacada como complicando as funções do receptor e do transmissor: “Reconheço que não consegui expressar algumas ideias corretamente”; “Foi difícil entender algumas instruções do meu colega”. À medida que as tarefas foram implementadas, os alunos ganharam consciência da importância do conhecimento matemático e das consequências de suas fragilidades a esse nível, principalmente quando estavam envolvidos conceitos geométricos, o que era um obstáculo no processo de comunicação: “Eu tive dificuldades com os nomes de algumas figuras ... se eu soubesse a terminologia, seria mais fácil explicar ao meu colega uma maneira mais precisa de dobrar”; “Concluí que tenho que conhecer melhor a classificação dos polígonos e ter cuidado com o uso de linguagem matemática precisa”. A importância dos gestos foi reconhecida pelos alunos, especialmente como complemento ao discurso: “Os gestos têm um papel importante na comunicação ... é uma maneira simples de expressar ideias”; “Eles permitem que outros visualizem o que queremos explicar”. O papel dos gestos também foi destacado como um importante mediador para o raciocínio, uma vez que “os gestos são uma grande ajuda...além de dar ao receptor uma ideia mais clara da mensagem, facilitam o nosso raciocínio” e como forma de desencadear imagens visuais: “Os gestos permitem-nos perceber a figura, a forma, a posição, a sua orientação”. As tarefas propostas foram consideradas pelos alunos como recursos importantes para desenvolver habilidades de comunicação matemática e também como forma de os professores avaliarem essas habilidades, tendo também feito referência às dobragens como estratégia ativa: “Melhora a comunicação entre alunos e permite-lhes refinar o vocabulário matemático”; “O professor pode avaliar o conhecimento e as dificuldades dos alunos de forma mais dinâmica e explícita”. Alguns alunos também mencionaram que, usando estas tarefas, os professores podem facilmente dar feedback para refinar a linguagem e ajudar a construir conceitos matemáticos: “O professor pode explorar vários conceitos geométricos e noções espaciais, melhorando a performance dos alunos”. As questões afetivas também foram mencionadas pela maioria dos alunos, afirmando que as tarefas eram “diferentes”, “inovadoras”, “motivadoras” ou “interessantes”.

CONCLUSÕES

Diferentes indivíduos podem ter estilos de aprendizagem diferentes (e.g. Krutetskii, 1976; Presmeg, 2014) e podem ter preferências diferentes em relação ao modo como comunicam e representam as suas ideias, o que justifica a necessidade de o professor usar estratégias e recursos diversificados. Tendo também em consideração uma perspectiva construtivista da aprendizagem os alunos devem estar envolvidos no processo de construção do seu próprio conhecimento, sendo as estratégias ativas uma via para implicar os alunos intelectualmente, socialmente e fisicamente. Nesse sentido, as tarefas propostas privilegiaram uma estratégia ativa, como as dobragens, abordando contextos visuais que permitiram evidenciar conteúdos matemáticos e capacidades transversais, através da manipulação, da experimentação, do questionamento, da troca de ideias e da mobilidade em sala de aula (e.g. Edwards et al., 2014; Levenson, 1995; NCTM, 2014; Nesin, 2012; Sze, 2005).

Conclui-se que a maioria destes alunos não eram visuais, possivelmente pela falta de experiências prévias no seu percurso académico. Este aspecto teve maior impacto nas tarefas dos posters. Muitas das etapas não foram claras para eles, levando a dificuldades de interpretação relacionadas com a visualização, com conceitos geométricos e espaciais (e.g. transformações geométricas, identificação de partes de um sólido ou de uma figura, identificação de propriedades de um sólido ou de uma figu-

ra). Outras dificuldades surgiram ao longo do estudo, como o uso de linguagem incorreta, imprecisa e/ou pouco clara (e.g. terminologia, conceitos), novamente quando estavam envolvidos conceitos geométricos. Além disso, a ausência de um suporte visual para comunicarem uns com os outros foi também um desafio para a maioria dos alunos (e.g. incapaz de usar gestos, ausência de um desenho ou outra representação visual), possivelmente porque uma imagem facilita a percepção ou explicação de um determinado conceito/ideia (e.g. Vale & Barbosa, 2015b).

Os alunos reconheceram a importância da precisão do discurso para que o receptor interprete a mensagem corretamente. Assim, apesar de terem dificuldades em transmitir uma determinada informação, reconheceram que precisam de refinar a comunicação oral. Paralelamente, também mencionaram a necessidade de ter conhecimento matemático para apoiar as suas ideias. As situações em que estes alunos podiam apenas usar a comunicação oral contribuíram para que tivessem consciência do uso constante de gestos para complementar o discurso, quer para comunicar/interagir com os outros, quer para ajudá-los a entender seu próprio raciocínio. Para concluir, os alunos reagiram positivamente a estas tarefas, manifestando interesse e motivação. Apesar das dificuldades descritas, reconheceram o potencial das tarefas. Enquanto alunos, assumiram que as tarefas poderiam desenvolver/melhorar a comunicação matemática. Como futuros professores, concluíram que as dobragens constituem uma maneira mais dinâmica e direta de avaliar e aprimorar a comunicação matemática dos alunos e melhorar a aprendizagem de conceitos matemáticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boakes, N. (2009). Origami instruction in the middle school mathematics classroom: Its impact on spatial visualization and geometry knowledge of students. *Research in Middle Level Education Online*, 32(7), p.1-12.
- Borromeo Ferri, R. (2012). *Mathematical Thinking styles and their influence on teaching and learning mathematics*. Paper presented at the 12th International Congress on Mathematical Education, Seoul, Korea. Retrieved in march, 5 2015 from http://www.icme12.org/upload/submission/1905_F.pdf
- Brady K. (2008). Using paper-folding in the primary years to promote student engagement in mathematical learning. In: Goos M., Brown R., & Makar K. (Eds.) *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australia* (pp. 77–83). Brisbane, Queensland: MERGA.
- Brighton, K. (2007). *Coming of age: The education and development of young adolescents*. Westerville, OH: National Middle School Association.
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Coad, L. (2006). Paper folding in the middle school classroom and beyond. *The Australian Mathematics Teacher*, 62(1), 6–13.
- Cornelius, V., & Tubis, A. (2009). On the effective use of origami in the mathematics classroom. In R. J. Lang (Eds.), *Origami 4: Fourth international meeting of origami science, math, and education* (pp. 507-515). Natick, MA: A. K. Peters
- DeYoung, M. J. (2009). Math in the box. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 15(3), 134-141.
- Edwards, S., Kemp, A., & Page, C. (2014). The middle school philosophy: Do we practice what we preach or do we preach something different? *Current Issues in Middle Level Education*, 19(1), 13 –19.
- English, L. (2002). Priority themes and issues in international research in mathematics education. In L. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education* (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematical abilities in schoolchildren*. Chicago: University of Chicago Press.
- Levenson, G. (1995). *The educational benefits of origami*. Retrieved 21 February 2018 from the World Wide Web: www.fascinating-folds.com/learningcentre/

- Presmeg, N. (2014). Creative advantages of visual solutions to some non-routine mathematical problems. In S. Carreira, N. Amado, K. Jones & H. Jacinto, (Eds.), *Proceedings of the Problem@Web International Conference: Technology, Creativity and Affect in mathematical problem solving* (pp. 156-167). Faro, Portugal: Universidade do Algarve.
- Presmeg, N. (2006). Research on visualization in learning and teaching mathematics. In A. Gutiérrez & P. Boero (Eds.), *Handbook of research on the psychology of mathematics education: Past, present and future* (pp. 205-235). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93, 223-231.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2014). *Principles to Action: Ensuring Mathematics Success for All*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Mueller, M. & Maher, C. (2009). Convincing and justifying through reasoning. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 15(2), 108-115.
- Nesin, G. (2012). *Active Learning. This we believe in action: Implementing successful middle level schools* (pp. 17-27). Westerville, OH: Association for Middle Level Education.
- Sze, S. (2005). *Math and mind mapping: Origami construction*. Retrieved 21 February 2018 from the World Wide Web http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sq/content_storage_01/0000019b/80/1b/co/ae.pdf
- Vale, I. & Barbosa, A. (2015a). Materiais manipuláveis para aprender e ensinar geometria. *Boletim GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática*, 65, 3-12. ISSN 0109-9739
- Vale, I. & Barbosa, A. (2015b). Mathematics Creativity in Elementary Teacher Training. *Journal of the European Teacher Education Network*, 10, 101-109.

Evidências matemáticas em creche: um estudo com crianças entre os 12 e os 24 meses

Marilyne Dias Gaspar

Instituto Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. (IPL/ESECS)

Isabel Simões Dias

Instituto Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. (IPL/ESECS); Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV)/Projeto Física(Mente)/Grupo Projeto Creche (GPC)

RESUMO

O presente trabalho surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche (1º ano – 1º semestre), do Mestrado de Educação Pré-escolar ministrado numa Instituição de Ensino Superior Politécnico da zona centro de Portugal, no ano letivo de 2017/2018. Visou estudar a matemática em contexto de creche procurando i) identificar evidências matemáticas num grupo de 11 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, durante os seus momentos de brincadeira livre no parque exterior da respetiva sala de creche; ii) refletir sobre a emergência das ideias matemáticas em contexto de creche iii) estudar a literacia matemática na 1ª infância. Seguindo uma metodologia qualitativa de carácter descritivo, recorreu-se ao registo videográfico para a recolha de dados. Os dados recolhidos foram transcritos e sujeitos a uma análise de conteúdo de acordo com Hernández (2011) e com Post e Hohmann (2011). Os resultados mostraram evidências de saberes matemáticos nas categorias analisadas, revelando que as crianças nas rotinas do seu quotidiano vão desenvolvendo conhecimentos no âmbito da medição e do espaço de forma intuitiva e informal.

Palavras-chave: creche, medição, espaço.

ABSTRACT

The present work arose within the scope of the Curricular Unit of Pedagogical Practice in Childhood Education – Day Care (1st year - 1st semester), of the Master's Degree in Pre-school Education given at a Higher Education Polytechnic Institution from the center of Portugal, in the academic year 2017/2018. The aim of this study was to study mathematics in a day care setting, seeking to: i) to identify mathematical evidence in a group of 11 children aged between 12 and 24 months during their free time in the outdoor park of their nursery; ii) to reflect on the emergence of mathematical ideas in day care context iii) to study mathematical literacy in early childhood. Following a descriptive qualitative methodology, this work used video record to collect data. The data collected were transcribed and subjected to a content analysis according to Hernández (2011) and to Post and Hohmann (2011). The results showed evidence of mathematical knowledge in the categories analyzed, revealing that children in their daily routines develop knowledge in the scope of measurement and space intuitively and informally.

Keywords: day care, measuring, space.

INTRODUÇÃO

A matemática é a ciência do raciocínio lógico. Ela está em tudo o que nos rodeia e ajuda-nos a interpretar o mundo. No entanto, a partir de que idade se podem observar evidências matemáticas? E de que forma essas evidências permitirão o conhecimento e interpretação do mundo que nos rodeia?

Franzén (2013, p.26) defende a “necessidade de as instituições de acolhimento para a primeira infância promoverem a aprendizagem de ideias matemáticas nas crianças dos 0 aos 3 anos assumindo estas um papel ativo neste processo de aprendizagem.” Hernández (2011) acredita que existe uma preocupação em estudar a matemática na primeira infância, defendendo o papel do ambiente na estimulação da curiosidade das crianças. Conforme Franzén (2013, p.26) o ambiente deverá levar as crianças a pensar sobre as interações que vão realizando:

“(...) Em termos de matemática, significa proporcionar materiais que possam ser explorados de muitas maneiras, passando de um conceito estreito de matemática para pensar criativamente sobre o modo como a matemática faz parte integral de quase tudo o que fazemos (...) As crianças pequenas precisam de experienciar a matemática com os seus corpos.”

Hernández (2011, p.48), questiona “Cuándo comienzan los niños a realizar un tipo de actividad que podamos considerar “matemática”, cómo identificar este tipo de actividad, y de qué modo intervenir, en el aula de 0-3, para favorecer y potenciar en los pequeños el desarrollo de este tipo de actividad?”

Para Alsina (2015), na primeira infância, a matemática é intuitiva sendo adquirida através de experiências informais. Assim, as evidências matemáticas surgem naturalmente no decorrer das rotinas das crianças, em contexto de creche, devendo o educador de infância observar os comportamentos e interesses de cada criança e procurar incentivar e estimular a sua curiosidade pelo meio que a envolve - a curiosidade natural das crianças pelo meio e objetos que as rodeiam e as experiências que realiza no contexto incentivam a aprendizagem informal de ideias matemáticas (Clemson & Clemson, 1994). Alsina (2015, p.17) refere que “(...) estas matemáticas informales son relativamente significativas y constituyen el fundamento para el aprendizaje posterior de las matemáticas formales en la escuela.”

Também Moreira e Oliveira (2003, p.40) defendem que “a matemática informal é baseada na construção ativa do indivíduo que é tanto encorajado como constrangido pelos fatores sociais e culturais.”

Alsina (2015, p.18) revela exemplos de experiências informais realizadas por crianças na primeira infância:

“indican que los niños aprenden nociones lógico-matemáticas gurdando juguetes o comestibles; o bien que adquieren nociones espaciales construyendo con bloques o entonando canciones acompañadas de movimientos.”

Spodek (2002, p.346) confirma a presença da matemática nas rotinas das crianças, valorizando-a como indutora do raciocínio em situações do seu dia-a-dia.

“A partir das suas experiências no quotidiano as crianças aprendem muito acerca das quantidades e do seu comportamento. (...) “As crianças até aos cinco anos são capazes de fazer comparações do tipo “o mesmo”, “mais”, “maior” e “mais comprido” com base na aparência das coisas (percepção directa).”

Dias (2017, p.30) afirma que “Quando a criança ingressa na Creche, já possui conhecimentos prévios do mundo que a rodeia, tendo já experienciado uma diversidade de situações que resultam de saberes matemáticos.”

Assim, ao entrar na creche a criança já possui alguns conhecimentos pré-matemáticos que poderão ser explorados pelo educador no quotidiano da sua ação educativa, em interação com a criança. Por exemplo, a contagem oral pode ser utilizada como recurso para resolver problemas ou para conhecer propriedades do espaço. Conforme a mesma autora (2017, p. 30), “a contagem é uma das primeiras formas que a criança tem de entrar em contacto com o sentido de número e tal acontece instintivamente, em brincadeiras do seu quotidiano, com adultos significativos.”

No que concerne o espaço, Hohmann e Weikart (2003) esclarecem que as crianças o vão conhecendo a partir das experiências e ações que vão realizando. Neste sentido, quanto mais as crianças explorarem e brincarem, durante as suas rotinas, mais vão expandido a sua noção de espaço. Naturalmente, na sua ação quotidiana, a criança irá compreender noções espaciais como a posição de algo relativamente a si, a direção ou a distância.

Também Post e Hohmann (2011) mencionam a importância das experiências que a criança vai realizando no seu dia-a-dia em creche. À medida que vai ganhando maior mobilidade, a criança percorre o espaço que lhe é oferecido e começa a deslocar-se sozinho de um lado para o outro. As autoras (2011, p. 49) mencionam que as crianças “expandem o seu sentido de espaço (...) Experimentam aproximar-se (anichar-se nos braços da ama), separar-se (gatinhar de uma ponta à outra da sala até às escadas que querem subir) e enclausurar-se (saltar para dentro de uma caixa grande fechada).”

Além destas noções, o facto de a criança já ter confiança e autonomia para se deslocar com à-vontade no espaço, permite-lhe aprender a situar-se perante os objetos e o seu corpo, facilitando-lhe o acesso aos diferentes materiais.

Este “conhecimento informal e intuitivo da matemática” e este “pensamento matemático complexo” (Moreira e Oliveira, 2003, p.40) é visível quando as crianças ingressam no Jardim-de-infância. As mesmas autoras (2003, p40) afirmam que “as crianças que fazem construções com blocos, pedras,

areia ou outros materiais (...) vão aprendendo a distinguir, a encaixar, comparar e transformar formas, bem como a representá-las e a classificá-las e, ao fazerem isto, estão a aprender conceitos e a desenvolver capacidades espaciais.”

É, então, através do contacto com o mundo que a rodeia e das interações que a criança faz com o meio em que está envolvida que vai desenvolvendo competências matemáticas como o sentido do número, a noção de quantidade e/ou o sentido espacial.

Partindo destas premissas, procurámos identificar evidências matemáticas no quotidiano da creche, a partir da observação da ação da criança em momentos de brincadeira livre, no parque exterior da sala.

METODOLOGIA

Seguindo uma metodologia qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) descrevemos de forma rigorosa os dados, interpretando-os à luz de referências teóricas no campo da matemática na Educação de Infância.

Assim, procurando saber: “Quais as evidências matemáticas que 11 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses revelam enquanto brincam livremente no parque exterior da sala de atividades?”, definimos os seguintes objetivos:

1. i) identificar evidências matemáticas num grupo de 11 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, durante os seus momentos de brincadeira livre no parque exterior da respetiva sala de creche;
2. ii) refletir sobre a emergência de ideias matemática em contexto de creche;
3. iii) estudar a literacia matemática na 1ª infância.

CONTEXTO E PARTICIPANTES

Este estudo decorreu no parque exterior de uma sala de creche de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da região centro do país. Este espaço exterior era um espaço amplo, com uma cobertura de “rede sombreira” para abrigar as crianças do sol. Parte do seu pavimento era forrado em borracha para proteção das crianças e o restante piso continha mosaico. Neste espaço estavam disponíveis para as crianças diferentes materiais: uma “casinha” (situada do lado esquerdo), triciclos, bolas grandes e pequenas, uma “lagartixa” (túnel, onde as crianças brincavam com alguma frequência), para além de brinquedos que iam sendo introduzidos em função do interesse das crianças (lenços, legos grandes, entre outros). Este parque era contíguo ao parque exterior das restantes salas da instituição, mas estava limitado por uma cancela de madeira. No entanto, as crianças podiam observar e interagir com as restantes crianças da instituição através da mesma.

Foi neste espaço que as 11 crianças, com idades entre os 12 e os 24 meses (ano letivo 2017/2018) participantes neste estudo brincaram livremente durante o período de recolha de dados. Destas 11 crianças, 7 eram do sexo masculino e 4 do sexo feminino. Neste grupo todas as crianças haviam transitado da sala do berçário para a sala de 1-2 anos à exceção de duas crianças que tinham entrado no corrente ano letivo.

De salientar que à data deste estudo (dezembro de 2017/janeiro de 2018) 3 crianças tinham entre 24 meses ou acima, 6 crianças tinham entre 18 e 24 meses e 2 crianças tinham entre 12 e 18 meses.

De referir que em fevereiro de 2018, uma das crianças continuava ainda em processo de aquisição da marcha.

No geral, era um grupo autónomo, autoconfiante, com uma curiosidade natural pelo espaço envolvente e com fortes capacidades de exploração do mesmo.

INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Para a concretização deste estudo recorreu-se à gravação de áudio e vídeo (obtidas através do uso de câmara de filmar do telemóvel e de câmara de filmar móvel) e à observação participante.

A observação participante permite que o investigador se envolva nos momentos de investigação e tire partido das observações que vai fazendo. Assim, de acordo com Coutinho (2013, p.138), o investigador poderá “também ele [ser] membro de pleno direito do grupo que estuda.”

Os dados recolhidos foram transcritos e sujeitos a uma análise de conteúdo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.225), “a análise [de conteúdo] envolve o trabalho com os dados, a sua organização,

divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros.”

Amado (2013, p.300) afirma que a análise de conteúdo é “uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em categorias (...) com vista à explicitação e compreensão dos mesmos.”

PROCEDIMENTO

Para a execução deste estudo, foi feito um trabalho inicial de revisão de literatura acerca da matemática na primeira infância. Depois de realizada esta fundamentação teórica definiu-se a questão de investigação, os objetivos e a metodologia a seguir, nomeadamente, o contexto e os participantes e os instrumentos de recolha e análise de dados.

A fim de prosseguir o estudo foi pedida uma autorização a todos os pais das crianças envolvidas, à educadora responsável pela sala de atividades e à Diretora Técnica para realizar os registos vídeo-gráficos/audiovisuais.

Com o consentimento de todos, foram iniciados os registos/recolha de dados nas datas e horas que constam na tabela 1. De referir que, além de se tratarem de registos móveis, os mesmos foram realizados pela estudante investigadora (vídeo 1-câmara de filmar do telemóvel) e pela educadora cooperante (vídeo 2-câmara de filmar móvel).

Nº de vídeo	Data	Hora	Duração do vídeo
1 ¹	18.12.2017	10h25	27 segs + 14 segs + 10 segs
2	08.01.2018	10h17	6 minutos e 48 segundos

Tabela 1. Data, hora e duração de cada vídeo captado na recolha de dados.

Seguidamente, os dados foram transcritos de forma descritiva e analisados à luz do proposto por Hernández (2011) - medição - e por Post e Hohmann (2011) - espaço.

Na categoria *Medição*, Hernández (2011) considera a avaliação da distância, a quantidade indefinida e a comparação de tamanhos.

No que concerne o *Espaço*, Post e Hohmann (2011, p. 50) enumeram algumas experiências-chave (tais como, “explorar e reparar na localização de objetos”, “observar pessoas e coisas sob várias perspetivas”, “encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora” e “desmontar coisas e juntá-las de novo”) que concebemos como subcategorias da noção de espaço.

A tabela 2 apresenta a categoria e respetiva subcategoria de Hernández (2011) e as experiências-chave propostas por Post e Hohmann (2011).

Categoria	Subcategoria	Definição
Medição	Avaliação da distância	“Los bebés comienzan a valorar cuándo algo está “cerca” o “lejos” (Hernández, 2011, p.52)
Espaço	“Explorar e reparar na localização de objetos”	Observar um objeto parado ou em movimento e aproximar-se dele; “aproximar-se de um objeto desejado”; “Deslocar um objeto para ter acesso a outro”; “localizar um objeto para o explorar ou brincar com ele”; “recuperar um objeto (...)” (Post & Hohmann, 2011, p.50)
	“Observar pessoas e coisas sob várias perspetivas”	Observações da criança em relação a pessoas ou objetos presentes no espaço envolvente, de acordo com a posição da criança ou do lugar onde se encontra: “ao colo”, “no chão”, “no cadeirão”, “deitada de frente, de costas ou de lado”, “em cima de (...)”, “enquanto gatinha [ou caminha]”, “por debaixo da mesa”, “para dentro” ou “por cima”. (Post & Hohmann, 2011, p.50)
	“Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora”	A criança desloca-se pelo espaço e “tira brinquedos”, “põe objetos numa caixa” ou “enche”. (Post & Hohmann, 2011, p.50)
	“Desmontar coisas e juntá-las de novo”	A criança “agarrar ou puxa objetos”, “acena”, “agita ou dá pancadas em objetos”, “abre e fecha”, “tira a tampa” ou “encaixa”. (Post & Hohmann, 2011, p.50)

Tabela 2. Definição das ideias matemáticas estudadas

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A tabela 3 dá a conhecer a quantidade de evidências matemáticas encontradas nos dados recolhidos e organizados de acordo com as categorias previamente definidas.

		Vídeo 1	Vídeo 2	
Categoria	Subcategoria	51 segundos	6 minutos e 48 segundos	Total de observações da evidência matemática
<i>Medição</i>	Avaliação da distância	5	41	46
<i>Espaço</i>	"Explorar e reparar na localização de objetos"	11	143	154
	"Observar pessoas e coisas sob várias perspetivas"	16	27	43
	"Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora"	-	-	-
	"Desmontar coisas e juntá-las de novo"	-	-	-
Total de observações da evidência matemática por vídeo		32	211	243

Tabela 3. Número de vezes que a evidência matemática foi observada nas crianças, por vídeo e no total.

Os dados da tabela 3 revelam 243 situações com evidências matemáticas no total das 11 crianças em estudo.

Destas 243, destaca-se no vídeo 1, um total de 32 evidências matemáticas e no vídeo 2, um total de 211. A razão da diferença de valores obtidos poderá justificar-se pelo tempo de gravação de cada um dos vídeos - quanto mais tempo de observação registadas em vídeo, maior é a probabilidade de ocorrência de evidências matemáticas observadas.

Dos dados da tabela 3, destaca-se a quantidade de evidências (143) na subcategoria "Exploração e localização de objetos". Um dos exemplos que pode ser apresentado para mostrar este saber espacial revela-se no excerto de uma transcrição da análise do vídeo 2:

Dia 8 de janeiro de 2018, pelas 10h17, parque exterior da sala de creche (12/24 meses), momento de brincadeira livre. Duração da filmagem – 6 minutos e 48 segundos:

00:01 – A criança J. (24 meses) está parada no meio do parque exterior da sala, sentada no triciclo e tem uma boneca nos braços. Ela coloca os pés da boneca no chão, em frente ao triciclo sem se levantar, e parece imitar uma situação real – ajudar uma criança a dar os primeiros passos.

00:00:11 – J. (24 meses) continua parada no mesmo sítio e sentada no triciclo. De repente, volta a agarrar a boneca nos seus braços e vira-se para trás focando a sua atenção nas restantes crianças que brincam atrás de si.

00:00:22 – J. (24 meses) desloca-se no seu triciclo, até junto da lateral do parque exterior e leva a boneca debaixo do seu braço esquerdo. Fica aí e observa os seus colegas.

00:00:55 – A M.A. (18 meses), que circula livremente no parque exterior com uma boneca nos seus braços, passa junto da J. (24 meses) e deixa cair a sua boneca junto aos pés desta. A M.A. (18 meses) apanha a boneca do chão e avança cerca de dois metros da J. (24 meses) e fica aí a brincar com a boneca. A J. (24 meses) fica no mesmo sítio, mas segue-a com o olhar e observa os seus movimentos.

00:01:25 – A M.A. (18 meses) abandona a boneca no chão e desloca-se para perto da entrada da sala de atividades.

00:01:33 – A J. (24 meses) sai do triciclo, com a boneca debaixo do braço esquerdo e desloca-se até à boneca deixada no chão pela M.A. (18 meses).

00:01:38 – A J. (24 meses) apanha a boneca do chão. Fica agora com uma boneca debaixo de cada braço. Ao ver a M.A. (18 meses) dirigir-se novamente para o lugar onde tinha deixado a sua boneca, abandona o local, com as duas bonecas e dirige-se novamente para o “seu” triciclo. No entanto, o I. (16 meses) tinha acabado de se sentar no triciclo e avança para explorar o parque. J. (24 meses) fica parada a observá-lo a andar de triciclo.

00:01:59 – J. (24 meses) avança para talvez tentar alcançar o I. (16 meses), mas é interrompida pela M.A. (18 meses) que quer de volta a sua boneca. Surge um conflito pela partilha das bonecas visto que a J. (24 meses) não quer devolver a boneca à M.A. (18 meses).

Neste excerto salientamos:

- A criança J. (24 meses) está *parada no seu triciclo e observa* as crianças que brincam atrás de si: Espaço - “Observar pessoas e coisas sob várias perspetivas” (Post & Hohmann, 2011, p.50)

- A criança M.A. (18 meses) *desloca-se para perto da entrada da sala de atividades*: Espaço - “Explorar e reparar na localização de objetos” (Ibidem)

Para além destas evidências ao nível do espaço, podemos identificar dados relativos à medição:

- A criança J. (24 meses) *desloca-se até à boneca deixada no chão pela M.A. (18 meses)*: Medição – Avaliação da distância (Ibidem).

Os dados da tabela 3 permitem concluir que das cinco subcategorias em estudo apenas três foram evidentes: *Avaliação da distância* (Hernández, 2011) e *Explorar e reparar na localização de objetos e Observar pessoas e coisas sob várias perspetivas* (Post & Hohmann, 2011). Destas, a subcategoria *Explorar e reparar na localização de objetos* foi a evidência matemática que mais se observou e a *Observar pessoas e coisas sob várias perspetivas* foi a que menos se observou.

Estes dados levam-nos a deduzir que o ambiente em que as crianças se encontravam poderá ter tido um papel importante na forma como as crianças interagem com os objetos e os pares (Franzén, 2013). Inferimos que as crianças se sentiriam confiantes e seguras para se movimentarem e explorarem o espaço que as envolvia (Dias, 2017), realizando de forma intuitiva aprendizagens do campo da matemática (Alsina, 2015). Conforme Post e Hohmann (2011, p.61), as “(...) crianças precisam de ser tratadas com muito cuidado e um profundo respeito. Só assim conseguem desenvolver a sua curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio (...)”.

Esta ideia reforça a importância do papel do educador na promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança: ao proporcionar-lhe um ambiente de confiança, dando-lhe apoio nas suas intenções e explorações diárias e ao proporcionar momentos de cooperação entre adulto-criança e criança-criança, estará a permitir que estas façam as suas explorações sensorio-motoras de forma segura e procurem sozinhas encontrar respostas aos desafios que lhes vão surgindo. Assim, naturalmente, as ideias matemáticas irão surgir sempre que ela realizar explorações nos diversos espaços e momentos das suas rotinas de forma genuína e espontânea. Estas explorações sensoriais contribuirão para que a criança adquira uma noção do espaço que a envolve (emergência da matemática na primeira infância).

Considerando que os dados para este trabalho foram recolhidos no parque exterior da sala de atividades, destacamos as oportunidades de exploração que aí podem surgir – oportunidades infinitas (Post & Hohmann, 2011; Hohmann, Banet, & Weikart, 1984; Hohmann & Weikart, 2003). O espaço exterior é um espaço propício à exploração dos sentidos e ao desenvolvimento de habilidades motoras. Conforme Post e Hohmann (2011, p.49), no exterior é possível que “bebés e crianças mais novas ganham consciência corporal direta do espaço (...) começam a expandir o seu sentido de espaço à medida que aprendem a “navegar” sozinhos de um local interessante para outro.” Estas experiências informais (Moreira & Oliveira, 2003; Alsina, 2015) concorrem com a aprendizagem de ideias matemáticas (Dias, 2017). Tal como defendem Hernández, López e García (2015, p.93,94), “los conceptos matemáticos tienen una referencia en acciones o percepciones de situaciones o experiencias de la vida ordinaria. (...) [os conceitos matemáticos] nacen ligados a la experiencia sensorial, a la percepción del mundo, a nuestras experiencias (...)”.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A principal limitação deste estudo prendeu-se com a tardia recolha dos dados. A indecisão quanto aos instrumentos de recolha e análise de dados foram dificuldades sentidas devido à inexperiência na área da investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As 11 crianças participantes (com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses), revelaram evidências de saberes matemáticos durante os seus momentos de brincadeira livre no parque exterior da respetiva sala de creche. Este saber, baseado em conceitos de matemática intuitiva e de matemática informal, revelou-se ao nível da medição e do espaço.

Considerando os objetivos definidos para a realização deste estudo, é possível afirmar que o espaço exterior terá despertado a curiosidade das crianças e terá facilitado a sua exploração espontânea. Assim, movimentando-se no parque exterior, investigando os materiais e brinquedos que tinha ao seu dispor, interagindo com as crianças e adultos aí presentes, a criança foi revelando evidências dos seus saberes matemáticos que se foram interligando com a sua autonomia em relação ao adulto, de forma integrada e harmoniosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, A. (2015). *Matemáticas intuitivas e informales de 0 a 3 años – elementos para empezar bien*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Clemson, D., & Clemson, W. (1994). *Mathematics in the early years*. Great Britain: Routledge.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.^a ed.). Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Dias, I. (2017). Ideias matemáticas em contexto de creche: evidências da prática. *Educação e Matemática-Espaço GTI*, 143, 30-32.
- Franzén, K. (2013). Matemática para bebés – um trabalho físico intenso. *Revista APEI-Edição Especial - BEM-VINDOS AO NOSSO MUNDO: Educação e Cuidados para Crianças até aos Três Anos*, p.26.
- Hernández, C. (2011). Buscando el origen de la actividad matemática: estudio exploratório sobre el juego de construcción infantil. *Escuela Abierta*, 14, 47-65.
- Hernández, C., López, G., & García, M. (2015). Matemáticas com dos años: buscando teorías para interpretar la actividad infantil Y las prácticas docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 89-108.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1984). *A Criança em Ação*. (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. (2.^aed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática em Jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4.^aed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

1 O vídeo 1 corresponde a três momentos de gravação que foram interrompidos por necessidade da estudante investigadora intervir junto das restantes crianças. O primeiro vídeo tem início às 10h25, o segundo às 10h26 e o terceiro às 10h29.

Da página como espaço de escuta e abrigo de afetos: a literatura para a infância na Educação Pré-Escolar

Dulce Melão

Escola Superior de Educação de Viseu - Instituto Politécnico de Viseu

João Paulo Balula

Escola Superior de Educação de Viseu - Instituto Politécnico de Viseu

RESUMO

A literatura para a infância, em Portugal, tem vindo a ser, cada vez mais, alvo de atenção em contexto educativo, multiplicando-se a publicação de propostas de qualidade, para diferentes faixas etárias, e correspondendo a distintas e diversificadas opções editoriais. Tais opções permitem promover formas renovadas de interação com o livro-álbum capazes de incrementar o prazer de ler. Partimos de um corpus de análise constituído por duas obras de Isabel Minhós Martins, publicadas em 2013, «Uma onda pequenina» e «Este livro está a chamar-te (não ouves?)», e traçamos os seguintes objetivos para o nosso estudo: i) indagar o contributo dos peritextos destes livros-álbum no que respeita ao fomento da motivação para a leitura; ii) refletir sobre as possibilidades do reforço da literacia emergente na Educação Pré-Escolar, através da combinação de estratégias que favorecem a interação do livro-álbum com os leitores, fomentadas, página a página, em espaços de escuta, abrigando afetos. Concluímos que os peritextos dos dois livros-álbum podem contribuir para o incremento da literacia emergente, sempre que enquadrados em práticas de leitura partilhada que favoreçam a sua fruição, permitindo às crianças brincar enquanto leem.

Palavras-chave: literatura para a infância; formação de leitores; peritextos; livro-álbum; Educação Pré-Escolar.

ABSTRACT

Children's literature has increasingly been the focus of attention in educational contexts, with the multiplication of quality proposals for different age groups, corresponding to diverse editorial options. Such options allow to promote renewed forms of interaction with the picturebook, contributing to increase the pleasure of reading. Our corpus of analysis consists of two works by Isabel Minhós Martins, published in 2013, "A tiny wave" and "This book is calling you (don't you hear?)". The aims of our study were the following: i) to investigate the contribution of the peritexts of these works to promote reading motivation; ii) to reflect upon the possibilities of reinforcing emerging literacy in pre-school education, through the combination of strategies that favour reader's interaction with these picturebooks, creating, page after page, spaces for listening, harbouring affections. We conclude that the peritexts of both picturebooks might contribute to increase emergent literacy, whenever they are framed in practices of shared reading that promote their enjoyment, allowing children to play as they read.

Keywords: children's literature; training readers; peritexts; picturebook; Early Childhood Education

INTRODUÇÃO

«Isto das mãos gostarem de contar histórias não é caso de causar admiração! Não é verdade que, quando se conta uma história, as mãos explicam à sua maneira o que se vai contando?» (Menéres, 1991, s/p)

« (...) reading is much more than simply what we see.» (Mackey, 2017, s/p)

A formação de leitores para a Sociedade do Conhecimento é um desafio constante. Por essa razão, neste artigo, apresentamos dois itinerários de leitura para a Educação Pré-Escolar, a partir de um corpus constituído por dois livros-álbum de Isabel Minhós Martins, recomendados pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) para leitura em voz alta: «Uma onda pequenina», com ilustrações de Yara Kono (Martins, 2013a) e «Este livro está a chamar-te (não ouves?)», com ilustrações de Madalena Matoso (Martins, 2013b).

Traçamos os seguintes objetivos para o nosso estudo: i) indagar o contributo dos peritextos destes

livros-álbum enquanto elos de fomento de motivação para a leitura; ii) refletir sobre as possibilidades do reforço da literacia emergente na Educação Pré-Escolar, através da combinação de estratégias que favorecem a interação do livro-álbum com os leitores, proposta pela coleção no âmbito da qual se integram as duas obras que são objeto da nossa atenção.

Face aos objetivos que nos norteiam, realizamos, em primeiro lugar, um breve enquadramento teórico, procurando redescobrir a relevância atual do livro-álbum para a infância, mormente o investimento nos seus peritextos e as suas repercussões no âmbito da motivação para a leitura na Educação Pré-Escolar, reconsolidando práticas de literacia emergente. Em segundo lugar, apresentamos itinerários de leitura dos dois livros-álbum, apontando para o seu caráter multifacetado, promovendo a curiosidade dos leitores e exigindo a sua participação. Concluímos com algumas considerações finais que apenas apontam caminhos, procurando dar voz ao prazer de ler.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Estudos recentes apontam para a nossa imersão num «ambiente de ecrãs» que potencia diferentes e renovadas práticas de leitura (Paasonen, Hillis & Petit 2015; Parisi, 2014), objeto de atenção na literatura de especialidade pelas suas possíveis repercussões no quotidiano em geral e nos múltiplos contextos educativos em que nos inserimos em particular (Martos Nuñez & Figares Fernandez, 2013; Melão & Balula, 2012). Bauman (2007) sublinha, de forma enfática, a necessidade de ter em atenção o que entende como «modernidade líquida», vincando ser relevante acomodar a mudança enquanto traço permanente da nossa sociedade.

O livro em suporte impresso convive, no entanto, com tais mudanças, em contexto escolar e extraescolar, existindo, no âmbito da literatura para a infância, um número elevado de propostas editoriais que lançam múltiplos desafios aos leitores (Borges & Mourão, 2014). Reconhecer a multiplicidade de caminhos a que leitura se abre e os seus desdobramentos é imperioso se pretendermos promover práticas de leitura partilhada cujo objetivo principal seja incrementar o prazer de ler.

Um dos itinerários percorridos, de forma crescente, pela investigação, diz respeito ao livro-álbum e às potencialidades multidimensionais de exploração que encerra. Assim, reúne consenso o seu caráter cada vez mais híbrido e multimodal (Lewis, 2001; Ramos & Ramos, 2014), bem como o papel que pode desempenhar na Educação Pré-Escolar, no que respeita ao desenvolvimento de práticas de literacia emergente que consolidem percursos educativos ao longo da vida (Ramos & Silva, 2014; Saracho, 2017).

A relevância dos peritextos na literatura para a infância, nomeadamente nos livros-álbum, tem sido amplamente reconhecida enquanto mais-valia, possibilitando incrementar a motivação para a leitura (Ramos, 2010). É, sobretudo, frisada a interação texto/imagem enquanto prolongamentos um do outro, sendo a exploração dos peritextos entendida enquanto atividade de relevo a considerar para favorecer o desenvolvimento da literacia emergente e a sua consolidação (Sebastián, 2016).

ITINERÁRIOS DE LEITURA

Apresentamos, em seguida, itinerários de leitura que espelham alguns desafios lançados aos potenciais leitores. Relativamente à metodologia, tendo como eixo norteador a literatura de especialidade, centramo-nos nos seguintes parâmetros: i) modo como os peritextos podem promover o estabelecimento de pactos de fruição na leitura; ii) estratégias convocadas pelo texto para a promoção de práticas de leitura partilhada e cúmplice; iii) aspetos multissensoriais implícitos/explicitos nos livros-álbum e papel que desempenham no apelo à leitura e iv) diálogos entre texto/imagem.

Os livros-álbum selecionados fazem parte da «Coleção de cantos redondos» da editora Planeta Tangerina, sendo sublinhado, imediatamente a seguir às guardas iniciais de ambos, que:

Um livro é um lugar. Com dentro e fora, esquerda e direita, perto e longe, princípio e fim. Nesta nova coleção, fazemos do “objeto livro” um lugar verdadeiro, onde os leitores participam na construção de cada aventura, jogando, brincando, produzindo sons e movimentos. Livros em papel interativos e digitais? Nem mais. (Martins, 2013a; 2013b)

Importa destacar: i) o desejo de abolição de fronteiras impresso/digital, através da criação de um espaço renovado, um espaço «entre», espécie de transgressão que os leitores se predispõem a aceitar; ii) a interação possibilitada pelo «livro em papel», apontando para uma experiência de leitura que eventualmente partilhará algumas características «comuns» com o apodado «livro digital»; iii)

o convite aberto à leitura enquanto jogo que os livros potenciam; iv) as sensações convocadas através do «brincar», alimentadas em tal percurso.

UMA ONDA PEQUENINA

Os peritextos deste livro-álbum constituem uma espécie de «sinfonia visual» que possibilita o estabelecimento de uma proximidade cúmplice com os leitores, alimentada, de diversas formas, ao longo da diegese. Capa e contracapa refletem o mar, constituindo um todo que promove o convite à elaboração de previsões sobre o conteúdo da obra. Exige-se atenção ao pormenor, destacando-se, na contracapa, o código de barras inusitado, formando uma onda e contribuindo para o reforço da relevância do título (onde cabe a imensidão de uma onda pequenina).

O tratamento gráfico dos códigos de barras e respetivo investimento no seu *design*, que ocorrem em outros livros-álbum da Planeta Tangerina, constituem, como sublinha Ramos (2017, p. 28) «(...) piscadelas de olhos aos leitores mais atentos, desafiando-os a procurarem relações de sentido entre conteúdo e forma, mas também a integrarem, no processo de leitura, a materialidade do livro».

Outro elemento de relevo sobressai, igualmente, na contracapa, despertando, de imediato, a curiosidade dos leitores, pelo desafio que comporta, bem como criando expectativas em torno da narração:

Muitas vezes são as personagens dos livros que nos ajudam a vencer o medo. Mas também acontece o contrário: uma personagem pode precisar muito da ajuda de um leitor para seguir em frente. É o que acontece nesta história onde um menino nada tranquilamente no mar até ser perturbado por uma palavra com muitos dentes acabada em ÑO!

Ora espreita e vê se tens coragem de saltar lá para dentro... (Martins, 2013a)

Entrar no livro-álbum implica mergulhar, através das guardas iniciais, no colorido do mar onde deambulam peixes de diferentes formatos e tamanhos, acompanhados de duas medusas. Na página de rosto, três rochas dormem, embalando os leitores e despertando a sua curiosidade: que papel desempenharão nesta história? Serão amigas do menino que se vislumbra, a nadar, na capa do livro-álbum?

Por seu turno, as guardas finais reservam aos leitores um último mergulho no mar, tecendo-se de ondas pequeninas que compõem a palavra «FIM», em maiúsculas, ficando a última letra inacabada pelos movimentos do menino que se afasta a nadar (para onde irá ele? – perguntar-se-ão os leitores).

Ao longo do livro, o diálogo estabelecido com os leitores é permanente, sendo múltiplas e variadas as formas através das quais se constrói esta interação. Em primeiro lugar, surge a solicitação: «Segue as pegadas até ao mar» – e sentimo-nos impelidos a fazê-lo, através do areal, sendo potenciada de modo vivo a exploração de sensações visuais e tácteis que lhe está inerente. Na página quatro, novo convite: «Acompanha o menino a nadar», apelando ao movimento entre as páginas, baloiçando por entre as linhas ténues de que se entretece. A seguir, surge a questão «A que cheira este mar?», possibilitando um diálogo renovado com os leitores e abrindo espaço ao incremento da sua imaginação, sendo presenteados, quase de imediato, com os salpicos de água salgada que transbordam da página, molhando «dedos, mãos e braços e até a ponta de um nariz», resultantes do nadar do menino.

O incentivo à brincadeira é reforçado pelas contínuas e reiteradas interpelações aos leitores, exigindo uma interação permanente. Apontam-se, como exemplo particularmente fecundo pelas suas possíveis repercussões na leitura partilhada, as questões «E tu? O que é que gostavas de encontrar no fundo do mar?», associadas a uma ilustração de página inteira onde se perfilam objetos tão distintos como uma chave, uma escova de dentes, uma garrafa, uma rede, um pente, etc., aguçando a curiosidade dos leitores, despertando a sua atenção (e apelando a que sejam contadas muitas histórias a partir de cada um deles).

Instruções facultadas aos leitores, tais como «Descobre a única rocha que não está a dormir», solicitando atenção redobrada ao detalhe, não só possibilitam uma exploração deliciosa da página dupla (opção preferida neste livro, ampliando o mar e favorecendo a proximidade) como contribuem para o instaurar de uma atmosfera de calma e de conforto, potenciadas pelo formato arredondado das rochas e associadas à paleta cromática selecionada. Como sublinham Mangen e Kuiken (2014, p. 152), «When reading on paper, readers have immediate sensory access to text sequence, as well as to the entirety of the text. They can discern visually, as well as sense kinesthetically, their page by page progress through the text».

A meio do livro-álbum, contrastando com o sossego que o texto e a imagem belamente conciliam – ao ritmo do menino «leve, levezinho», tal como o ar, e do sono tranquilo das rochas que ganham

protagonismo ao fundo da página – o aviso do perigo iminente que tudo assolará é precedido por um conjunto de alforrecas que iluminam a página dupla, ampliando o fundo do mar (cuja escuridão é corroborada pela opção cromática distinta das páginas anteriores).

Tal é suficiente para assustar o menino, sendo o recurso à metalepse o meio eficaz para o aproximar, ainda mais, dos leitores: ambos passam a ser os protagonistas da história narrada (a fluidez da página torna-se, de súbito, um itinerário novo a explorar). Entendida enquanto «(...) estratégia metafictional que define a proposta discursiva de todas as obras que potenciam a vertente material do livro na criação de sentidos» (Taberner-Sala, 2017, p. 186), a metalepse é, como sublinha Genette (1980, p. 234-235), «any intrusion by the extradiegetic narrator or narratee into the diegetic universe (or by the diegetic characters into a metadiegetic universe, etc.) or the inverse».

A opção pela apresentação, em grande plano, do rosto do menino, contribui muito para criar uma cumplicidade rara com os leitores, sendo aberto espaço ao diálogo entre ambos num exercício de imaginação que favorece o fomento de elos de afeto. Retornado o sossego inicial, recomeça o jogo: o desafio lançado – «Voltemos agora ao princípio» – amplia a curiosidade dos leitores e apela à comparação das diferenças entre as páginas apresentadas e as que lhe correspondem, no início da narração. Tal apelo é ainda reiterado pela já «habitual» instrução facultada ao fundo da página (flutuando no mar): «Volta ao início e vê se está tudo exatamente igual».

A atenção ao detalhe é primorosa, testemunho do cuidado que transborda deste livro-álbum: i) uma gaivota, que antes passeava sozinha pela página, perseguindo um caranguejo, surge acompanhada de mais três; ii) as duas rochas pequeninas que repousavam no areal foram substituídas por dois caranguejos «atentos» ao menino; iii) o menino olha, agora, noutra direção (procurando, já, o seu novo amigo - indagamos nós).

«Entre as ondas pequeninas nadam agora dois meninos, leves, levezinhos», «por isso é tudo diferente!» (Martins, 2013a); aos dois caberá, finalmente, guardar o mar entre as páginas e continuar a nadar, celebrando a amizade encetada.

ESTE LIVRO ESTÁ A CHAMAR-TE (NÃO OUVES?)

À semelhança de «Uma onda pequenina» (Martins, 2013a), neste livro-álbum há um forte investimento nos peritextos, exigindo a atenção dos leitores. O título solicita atenção imediata, através da questão lançada, apelando ao diálogo sobre tudo o que «ouvir» e «escutar» implica. O reforço de tal relevância é conseguido através do investimento feito na lombada, onde surge uma pequena orelha convidando os leitores a aproximar o livro do seu ouvido e promovendo o início de um diálogo saboroso sobre o que o livro terá a dizer.

A curiosidade dos leitores é também aguçada pelo desafio lançado na contracapa deste livro-álbum:

Há alguém que te chama dentro deste livro.

Quem será?

Para o descobrires, tens de atravessar uma floresta, um rio e uma tempestade e seguir as pistas deixadas pelo caminho.

Avança devagar e sem perder a paciência: os grandes amigos não se fazem a correr. (Martins, 2013b)

O incitamento à redescoberta do desafio lançado é retomado nas guardas iniciais através da apresentação de múltiplas formas arredondadas que lembram o movimento de uma minhoca, apelando a um jogo táctil que dispensa a utilização do ecrã, sendo posto em relevo a interação que o livro, em suporte impresso, em particular, pode proporcionar:

The haptic affordances of print books – turning and leafing through tangible pages of paper, tracing the fixed text line with the finger, and pointing at spatio-temporally permanent and stable depictions on a tangible surface conveying phenomenological depth – are all adhering to predictable and naturalized action–perception couplings, and are unequivocally applicable to our embodied knowledge of the sensorimotor contingencies involved. (Mangen, 2010, pp. 424-425)

Se os peritextos deste livro-álbum seduzem os leitores desde o primeiro contacto com o mesmo, importa frisar que a sua participação é solicitada a par e passo, sendo tal carácter iterativo uma forma de incentivo redobrado ao interesse pelo «jogo» que é proposto. Veja-se, por exemplo, em estreita relação com os elementos que foram anteriormente objeto da nossa atenção, a seguinte instrução dada aos leitores: «Encosta aqui o ouvido. Não ouves nada? Nem vento, nem chuva, nem pássaros,

nada? Experimenta escutar aqui... E aqui. E já agora aqui. Nada? Estranho... Pareceu-me ter ouvido uma voz...» (Martins, 2013b).

A exploração sensorial requerida e reiterada em cada página, de modo diversificado, favorece a interação tátil quando é solicitado aos leitores que coloquem ambas as mãos nas páginas do livro, sendo explicitamente requerido o seguinte: «Para contar esta história, vamos precisar dos teus dedos, dos teus olhos, dos teus ouvidos... e talvez do teu nariz... Preparado? Se sim, tamborila com os teus dedos para imitares o rufar de um tambor: a aventura vai começar!» (Martins, 2013b).

É reconhecida a importância da leitura enquanto atividade multissensorial, bem como a necessidade de dar atenção à materialidade do livro, no que respeita à experiência de leitura de cada um (Mackey, 2017; Silva, 2017). Como sublinha Mangen (2008), ao investigar as diferenças entre as demandas dos leitores face aos suportes impressos e digitais,

When reading digital texts, our haptic interaction with the text is experienced as taking place at an indeterminate distance from the actual text, whereas when reading print text we are physically and phenomenologically (and literally) in touch with the material substrate of the text itself (...) materiality matters. (Mangen, 2008, p. 405)

Nas práticas de leitura partilhada, os peritextos possibilitam o reforço de tal «materialidade». Neste livro-álbum, a apresentação da narrativa como «jogo» que exige um amplo leque de sentidos implica também uma mediação atenta do percurso a realizar com as crianças, convidadas, de forma alegremente provocatória, a convocar visão, audição, olfato e tato, de forma orquestrada, na mesma página, por exemplo através da resposta às seguintes questões (seguidas de um conjunto detalhado de instruções): «É mesmo redonda? (Passa o dedo pelo contorno.) É mesmo vermelha? (Olha bem!) Será que fala? (Diz-lhe olá.) Será uma campainha? (Toca!) Será um botão de desligar? (Carrega!) Será o nariz de um palhaço? (Puxa-o!) Tem cheiro? (Aproxima o nariz.)» (Martins, 2013b).

Após seguirem todas as instruções facultadas, os leitores encontram, finalmente, a responsável pelas numerosas pistas deixadas ao longo das páginas: uma minhoca. A promessa de uma amizade a recomençar fica abrigada entre parêntesis, no seguinte apelo aos leitores: «(Quando ela acordar, vai gostar de te ver. Não te esqueças de a vir visitar de vez em quando)» (Martins, 2013b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do percurso realizado podemos inferir que: i) os peritextos dos dois livros-álbum, pela sua qualidade e diversidade, podem contribuir para o incremento da literacia emergente, no âmbito de práticas de leitura partilhada; ii) a pluralidade de estratégias convocadas pelos textos proporciona um convite ao jogo e ao brincar, tornando a leitura prazerosa e divertida; iii) as sensações visuais, auditivas e tácteis, promovidas através de apelos reiterados aos leitores, alimentam cumplicidades e iv) os diálogos texto/imagem cativam e estimulam a curiosidade, fazendo germinar afetos. Em suma, multiplicam-se espaços de escuta, abrigando quem lê, de forma inusitadamente bela.

Entendemos que tal é muito relevante para a formação dos leitores, cujos itinerários procuramos reconstruir no âmbito de uma Educação para o cuidado e para a cidadania, em que participamos de forma ativa, alentados pelo desejo de ler. Recomeçemos, pois: «Era uma vez duas mãos que sabiam contar muitas histórias» (Menéres, 1991, s/p). Era uma vez dois olhos que sabiam escutar. Muitas vezes...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2007). *Liquid times: living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Borges, M. & Mourão, S. (2014). Planeta tangerina: an editorial concept that pushes boundaries. In B. Carrington & J. Harding (Eds.), *Beyond the book: transforming children's literature*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks. picturing text: the contemporary children's picturebook*. London and New York: Routledge Falmer.
- Genette, G. (1980). *Narrative discourse: an essay in method*. New-York: Cornell University Press.
- Mackey, M. (2017). The child's reading body. In R. Harde & L. Kokkola (Eds.), *The embodied child. Readings in children's literature and culture*. London: Routledge.

- Mangen, A. & Kuiken, D. (2014). Lost in an iPad. *Scientific study of literature* 4 (2), 150-177. doi: 10.1075/ssl.4.2.02man
- Mangen, A. (2010). Point and click: theoretical and phenomenological reflections on the digitization of early childhood education, *Contemporary issues in early childhood education*, 4 (4), 415-431. doi: 10.2304/ciec.2010.11.4.415
- Mangen, A. (2008). Hypertext fiction reading: haptics and immersion. *Journal of research in reading*, 31 (4), 404-419. doi: 10.1111/j.1467-9817.2008.00380.x
- Martins, I. M. (2013a). *Uma onda pequenina*. Ilustrações de Yara Kono. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Martins, I. M. (2013b). *Este livro está a chamar-te (não ouves?)*. Ilustrações de Madalena Matoso. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Martos Núñez, E. & Campos Fernández-Figares, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Editorial RIUL - Santillana.
- Melão, D. & Balula, J. P. R. (2012). Ler no ecrã: contributo para uma reflexão sobre estratégias de ensino da leitura na aula de Português. *Exedra. Português: Investigação e Ensino. Número Temático*, 232-244. Acedido em 14 março, 2015, em <http://hdl.handle.net/10400.19/1542>
- Menéres, M. A. (1991). *Dez dedos, dez segredos*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Paasonen, S., Hillis, K. & Petit, M. (2015). Introduction: networks of transmission: intensity, sensation, value. In K. Hillis, S. Paasonen & M. Petit (Eds.), *Network affect* (pp. 1-26). Massachusetts: MIT Press.
- Parisi, D. (2014). Reach in and feel something: on the strategic reconstruction of touch in virtual space. *Animation: an Interdisciplinary Journal*, 9, 228-244. doi: 10.1177/1746847714527195
- Parisi, D. (2015). A counterrevolution in the hands: the console controller as an ergonomic branding mechanism. *Journal of Games Criticism*, 2, 1-23. Acedido em 18 abril, 2015, em <http://static1.squarespace.com/static/51f9aac5e4b080ed4b441ba7/t/54fa6875e4b07e462fd5cf14/1425696885139/Parisi-2-1.pdf>
- Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a infância e ilustração: leituras em diálogo*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, R. & Ramos, A. M. (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia. *Ocnos*, 12, 7-24. Acedido em 17 março, 2015, em <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/522>
- Ramos, A. M. & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Eds.), *Ler para ser* (pp. 149-174). Coimbra: Almedina.
- Saracho, N. (2017). Research, policy, and practice in early childhood literacy. *Early Child Development and Care*, 187, (3-4), 305-321. doi.org/10.1080/03004430.2016.1261512
- Silva, S. R. (2017). Play in narratives for children: or on the «rules» of a new fiction. In A. M. Ramos, T. Cortez & S. Mourão (Eds.), *Fractures and disruptions in children's literature* (pp. 248-261). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Taberero-Sala, R. (2017). O leitor no espaço do livro infantil. Para uma poética da leitura a partir da materialidade. In A. M. Ramos (Org.), *Aproximações ao livro-objeto; das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 181-199). Porto: Tropelias e Companhia.

A revisão como género discursivo inicial para a prática de escrever em estudantes universitários

C. Vanesa Álvarez-Rosa

Universidad de Salamanca

Vicente Marcet Rodríguez

Universidad de Salamanca

Sonsoles Ramos Ahijado

Universidad de Salamanca

RESUMO

A revisão é um género discursivo pouco estudado do ponto de vista da didática da língua, apesar de ser uma escrita comum nos níveis universitários e, portanto, na alfabetização académica (Nuñez Cortés, 2015; Carlino, 2005, 2013).

O fato de que as combinações sequenciais complexas estão localizadas envolvem a necessidade de uma prática real e guiada na sala de aula. Assim, este trabalho propõe um workshop de análise coletivo e redação do género revisão nos Graus de Professores em Educação Infantil e na Educação Primária.

Palavras-chave: *revisão, género discursivo, alfabetização, universidade*

RESUMEN

La reseña es un género discursivo poco estudiado desde el punto de vista de la didáctica de la lengua, a pesar de un ser un escrito común en los niveles universitarios y, por ende, en la alfabetización académica (Nuñez Cortés, 2015; Carlino, 2005, 2013).

El hecho de que en él se localicen combinaciones secuenciales complejas conlleva la necesidad de una puesta en marcha real y pautada en el aula. Así, este trabajo propone un taller de análisis y escritura colectiva del género reseña en los Grados en Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria.

Palabras clave: *reseña, género discursivo, alfabetización, universidad*

DE LA TEORÍA: LA ALFABETIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

El Diccionario de la Real Academia Española (en línea) en su segunda acepción define ‘alfabetizar’ como “enseñar a alguien a leer y a escribir”. Mediante este verbo se establece un vínculo bidireccional entre las habilidades de escritura y lectura en el que el tiempo en desarrollo es una característica fundamental. La alfabetización ha de estar sujeta a la idea de proceso y no de estado.

Es un saber en avance que debe comenzar en las primeras etapas de la educación (infantil) hasta las del ámbito profesional. En este continuum de adquisición se han establecido teóricamente diferentes estadios que se conocen como alfabetización inicial, avanzada, académica y profesional (Nuñez Cortés y Rodríguez, 2015).

Nuestro interés reside en la académica al tratarse de los estudios superiores. Como apunta Carlino (2005:13-14), noción de alfabetización académica tiene doble sentido. Por un lado, señala “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” y, por el otro, “designa [...] el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso”. Así las cosas, un discente de estudios superiores alfabetizado:

sabe pensar y puede decir lo que piensa[...]. Un buen alumno que está alfabetizado es el que posee autonomía para la producción de un texto escrito, y la posibilidad de construir el sentido de un texto que lee, es aquel que posee la capacidad para “decir” lo que piensa y lo que interpreta, es el que logra apropiarse de la cultura académica y construye su conocimiento (apud. Núñez Cortés, 2015, Frausin, Samoluk y Salas, 2010).

Asimismo, el discente alfabetizado amplía los rasgos de adquisición de las subcompetencias comunicativas, esto es, favorece la apropiación paulatina de estrategias que permiten adecuar la producción de sus textos a situaciones propias del contexto académico, y también pone en marcha su desarrollo cognitivo previsto durante el proceso de composición (Flower y Hayes, 1981; Scardamla y Bereiter, 1992, entre otros).

No obstante, la escritura, como habilidad que se hace real mediante gerundio, es una actividad compleja que necesita ser ejercitada. Desde una perspectiva didáctica se han planteado maneras de favorecer el aprendizaje y la competencia en la escritura a modo de recomendaciones (Cassany, 1987; Cassany et al., 1994; Reyes, 1998). Si bien son útiles, no dejan de ser insuficientes si lo que nos proponemos es introducir a nuestro alumnado de manera activa en las prácticas del mundo académico.

Esta práctica en el uso del lenguaje dentro de una comunidad determinada y que se conforma en el almacenamiento cognitivo del usuario (Schutz, 1971) equivale a los géneros discursivos. El conocimiento de los géneros específicos “favorecen el éxito de las producciones textuales de aquellos que se encuentran inmersos en materias específicas o pretenden acceder a ellas profesionalmente” (Núñez Cortés, 2015: 24). Como vienen recomendando especialistas en la escritura académica (Marín, 2015; Núñez Cortés, 2015), los géneros más adecuados para introducir en cursos de grados son: el resumen o abstract, examen escrito, monografía, reseña estado de la cuestión, proyecto de investigación.

Estos géneros por sí solos no contribuyen a la adquisición de las habilidades de escritura si no son trabajados por el docente especialista dentro de su materia, ya que están familiarizados con las convenciones de la disciplina y con el currículum además de concebir la escritura como medio herramienta para la transformación del pensamiento. Con ello, las disciplinas no solo tienen una base conceptual sino que se configuran como espacios retóricos en donde se desarrollan unas habilidades comunicativas que no se pueden generalizar.

A LA PRÁCTICA: PROPUESTA PEDAGÓGICA DE ESCRITURA ACADÉMICA A TRAVÉS DE LA RESEÑA

Son muchos los estudios que confirman el déficit compositivo de los estudiantes universitarios (Felli et al., 2009; López y Padilla, 2011; Villardón, Álvarez y Yáñez, 2008). Las conclusiones del trabajo de Durán y Rodríguez de Torrealba (2009) a propósito de la reseña como antecedente de los proyectos de investigación sirven de ejemplo:

[e]l 50% de los escritores-lectores no logró, en su primera y segunda versión, redactar la reseña-resumen, puesto que los textos carecían de coherencia, cohesión, uso adecuado de los conectores discursivos, ideas relevantes, entre otras.

Ante esta realidad, que lamentablemente no es exclusiva de un grupo reducido y localizado, el profesor puede seguir con el mismo proceder (mostrar interés por el contenido de la materia) o replantearse la metodología e integrar el contenido con el saber hacer. Aquí proponemos un plan de actuación para el próximo curso que responde a la segunda opción, cuya tarea final –la composición de una reseña– es el resultado de una secuencia didáctica en la que se han tenido en cuenta las competencias exigidas por la titulación (Orden ECI/3857/2007), por la asignatura y por los estándares de la psicología cognitiva, de la didáctica y de la lingüística textual y discursiva.

La elección de este género está motivada por el objetivo definidor del mismo: la reformulación de los contenidos del texto fuente, mediante la cual se desarrolla secuencias expositivas, y la evaluación de los mismos con modos argumentativos. Además, conlleva la particularidad de adoptar cierto grado de especialidad –al incorporar voces ajenas a la del reseñado y a la del reseñador– y la obligación de emplear un registro formal. El medio para la consecución de esta tarea final se plantea mediante la secuencia didáctica.

Este concepto es fundamental, tal como señala Álvarez Angulo (2011), sobre la idea de proceso, entendido como medio por el cual se reflexiona, interioriza y, en algunos casos, se alcanza a dominar el texto. Dicho con otras palabras, es una herramienta docente facilitadora para la enseñanza-aprendi-

zaje de la tipología textual y para la consecución de las competencias determinadas por la legislación administrativa y curricular.

OBJETIVOS

Esta propuesta persigue los siguientes objetivos:

1. Presentar el proceso de escritura de un texto secuencial complejo (exposición/argumentación), especificando las diferentes fases y mecanismos facilitadores de planteamiento, reflexión, escritura y revisión propios de los actos de escritura y de lectura.
2. Producir un texto académico (una reseña) en cooperación entre cinco estudiantes de Grado en Maestro en Educación Primaria de la asignatura Enseñanza de la lengua española en Educación Primaria (ELEEP).
3. Interiorizar el procedimiento de enseñanza-aprendizaje para su posterior puesta en práctica como guías de la escritura avanzada de los alumnos de Educación Primaria en las materias del currículo.

METODOLOGÍA

CONTEXTO

La práctica de aula realizada por cinco estudiantes del tercer curso del Grado en Maestro en Educación Primaria, en la asignatura ELEEP, consiste en la composición de una reseña de La cocina de la escritura de Cassany. La preferencia por este género se justifica por las convenciones textuales-discursivas complejas por las que se caracteriza y en las que hemos insistido anteriormente.

SECUENCIACIÓN PEDAGÓGICA

Nuestra propuesta, heredera de Álvarez Angulo (2011), se organiza en cinco estadios y en ellos se contemplan las actividades de los estudiantes, la mediación del profesor y la tarea final del estadio. Así, el resultado final de escribir una reseña se convierte en un ejercicio de cooperación en el que entra en juego todas las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, escribir y leer) y las subcompetencias propias de la comunicación (Canale, 1983; Bachman, 1990). El texto, en nuestro caso la reseña, se concibe como producto de interacción comunicativa no solo entre los agentes académicos (profesor-alumnos/ alumnos- alumnos) sino también entre estudiantes y la organización retórica textual.

A continuación se explicitan cada una de las fases:

Fase 0: ACERCAMIENTO TEORICO AL GÉNERO RESEÑA MDIANTE EL EJEMPLO			
Objetivos	Actividades de los alumnos	Mediación docente	Tarea final
Reconocer la macroestructura del género. Reconocer las funciones de las partes textuales.	Intercambio de conocimiento previos Lecturas de tres reseñas (dos de especialista, una	Gestión de los intercambios Incitar a la reflexión mediante preguntas	- Elaboración de los ejercicios de instrumentalización de asentamiento teórico
- Determinar los mecanismos lingüístico-discursivos	de un estudiante de Grado) - Realización de un mapa conceptual de las subfunciones y mecanismos discursivos	orientadoras - Reorganización de la información con la exposición teórica de la definición de género 'reseña' y sus rasgos constitutivos	

Fase 1: LECTURA DEL TEXTO FUENTE LA COCINA DE LA ESCRITURA			
Objetivos	Actividades de los alumnos	Mediación docente	Tarea final
- Leer para conocer y planificar	Lectura de La cocina de la escritura de Cassany Investigación del autor y su obra - Toma de apuntes sobre: índice, autores que aparecen, métodos empleados.... - Identificación del objetivo principal de la obra	- Recuperar y activar conocimientos sobre el autor (transversalidad curricular)	- Lectura comprensiva de la obra

Fase 2: DOCUMENTACIÓN APLICADA AL GÉNERO

Objetivos	Actividades de los alumnos	Mediación docente	Tarea final
Leer para componer Hablar para tomar decisiones y componer	Propuesta de ideas principales del texto fuente e ideas secundarias Elección por consenso Expresar ideas parciales que deseen incorporar al texto meta - Seleccionar fuentes referenciales, evitando buscadores generales - Precisar la intención del texto meta (antes de empezar a escribir) - Registrar la información mediante esquemas, resúmenes, mapas conceptuales...	Asesorar sobre el manejo de fuentes de información Ayudar a seleccionar la información y registrarla	Elaboración de esquemas con la información manejada Registro de las referencias bibliográficas empleadas según las normas solicitadas por el profesor

Fase 3: DEL DESORDEN INFORMATIVO AL ORDEN TEXTUAL			
Objetivos	Actividades de los alumnos	Mediación docente	Tarea final
- Leer para redactar	- Relacionar la información de las fases anteriores con los esquemas del género reseña	Recordar las partes y subfunciones de las mismas del género Guiar la decisión	- Elaborar de manera independiente las partes de la reseña
	- Transformar la información de las fases anteriores en mecanismos discursivos según los objetivos de la secuencia (argumentar/ exponer)	de los alumnos	

Fase 4: EL PRIMER BORRADOR			
Objetivos	Actividades de los alumnos	Mediación docente	Tarea final
- Leer para redactar	- Escriben borrador(es): integración de las dos voces, inclusión de citas y de datos paratextuales	Insiste en las regularidades del género Proyecta las subfunciones de las partes y los mecanismos discursivos de estas	- Borradores intermedios

Fase 5: LA REVISIÓN			
Objetivos	Actividades de los alumnos	Mediación docente	Tarea final
- Leer para mejorar	Monitorizar la revisión del proceso de producción y del producto final (reseña) mediante una rúbrica Analizan los borradores de los otros estudiantes	Guía el proceso de revisión (anexo a) Explica la rúbrica (anexo b)	- Reseña de La cocina de la escritura
	- Producen el texto definitivo		

A MODO DE CIERRE

El concepto de alfabetización encierra una acción en constante proceso, cuya etapa inicial se establece con el aprendizaje de un simbolismo de segundo orden, y que nunca termina. En la etapa que nos ocupa, la superior, la alfabetización académica debe ser tomada en consideración por los agentes especialistas de todas las materias. De la misma manera que en la etapa preescolar no se le exige al niño saber leer y escribir, en la universidad debemos ser igualmente transigentes, ya que los ingresados en la educación superior no tienen por qué saber leer y escribir del modo en que se les exige en el nuevo entorno. Somos los especialistas en la materia los que debemos mostrarles las normas.

Dado que los estudiantes son evaluados a través de la lectura y la escritura, los docentes hemos de

enseñarles a interpretar y elaborar textos de la manera que esperamos que lo hagan para acreditar la materia.

La secuencia propuesta pretende ser ejemplo de una tarea reflexiva válida para disciplinas ajenas al grado en que será desarrollada. En ella se contempla una actividad constante por parte de los agentes, pues nadie aprende por recepción pasiva: para apropiarse de un saber colectivo, los alumnos han de transformarlo. Asimismo, es una propuesta de carácter recursivo, ya que se avanza recurriendo a fases anteriores, efectuando ajustes paulatinos, hasta llegar, en la medida de lo posible, a la interiorización de la escritura académica. Dicha interiorización se consigue, obviamente, por repetición constante, que será válida y eficaz si durante el proceso de producción se dedica un espacio de tiempo a la (auto/hetero)evaluación mediante material didáctico de creación ad hoc, que les permita tomar conciencia real de sus errores y aciertos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Angulo, T. (2011) Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 22/2, pp. 269-294.
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera et al. 1995. Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa. pp. 105-129.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa* 18/57, pp. 355-381.
- Cassany, D. (1987) Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2007) La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama. Cassany, D. et al. (1994) Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Felli, S. et al. (2009) Representaciones de investigadores nacionales en escritura académica sobre estudiantes universitarios y sus producciones. [Trabajo presentado en el 1º Encuentro de JUMIC].
- Flower, L. y J. R. Hayes (1981) A Cognitive Process. Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), pp. 51-72.
- López, E. y C. Padilla (2011) Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de humanidades. *Praxis. Revista de Psicología*, 13/20, pp. 61-89.
- Marín, M. (2015) Escribir textos científicos y académicos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Melgar, S. (2005) Aprender a pensar las bases para la alfabetización avanzada. Buenos Aires: Papers.
- Navarro, F. y A. L. Abramovich (2012) La reseña académica. En L. Natale (ed.) En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales. Los Polvorines: UNGS, pp. 39-59.
- Núñez Cortes, J. A. (coord.) (2015) Escritura académica. De la teoría a la práctica. Madrid: Pirámide.
- Núñez Cortes, J. A. y M. S. Rodríguez (2015) El desafío de la alfabetizar en el siglo XXI: dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización. *Verbeia* 0, pp. 139- 157.
- Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Reyes, G. (1998) Manual de redacción. Cómo escribir bien en español. Madrid: Arco/Libros.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Instituto de Estudios en Educación. Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.
- Schutz, A. (1971) *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*. The Hague: Martinus Nijhoff.

Shiro, M., P. Charaudeau y L. Granato (eds.) (2012) Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis. Madrid: Iberoamericana Vervuert.

Villardón, L., M. Álvarez y C. Yáñez (2008) Aprender a escribir, escribir para aprender. [Trabajo presentado en el I Congreso Internacional Uninvest 08: El estudiante, eje del cambio en la universidad].

ANEXO

ANEXO A:

LA RESEÑA Y SU ESCRITURA Preguntas guías para redactar el texto
ANTES DE ESCRIBIR
¿Has pensado en el lector? ¿Tienes claro la finalidad del texto?

¿Qué sabes sobre el autor y su obra? ¿Puedes relacionar la filosofía del autor con otras materias del currículum?
DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA
¿Has consultado documentación suficiente? ¿Has utilizado las mismas normas para su registro? ¿Has tenido en cuenta la estructura retórica del género? ¿Has empleado mecanismos discursivos propios de la exposición y de la argumentación? ¿Has tenido presente la coherencia, cohesión, ortografía... en tu texto? A ¿Es informativamente rico?
DESPUÉS DE HABER ESCRITO LA RESEÑA
¿Has leído el texto para localizar errores antes de entregarlo? ¿Has buscado asesoramiento en el profesor/compañeros para mejorar el producto?

ANEXO B:

Rúbrica para la revisión de reseñas [Enseñanza de la LE en EP] Prof.^a C. Vanesa Álvarez Rosa

La finalidad de este documento es doble:

tomar conciencia de la complejidad de escribir

(auto)evaluar cada uno de los aspectos que se ha debido tener durante la redacción de la reseña.

Por todo ello, esta rúbrica será de gran utilidad si es respondida con honradez.

Superestructura

Esta sección recoge los aspectos relacionados con la forma global del género “reseña”.

Se hace patente todos los datos paratextuales del libro reseñado (reseñador, título de la obra, autor, año, lugar, editorial, número de páginas)

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo

Es evidente la estructura retórica del género (presentación, descripción/desarrollo, evaluación y conclusión)

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo

En la “presentación” se reconocen algunos de los siguientes movimientos textuales

- Definición del tema general del libro
- Información sobre el público potencial
- Información sobre el autor
- Inserción del libro dentro de un campo de estudio o interés disciplinar

En la sección “descripción/desarrollo” se reconocen algunos de los siguientes movimientos textuales

- Visión general de la organización del libro
- Especificidad del tema de cada capítulo
- Material extra de apoyo argumental

En la sección “evaluación” se realiza de manera notoria un comentario positivo y/o negativo concerniente a algún aspecto específico del libro. Justifica tu respuesta.

En la sección “conclusión” se contempla alguno de los siguientes movimientos textuales

- Recomendación o no definitiva de la lectura del libro
- Recapitulación de todo lo anterior

¿Se identifica el destinatario del texto reseña? Justifica tu respuesta.

Macroestructura

Esta sección atiende a los aspectos relacionados con la representación abstracta de la estructura global del significado de la reseña

¿Se distingue con claridad la intención del texto? Justifica tu respuesta.

Se jerarquiza el contenido informativo

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo

La extensión del texto cumple con las exigencias del género (entre cuatro y cinco páginas)

- Sí
- La extensión es menor de cuatro páginas
- La extensión es superior a seis páginas

La progresión temática del texto es evidente. No se observa una clara reiteración informativa vacía de contenido

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo

Microestructura

Esta sección atiende a los aspectos lingüísticos de carácter morfosintáctico, léxico y ortográfico.

Se observan tipos de faltas ortográficas:

- Cambio de letras
- Tildes
- Hiposegmentación o hipersegmentación

Otras (especificalas)

Se observan disfunciones en:

- Empleo de frases hechas
- Construcción lógico-sintáctica de la oración(SVO)
- Vaguedad conceptual
- Pleonasmos o redundancias
- Marcadores discursivos (ordenadores)
- Abuso de verbos neutros (decir, expresar, afirmar)

Otras (especificalas)

Se emplea de manera inadecuada los signos de puntuación siguientes:

- Coma
- Punto y coma
- Punto y seguido
- Punto y aparte
- Dos puntos

Otros (especificalos)

Mecanismos discursivos relevantes en la reseña

Hay referencia explícita a las fuentes de documentación manejadas

- Sí
- No

Los argumentos están fundamentados a partir de la opinión de autoridades

- Sí
- No

Ha empleado el recurso de las “citas” como apoyo para la exposición y/o argumentación

- Sí, “integrales”
- Sí, “no integrales”
- No

A Criança e o Animal: o 4.º Educador

Virginie de Figueiredo

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Ana Peixoto

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

RESUMO

A consciencialização, por parte da criança, dos seus direitos, deveres e comportamentos quando comparados com os restantes animais do planeta abre um campo de pesquisa com grande pertinência. Foi desenvolvido um estudo com 24 crianças de 5 anos de idade em que o animal se posiciona como 4.º educador. Os cinco objetivos definidos no estudo foram: conhecer o panorama geral das crianças quanto à presença de animais de companhia; perceber o tipo de relação que, no seio familiar, estas estabeleciam com o seu animal; verificar a consciência geral da criança ao animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade, personalidade e direitos; promover atividades que permitam identificar atitudes e comportamentos das crianças face aos animais e promover atividades que fomentam conhecimentos e atitudes conscientes e ecológicas. No estudo foi adotada uma metodologia de natureza qualitativa e interpretativa com um desenho de estudo de caso. Como instrumentos de recolha de dados recorreu-se a entrevistas às crianças, a observação participante e focada, a vídeo gravações e a 11 atividades envolvendo as temáticas em análise. Os resultados apontam para o facto de todas as crianças possuírem animais de companhia, revelando cuidados, proximidade e afetos por esses animais, embora não estivessem conscientes de que tal como elas tinham direitos universais. Interagir com o animal mostrou-se também uma das atividades preferidas pelas crianças. A presença do animal na sala foi um aspeto positivo.

Palavras-chave: criança, animal, direitos, 4.º educador.

ABSTRACT

The children's awareness of their rights, duties and behavior when compared to other animals on the planet opens a field of research with great pertinence. A study was carried out with 24 5 year old children in which the animal is positioned as 4th educator. The five objectives defined in the study were: to know the general panorama of children regarding the presence of companion animals; to perceive the kind of relationship which, in the family, they established with their animal; to verify the general awareness of the child to the animal as a living being endowed with sensibility, personality and rights; promote activities that allow the identification of children's attitudes and behaviors towards animals and promote activities that promote conscious and ecological knowledge and attitudes. In the study, a methodology of qualitative and interpretative nature was adopted with a case study design. As data collection criteria we used interviews with children, participant and focused observation, video recordings and 11 activities involving the themes under analysis. The results point to the fact that all children have companion animals, revealing care, closeness and affection for these animals, although they were not aware that just as they had universal rights. Interacting with the animal was also one of the activities preferred by children. The presence of the animal in the room was a positive aspect.

Keywords: child, animal, rights, 4th educator

PROBLEMÁTICA

A relação criança animal apresenta-se como muito importante no desenvolvimento social da criança. O próprio documento orientador para a educação pré-escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) salienta esse aspeto ao referir o desenvolvimento da criança como resultado do progresso holístico das suas capacidades motoras, sociais, emocionais cognitivas e linguísticas. O mesmo documento defende que este processo decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas à criança pelo meio físico e social circundante. Nesta perspetiva a sua aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico, sobretudo, numa fase da vida

em que essa evolução é muito rápida como é o caso das primeiras idades. Para ela o contacto com diferentes seres vivos é normalmente uma experiência muito estimulante. De acordo com Maturana (2002, citado por Tiriba, 2017) a criança é um modo de expressão da natureza e, como tal, procura insistentemente a proximidade com elementos do mundo natural, afetando e sendo afetada por estes com os quais se envolve globalmente em constante conexão. O reconhecimento desta importância está, mais uma vez, patente nas OCEPE (2016), mais precisamente, na área do conhecimento do mundo: a criança compreende o mundo que a rodeia quando tem oportunidade de brincar, interagir e explorar os espaços, os seres vivos, objetos e materiais, o que implica estimular atitudes positivas na relação da criança com os outros, consigo própria, com os animais, mas também a criação de atitudes e hábitos de respeito pelo ambiente e por todos os seres vivos com que interage. Durante as suas observações e explorações a criança constata a interdependência incontestável entre pessoas, outros animais e o meio ambiente, iniciando assim a formação de atitudes e comportamentos de sustentabilidade ecológica e tomando consciência das consequências das suas ações sobre o planeta.

É disso exemplo o modelo pedagógico para a infância Reggio Emília, ao designar a relação da criança com o meio ambiente como o terceiro educador. Inspirado nesta perspectiva surge, na última década, uma consciência crescente do importante papel do animal de estimação na vida da criança e da respetiva família. Independentemente da educação humana autores como Hawkins e Williams (2017) evidenciam as fortes conexões emocionais que a criança pode estabelecer com o seu animal de estimação, passando pela participação nos seus cuidados, dos quais podem resultar benefícios ao nível da saúde psicológica, emocional e fisiológica e no sentimento de responsabilidade da própria criança que passa a assumir perante o ser vivo. O ato de cuidar do seu animal representa uma motivação central para a ação ética e o comportamento pró-social (Myers, Saunders, & Garrett, 2004). Na perspectiva de Thompson e Gullone (2003) it has been suggested that modern western industrialised society is not conducive to the promotion of empathy development in children. Related to this, it has been proposed that one method for contributing to the building of empathy is to encourage direct contact with animals. The rationale for this is the belief that by developing a bond with animals, empathy toward other living beings will be encouraged. Consequently, it has been proposed that empathy directed at non-human animals will transfer to humans. Such cross-species association has been demonstrated for animal abuse. For example, some studies have reported that childhood cruelty toward animals is related to interpersonal violence in adulthood. Humane education programs aim to intervene in the cycle of abuse by decreasing a child's potential to be abusive toward animals, and, as a consequence, to promote pro-social behaviour toward humans. [ABSTRACT FROM AUTHOR] <i>Copyright of Australian Psychologist is the property of Wiley-Blackwell and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use. This abstract may be abridged. No warranty is given about the accuracy of the copy. Users should refer to the original published version of the material for the full abstract.</i> (Copyright applies to all Abstracts. os animais representam uma parte vital do desenvolvimento emocional saudável das crianças, particularmente no que concerne à autoestima, autonomia e empatia considerando esta última, na sua componente cognitiva, com elevada influência no desenvolvimento do raciocínio moral na medida em que a criança começa a raciocinar sobre questões de justiça gerando comportamentos morais, pró-sociais e voluntários característicos de um cidadão socialmente bem-sucedido. Como escreve José Saramago:

Se a ética não governar a razão, a razão desprezará a ética. (Saramago, 1996, p. 147)

Bone (2013) afirma que o animal assim como o professor são uma força pedagógica, dando um contributo fundamental para o desenvolvimento global da criança. A mesma autora argumenta que existem evidências pedagógicas suficientes para apoiar uma conceptualização do animal enquanto 4.º educador, se a intencionalidade pedagógica do contexto de educação pré-escolar agregar dinâmicas de desenvolvimento da criança e do animal em simultaneidade. Esta noção de 4.º educador é um eco da perspectiva do pedagogo Loris Malaguzzi. De acordo com o pensamento deste pedagogo, o animal deve ser olhado como centro organizador de uma rede em expansão de relações ecológicas, gerando deste modo, um outro olhar sobre as formas como se interpreta e decide as necessidades de um determinado contexto educativo (Myers et al., 2004).

Este aspeto tem sido foco de interesse de diferentes investigadores. Num estudo de Geertz, Van de Walle e LoBue (2015) tentou-se perceber que tipo de experiências diárias podem contribuir para potenciar o desenvolvimento do conhecimento das crianças sobre os seres vivos. No referido estudo as investigadoras focaram a sua atenção nas experiências sociais diárias vividas entre crianças de 3 a 5 anos de idade e seus animais domésticos. Os resultados revelaram que as crianças que tinham um animal de estimação eram mais propensas a atribuir propriedades biológicas aos animais do que aquelas que não se relacionavam diariamente com animais e que, para além disso, apresentavam

padrões menos antropocêntricos de informação biológica. Os resultados do estudo sugerem que ter animais de estimação facilita o desenvolvimento de uma representação mais adequada e inclusiva dos animais. Importa assinalar que este último estudo distingue animais de estimação “familiares” de animais de estimação “fora de casa” referindo que neste estudo em particular todos os animais envolvidos eram considerados animais de estimação “familiares”.

Já anteriormente Sigmund Freud (1938, citado por Ascione, 2005) observou que a criança se identifica fortemente com os animais e que essa identificação pode ser realmente valiosa se, no mundo dessa criança, os animais forem gentilmente cuidados. Em contrapartida essa mesma identificação pode tornar-se aterrorizadora se os animais sofrerem maus-tratos presenciados por essa criança. O psicanalista acrescenta que a criança não revela qualquer traço de orgulho, que, ao invés, caracteriza o homem civilizado e adulto, quando estabelece uma linha divisória acentuada entre a sua própria natureza e a de outros animais. A criança, sem hesitar, atribui total igualdade aos animais; ela provavelmente sente-se mais intimamente relacionada com o animal do que com o adulto, sem nenhuma dúvida misteriosa, na liberdade com que ela reconhece as suas necessidades. De acordo com o psicólogo Ascione (2005), as raízes potencialmente comuns de os maus tratos infantis, violência doméstica e abuso animal têm sido reconhecidas há séculos. Já no século XIII, o filósofo St. Thomas Aquinas recomendava sanções contra o abuso de animais, afirmando que se for cruel com outros animais, tornar-se-á cruel com seres humanos. Ainda no final do século XVII, o filósofo John Locke (1693) também escrevia com o costume de atormentar e matar animais, gradualmente, endurecerão suas mentes e aqueles que se deleitam com o sofrimento e a destruição de criaturas inferiores, não serão capazes de ser compassivos ou então começarão como aqueles da sua própria espécie.

A Declaração Universal dos Direitos do animal (UNESCO, 1978), publicada apenas em 1990 pela Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece como fundamento que o respeito do homem pelos animais está relacionado com o respeito do homem pelos seus semelhantes e considera ainda que é papel da educação, desde a primeira infância, incentivar e sensibilizar a criança a observar, compreender, respeitar e amar os animais.

Em Portugal, o estatuto jurídico dos animais de companhia foi alterado e entrou em vigor, ainda muito recentemente, em 2014, com a Lei nº 69/2014 de 29 de agosto que veio punir os maus-tratos contra animais de companhia. Esta lei prevê, inclusive aspetos punitivos:

quem, sem motivo legítimo, infligir dor, sofrimento ou quaisquer outros maus tratos físicos a um animal de companhia seja punido com pena de prisão até um ano ou com pena de multa até 120 dias. (Lei nº 69/2014 de 29 de agosto, 2014)

Todavia, para além de considerar exclusivamente os animais de companhia, os animais continuam, em termos jurídicos a serem equiparados a “coisas”. Porém, em 2017, a Lei nº 8/2017 de 03 de março estabelece um estatuto jurídico aos animais passando a reconhecer juridicamente a sua natureza de seres vivos dotados de sensibilidade e a autonomizá-los face a pessoas e coisas. Para além deste reconhecimento da capacidade de consciência do animal, estes passam a ter direitos, proteção jurídica e reforça os deveres que diretamente se impõe aos proprietários de animais. Como tal, face a esta crescente preocupação demonstrada em prol do bem-estar animal que se te feito sentir em Portugal, passando, inclusive pela reconsideração do estatuto jurídico dos mesmos, faz todo o sentido pensar numa abordagem de sensibilização para a problemática em questão no sentido de assegurar que as gerações futuras tenham presente determinados princípios cívicos e éticos que venham a caracterizar as suas atitudes enquanto cidadãos conscientes, responsáveis e sensíveis aos direitos do outro. Perante este clima atual de mudança e indo ao encontro da ideia acima partilhada, urge construir um projeto de sociedade sã e tolerante que saiba viver em harmonia com outras formas de vida. Assim, numa perspetiva de educação para a sociedade, o reconhecido pedagogo John Dewey (2002) defende que as modificações educativas devem ser o reflexo das mudanças sociais visando satisfazer as necessidades de uma sociedade em transformação. Como tal, o estatuto jurídico e consequente valorização do animal na nossa sociedade não poderá mais ser questionada nem condicionada pelo desconforto e/ou dilemas morais do adulto/educador.

Acreditando no poder da Educação enquanto parceiro de relevo para solucionar de forma consciente e consistente o problema, o Estado Português, como contemplado na lei n.º 27/2016 de 23 de agosto, sinaliza como dever do estado assegurar a integração de preocupações com o bem-estar animal no âmbito da Educação Ambiental, desde o 1º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com as palavras de Maria Pinto Teixeira (citada por Henriques, 2017), os direitos dos animais são agora um assunto *mains-tream*, mas não uma moda, e referindo que:

não acredito que volte atrás, uma vez que tem a ver com o avanço civilizacional do próprio país.

Reforça-se a perspetiva da ativista portuguesa lembrando a sábia afirmação de Gandhi (1869 – 1948):

o grau de evolução de uma sociedade pode ser avaliado pelo modo como essa sociedade trata suas crianças, seus idosos e seus animais.

Com base neste enquadramento desenvolveu-se um estudo que pretendia atingir cinco objetivos: conhecer o panorama geral das crianças quanto à presença de animais de companhia; perceber o tipo de relação que, no seio familiar, estas estabeleciam com o seu animal; verificar a consciência geral da criança do animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade, personalidade e direitos; promover atividades que permitam identificar atitudes e comportamentos das crianças face aos animais e promover atividades que fomentam conhecimentos e atitudes conscientes e ecológicas.

METODOLOGIA

Para dar cumprimento aos objetivos definidos foi desenhado um estudo de natureza qualitativa e interpretativa, apoiado num desenho de estudo de caso. Esta metodologia revelou-se a mais adequada, uma vez que, entende que a realidade não pode ser nem objetiva nem exclusiva, admitindo-se uma apreensão subjetiva da realidade e a existência de tantas interpretações da realidade (Sousa, 2009). É com base nesse fundamento que o autor considera que uma abordagem qualitativa numa investigação em educação de infância é extremamente pertinente, vantajosa e estimulante afirmando que se destacam pela ética da investigação, pelas noções de conhecimento e pela relação estabelecida entre o investigador e o sujeito da investigação. Entende-se ainda que a investigação de natureza interpretativa é a mais adequada em investigação em educação, na medida em que, é sensível ao entendimento do significado que as pessoas vão construindo com base nas ações situadas que são levadas a cabo no quotidiano (J.Walsh, J.Tobin, & M.Elizabeth, 2002) Quanto à opção pelo desenho de estudo de caso, tomou-se como referência Yin (2009) e Coutinho (2014).

Participaram no estudo 24 crianças com 5 anos de idade, que frequentavam uma sala de pré-escolar de um jardim-de-infância público e rural, pertencente ao Concelho de Viana do Castelo. O referido estudo foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. De modo a garantir o anonimato das crianças, optou-se por atribuir uma codificação a cada criança representando-a pela letra C acrescida do número que lhe foi aleatoriamente atribuído. Importa salientar que no grupo existiam três crianças sinalizadas com necessidades educativas especiais e que foram codificadas como C7, C13 e C15.

Como instrumento de recolha de dados optou-se por um inquérito por entrevista semiestruturada, individual efetuado às crianças e apoiada num guião (tabela 1).

Objetivos do estudo	Questões		
Conhecer o panorama geral do grupo alvo quanto à pertença de animais de companhia.	Gostas de animais?		
	Tens algum animal (is)?	Não	Porquê? Costumas estar com animais?
	Sim	Que animal(is) tens?	
Verificar a consciência geral do grupo no que diz respeito à consciência do animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade e personalidade.	O(s) teu(s) animal (is) tem nome?		
	Como é que ele (s) é (são)?		
	Costumas cuidar dele? Como?		
Perceber o tipo de relação que cada uma das crianças e respetivo seio familiar estabelece com o(s) seu(s) animal(is)	O quê que gostam de fazer?		
	Onde é que ele dorme?		

Quadro 1. Guião entrevista às crianças

Recorreu-se também a observação focada, registos áudio, vídeo e fotográficos, observação participante, desenvolvida no âmbito de 11 atividades realizadas com as crianças em contexto de jardim-de-infância e que tomaram a seguinte denominação: “Os nossos animais”; “Os nossos amigos vêm à escola”; “Cão rafeiro”; “O meu fantoche, o meu cão rafeiro”; “Caracterização do meu cão rafeiro”; “Amélia quer um cão”; “Sensibilização aos direitos da criança e do animal”; “Visita de uma médica veterinária”; “Eu respeito os animais/adote um amigo”; “O que é um habitat?” e por último “Os nossos amigos especiais”. Esta última atividade acompanhou todas as crianças e respetivas famílias nos seus lares pretendendo evidenciar o envolvimento do animal no seio familiar. Todos os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise de conteúdo.

APRESENTAÇÃO DE ALGUNS RESULTADOS

Dada a dimensão dos dados do estudo apenas se apresentarão alguns resultados decorrentes da análise de conteúdo da entrevista efetuada às crianças em que se pretendia; conhecer o panorama geral das crianças quanto à presença de animais de companhia; perceber o tipo de relação que, no seio familiar, estas estabeleciam com o seu animal; verificar a consciência geral da criança do animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade, personalidade e direitos.

Apesar da intenção de entrevistar as 24 crianças, tal não foi possível tendo sido entrevistadas apenas 22 crianças. A criança C7 mostrou-se desinteressada e incomodada com o facto de estar a ser entrevistada optando por não responder a nenhuma questão. Em diferentes momentos tentou-se uma nova abordagem, porém a criança nunca revelou interesse. A criança C15 respondeu apenas às duas primeiras perguntas (tabela 1 e 2). Por essa razão a realização das entrevistas com estas crianças acabou por ser inconclusiva.

No âmbito das primeiras questões: Gostas de animais? Tens algum(uns) animal (is)? e, em caso afirmativo: que animal(is) tens? Obteve-se os seguintes dados apresentados nas tabelas 1, 2 e 3.

Evidências	f	%	Código das crianças
Sim	22	91,6	C1; C2; C3; C4; C5; C6; C8; C9; C10; C11; C12; C14, C15; C16, C17; C18, C19; C20; C21; C22; C23; C24
Não	1	4,2	C13
NS/NS*	1	4,2	C7
Total	24	100	

*NS (Não sabe); NR (não responde)

Tabela 1. “Gostas de animais?” (N=24)

Pela análise da tabela 1, constata-se que 22 das 24 crianças (91,6 %) responderam positivamente à pergunta. A criança C13 foi a única que respondeu negativamente à pergunta (4,2%), e, tímida, não se explicou, ao passo que a C7, optou por não responder (4,2%). As crianças foram também questionadas se tinham algum animal de companhia (tabela 2).

Evidências	f	%	Código das crianças
Sim	21	87,5	C1; C2; C3; C4; C5; C6; C8; C9; C10; C11; C12; C14; C15; C17; C18; C19; C20; C21; C22; C23; C24
Não	2	8,3	C13; C16
NS/NR*	1	4,2	C7
Total	24	100	

*NS (Não sabe); NR (não responde)

Tabela 2. “Tens algum(uns) animal (is)?” (N=24)

Pela análise da tabela 2 constata-se que mais de dois terços das crianças (87,5 %) afirmam ter um ou mais animais. Voltou-se a verificar uma não resposta por parte da criança C7.

Como 21 crianças afirmavam terem animais tentou-se saber de que animais se tratava (tabela 3). As crianças C13 e C16 referiram não ter animais, sendo as únicas a responder negativamente. Destaca-se que a C13 tinha referido anteriormente não gostar de animais. A criança C16 não tem nenhum animal, mas esperança e desejo de ter. Foi assim necessário entender o motivo por que afirmavam não ter animais.

“Não tenho uma quinta!” (C13)

“Não tenho porque vou mudar de casa, mas a minha mãe já me disse que quando mudar vou ter!” (C16)

Evidências	f*	%	Código das crianças
Cão	14	66,7	C1; C4; C5; C6; C8; C9; C10; C11; C14; C17 C20; C21; C23; C24
Gato	7	33,3	C2; C3; C8; C12; C19; C21 C22
Peixe	4	19	C2; C6; C18; C22
Galinhas	2	9,5	C6; C10
Pássaros	3	14,3	C6; C10; C17
Papagaio	1	4,8	C10
Hamster	1	4,8	C2
NS/NR*	1	4,8	C15

* As crianças indicaram mais do que um animal.

*NS (Não sabe); NR (não responde)

Tabela 3. “Que animal (is) tens? (n=21)

Pela análise da tabela 3, podemos apurar que, das 24 crianças do grupo a maioria delas (66,7%) afirma ter pelo menos um cão, destacando-se também o gato como animal mais presente no seio familiar deste grupo (33,3%). Podemos verificar que as crianças C6 e C10 foram as que mais animais mencionaram na entrevista, tendo mencionado quatro animais, seguidas da criança C2 que mencionou três animais distintos. Note-se que todo o grupo é proveniente de um meio rural, contudo, apenas as crianças C6, C10 e C17 fizeram referência, na entrevista, a animais característicos da quinta.

Analisando com mais profundidade os dados das entrevistas quanto ao número total de animais foram contabilizados 20 cães, sendo que as crianças C4 e C10 contam com três cães cada uma no seu seio familiar, sendo seguidas das crianças C8 e C11 que contam, cada uma delas, com dois cães no seu seio familiar. Portanto verifica-se que o número máximo de cães por criança no grupo em estudo é de três. As restantes 10 crianças que referiram ter um cão (C1, C5; C6; C9; C14; C17; C20; C21; C23; C24) possuem apenas 1 cão. No que diz respeito ao número total de gatos existentes nos seios familiares deste grupo, contabilizaram-se 13 gatos, pelo que as crianças C2, C8, C12, C19 e C22 responderam ter um único gato em casa, porém a criança C3 afirma ter agora oito gatos em casa.

“Tenho 10. Olha, já saíram dois gatinhos e ficaram lá oito!” (C3)

Pela análise das respostas à questão: O(s) teu (s) animal (is) tem nome? e relacionando-a com os dados da tabela anterior, verificou-se que todos os cães, sem exceção referidos pelo grupo tinham nome próprio. O mesmo acontece com os gatos, salvo a criança C3 que dado o número de gatos, como supramencionado, não tinham nome. O único hamster da criança C2 tem nome e chama-se Tobias. A criança C18 também nos informou que os seus dois peixes se chamam Sílvio e Ricardi. As galinhas, os pássaros e os papagaios não foram, na entrevista, nem batizados nem especificados quanto ao número de indivíduos por espécie.

Considerando a natureza semiestruturada da entrevista, que permite uma maior flexibilidade quanto à sequência e aos conteúdos do diálogo, revelou-se mais pertinente e interessante uma análise das restantes questões baseada nas narrativas dos participantes pretendendo responder aos próximos dois objetivos da investigação, nomeadamente: Verificar a consciência geral do grupo no que diz respeito à consciência do animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade e personalidade e perceber o tipo de relação que cada uma das crianças e respetivo seio familiar estabelece com o(s) seu(s) animal(is). Retomando o caráter flexível do tipo de entrevista aplicado, foi possível constatar a adequação da mesma ao contexto dado que, por variados motivos, nem todas as crianças conseguiram dar respostas objetivas a todas as questões, contudo, também foi possível recolher dados adicionais pertinentes.

O outro instrumento relevante de recolha de dados foi o nosso dossier intitulado “Os nossos amigos especiais.”, através do qual podemos verificar três aspetos de destaque: a estreita relação existente entre o contacto dos participantes com os animais do campo e a relação de proximidade com os avós; a posição e valorização do(s) animal(s) por parte dos membros da família da criança e respetiva cons-

ciência global do animal, assim como, verificar a coerência e o interesse das crianças com as entrevistas previamente realizadas: dos 24 participantes, 22 participaram quer na entrevista quer no dossier concluindo-se que 63,6 % foi coerente na informação que transmitiu entre os dois momentos, 27,3 % acrescenta informação no registo do dossier e 9,1 % não é coerente, correspondendo, curiosamente, às crianças C21 e C13 que informaram, através do dossier, serem alérgicas ao pêlo. A criança tinha referido não gostar de animais (tabela 1) e não ter animais ao passo que a criança C21 inventou dados, por sinal, semelhantes aos da criança c24.

Curiosamente, verifica-se a existência de uma estreita relação entre o contacto com os animais da quinta e a relação de proximidade com os avós. Das 10 que referiram os animais da quinta: cinco habitam com eles e quatro relacionaram esse contacto com os avós.

Foi perceptível que sete crianças se destacam pela proximidade e cumplicidade existente entre ela e o(s) seu(s) animal(is) e salienta-se ainda que as crianças C1, C4, C8 e c23 se destacaram claramente pela segurança, confiança e autoestima com que se manifestaram e participaram em todos os momentos. Estes resultados corroboram o que afirmam Hawkins e Williams (2017). O grau de interesse e cumplicidade na relação criança-animal nem sempre está diretamente relacionado com o número de animais presentes no seio familiar. O cuidado para com o seu animal que se destacou foi o da alimentação, porém, 25% dos participantes, aquando da entrevista, remeteram a responsabilidade dos cuidados para os seus pais ou para os avós mencionando, em alguns casos, a sua colaboração.

As crianças que revelaram, na entrevista, que o seu animal dorme no exterior e numa casota revelaram pouca cumplicidade com o seu animal como podemos relacionar com a caracterização do animal de estimação no estudo de Geerds et al. (2015) realizado com crianças entre os 3 e os 5 anos de idade.

Foi interessante constatar que 7 crianças (30,4 %) fizeram referência à adoção quando explicam a chegada do seu animal no seio familiar.

CONCLUSÕES

Destaca-se o natural interesse e envolvimento que todas as crianças revelaram e que caracterizou o clima no qual decorreram os diferentes momentos do estudo, inclusive as crianças que numa fase inicial se mostraram mais retraídas. Esta dinâmica contribuiu e potenciou a fluidez e articulação entre as atividades contribuindo para a sua contextualização e pertinência. A relação que os participantes estabelecem com os seus animais aponta para algumas diferenças como se pôde verificar numa análise mais detalhada verificando-se pontos em comum entre determinados grupos de crianças. Globalmente, o grupo reduzido de crianças que estabelece uma relação próxima com o(s) seu(s) animal(is) não tem o seu animal numa casota, revela conhecimentos alargados no que diz respeito aos cuidados, conhece bem o seu animal e no que concerne a sua formação pessoal e social revelaram-se, constantemente, crianças entusiastas, seguras e participativas em todos os momentos. O contrário também se verifica embora de uma forma menos evidente, em alguns casos.

A grande maioria revelou conhecimento significativo acerca dos cuidados, proximidade e afetos por esses animais, embora não estivessem conscientes de que tal como elas tinham direitos universais. Interagir com o animal mostrou-se também uma das atividades preferidas das crianças indo ao encontro das afirmações de Myers, Saunders e Garrett (2004). A presença do animal na sala foi um aspeto positivo cujos resultados corroboram as afirmações de Thompson e Gullone (2003). Como tal, o animal enquanto 4º educador revela-se um aliado pedagógico por excelência quer pelas suas alargadas potencialidades de abordagens didáticas quer pelo despertar intrínseco de valores espelhados nas atitudes conscientes no seio de uma sociedade que tende a prezar, cada vez mais, uma visão ecocêntrica, fortalecendo as afirmações de Bone (2013).

Imagine o quanto pode mudar nossa sociedade quando uma criança surge como um sujeito na vida, um sujeito social, um cidadão que emerge no cenário social, político e cultural composto de vida e não só de necessidades (Rinaldi, 2002, p. 77)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ascione, F. R. (2005). *Children & animals: Exploring the roots of kindness and cruelty*. West Lafayette: Purdue University Press.

Bone, J. (2013). The animal as fourth educator: A literature review of animals and young children in pedagogical relationships. *Australian Journal of Early Childhood*, 38(2), 57–64. Retirado de <http://>

www.scopus.com/inward/record.url?eid=2s2.084880114291&partnerID=tZ0tx3y1

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática* (2ª Ed.). ALMEDINA.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Retrieved from Relógios D'Água

Geerds, M. S., Van de Walle, G. A., & LoBue, V. (2015). Daily animal exposure and children's biological concepts. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 132–146. Retirado de <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.10.001>

Hawkins, R. D., & Williams, J. M. (2017). Childhood attachment to pets: Associations between pet attachment, attitudes to animals, compassion, and humane behaviour. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 1–16. Retirado de <https://doi.org/10.3390/ijerph14050490>

Henriques, A. M. (2017). Maria vive para os animais de rua. *Público*. Retirado de <http://p3.publico.pt/actualidade/sociedade/25082/maria-vive-para-os-animais-de-rua>

J. Walsh, D., J. Tobin, J., & M. Elizabeth, G. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 1037–1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lei n.º 27/2016 de 23 de agosto. (2016). *Diário Da República*, 2827–2828. Retirado de <https://dre.pt/application/file/75171217>

Lei n.º 69/2014 de 29 de agosto (2014). Retirado de <http://data.dre.pt/eli/lei/69/2014/08/29/p/dre/pt/html>

Lei n.º 8/2017 de 03 de março (2017). Retirado de http://www.cm-lousa.pt/uploads/Lei das Autarquias Locais/lei_autarquias_locais.pdf

Myers Jr, O. E., Saunders, C. D., & Garrett, E. (2004). What do children think animals need? Developmental trends. *Environmental Education Research*, 10(4), 545–562. Retirado de <https://doi.org/10.1080/1350462042000291056>

Rinaldi, C. (2002). Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In L. Gandini & C. Edwards (Eds.), *Bambini: A abordagem italiana à educação infantil* (pp. 75–80). ARTMED.

Saramago, J. (1996). *Cadernos de Lanzarote III* (29.VIII). Editorial Caminho.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação(DGE).

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Thompson, K. L., & Gullone, E. (2003). Promotion of Empathy and Prosocial Behaviour in Children through Humane Education. *Australian Psychologist*, 38(3 OP-Australian Psychologist. Nov2003, Vol. 38 Issue 3, p175-182. 8p.), 175. Retirado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&site=eds-live&db=pbh&AN=13936935>

Tiriba, L. (2017). Educação infantil como direito e alegria. *Laplage Em Revista*, Vol 3, Iss 1, Pp 72-86 (2017). Retirado de <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731248p.72-86>

UNESCO. (1978). Declaração Universal Dos Direitos Dos Animais Proclamada Pela Unesco. Retirado de <http://www.lpda.pt/declaracao-universal-dos-direitos-animal/>

Yin, R. (2009). *Case study research: Design and Methods* (4ª edição). Los Angeles: SAGE.

Construindo a linguagem no Jardim de Infância: concepções funcionais e figurativas das crianças sobre a escrita

Cátia Alexandra de Oliveira Pereira

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

Maria José Nascimento Silva Gamboa

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

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

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

RESUMO

Este artigo decorreu de uma investigação realizada em contexto de Jardim de Infância, numa instituição pertencente à rede pública do Ministério da Educação, no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com este estudo foi nossa intenção investigar as concepções de um grupo de crianças, dos quatro aos seis anos, sobre a linguagem escrita, e implementar uma sequência de atividades que lhes permitisse confrontar as suas hipóteses conceptuais com nova informação e, conseqüentemente, progredirem nas suas aprendizagens.

Tendo em consideração a questão e os objetivos da investigação definidos, optou-se por realizar uma investigação de caráter qualitativo, inserida num paradigma interpretativo.

Os resultados obtidos revelam que as crianças desenvolveram e enriqueceram os seus conhecimentos sobre a linguagem escrita, crianças de diferentes faixas etárias apresentam diferentes concepções e estas concepções variam de acordo com a oportunidade de experiências com a escrita.

Palavras-chave: *concepções; hipóteses conceptuais; linguagem escrita.*

ABSTRACT

This article was the result of an investigation carried out in the context of a kindergarten in an institution belonging to the public network of the Ministry of Education, within the framework of the Supervised Teaching Practice Course, the Master's Degree in Pre-School Education and the 1st Cycle Teaching of Basic Education.

With this study, it was our intention to investigate the conceptions of a group of children, from four to six years old, about written language, and to implement a sequence of activities that allowed them to confront their conceptual hypotheses with new information and, consequently, to progress in their learning.

Taking into account the question and objectives of the research defined, it was decided to carry out a research of a qualitative nature, inserted in an interpretative paradigm.

The results reveal that children have developed and enriched their knowledge of written language, children of different age groups have different conceptions and these conceptions vary according with the opportunity of experiences with writing.

Keywords: *conceptions; conceptual hypotheses; written language.*

INTRODUÇÃO

Em Portugal a taxa de insucesso escolar no domínio da leitura e escrita mantém-se em níveis elevados, ainda que se tenha vindo a verificar uma crescente tendência positiva (Ávila, Nico & Pacheco, 2011; OCDE, 2001, 2004, 2007, 2010, 2014; Rodrigues, Alçada, Calçada & Mata, 2017). Diversos estudos, designadamente, o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE), que ocorreu em 2000, 2003, 2006, 2009 e 2012, demonstram que os portugueses apresentam baixos níveis de literacia.

Portugal evidencia-se, também, de acordo com o estudo *Aprender a Ler e a Escrever em Portugal* (Rodrigues et al, 2017) por ser o país da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) que apresenta maior percentagem de alunos que chumbaram pelo menos duas vezes nos primeiros anos no Ensino Básico. As causas do insucesso e das elevadas taxas de retenção, particularmente a precoce, estão relacionadas com o défice de competência em leitura. No segundo ano, as crianças reprovam por não lerem bem e por não atingirem os objetivos estabelecidos no programa no que respeita à leitura e à escrita.

Considerando a importância da leitura como prática para aprender, torna-se evidente a necessidade de se implementarem novas estratégias que permitam contrariar a tendência de retenção por défice de competências de leitura. A implementação de novas estratégias não deve apenas ocorrer quando a criança entra na escolaridade obrigatória, pois como a investigação tem comprovado, a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo de apropriação contínuo que ocorre muito precocemente e não apenas quando a criança inicia o ensino formal (Mata, 2008; Viana & Ribeiro, 2014).

CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS ACERCA DA LINGUAGEM ESCRITA

As investigações realizadas sobre as conceptualizações infantis da linguagem escrita, nomeadamente, os estudos clássicos de Marie Clay (1972), Ferreiro e Teberosky (1979, 1985) e Goodman (1984), e as pesquisas de Martins (1986) e Mata (1991) têm vindo a demonstrar que as crianças, desde muito cedo, muito antes de serem formalmente ensinadas a ler, começam a apropriar-se de conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Estes conhecimentos são extremamente importantes pois assumem o papel de facilitadores da aprendizagem formal da escrita (Mata, 2008; Viana & Ribeiro, 2014).

Os conhecimentos das crianças sobre a linguagem escrita podem ser analisados de acordo com três tipos de concepções: funcionais, figurativas e conceptuais (Martins & Niza, 1998; Mata, 2008).

ASPETOS FUNCIONAIS DA LINGUAGEM ESCRITA

Martins (1996), num estudo realizado com crianças, numa fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, verificou que existe uma relação entre a descoberta dos aspetos funcionais da leitura e da escrita e o sucesso da sua aprendizagem. A criança ao descobrir a funcionalidade da linguagem escrita constrói os sentidos e as razões para querer aprender a ler e a escrever, ou seja, inicia o seu projeto pessoal de leitor/escritor. Portanto, quanto maior for a qualidade, a regularidade e o valor das atividades de leitura e de escrita proporcionados à criança, maior será o seu interesse e desejo de aprender (Martins & Niza, 1998).

Ao contactar precocemente com a linguagem escrita, a criança começa também a perceber que a cada tipo de suporte corresponde um tipo de conteúdo e a criar suposições sobre as relações estabelecidas entre os suportes e respetivas mensagens (Martins & Niza, 1998).

Para o estudo dos sentidos e razões para a aprendizagem da leitura e da escrita, Martins e Niza (1998) referem ser possível averiguar as utilizações funcionais que as crianças atribuem à escrita através de uma entrevista. As respostas das crianças, que podem ser consideradas como adequadas/funcionais ou não adequadas/não funcionais, pressupõem atitudes diferentes perante o conhecimento e a apropriação da escrita. As respostas adequadas estão relacionadas com a construção de um projeto pessoal de leitor/escritor e caracterizam-se pela manifestação de sentimentos de prazer e satisfação. As respostas não adequadas estão intimamente relacionadas com uma imposição externa dissociada do prazer (Martins & Niza, 1998; Mata, 2008).

ASPETOS FIGURATIVOS DA LINGUAGEM ESCRITA

Diversos estudos realizados por vários autores, nomeadamente os de Fijalkow (1993, citados por Martins & Niza, 1998) comprovam que os resultados obtidos pelas crianças na aprendizagem da leitura e da escrita, após o término do 1.º ano de escolaridade, estão relacionados com os saberes que as crianças apresentam sobre os aspetos figurativos da linguagem escrita, antes do ensino formal.

Martins e Niza (1998) ao analisarem os trabalhos realizados por Ferreira et al. (1980), Ferreiro & Teberosky (1980), Ferreiro et al. (1980, 1983), Tolchinsky-Landsmann et al. (1985), Mata (1988) e Martins (1989), constatarem que os aspetos figurativos da linguagem escrita podem ser estudados segundo cinco aspetos: (i) Características formais de um ato de leitura - distinção entre olhar e ler, leitura em voz alta e leitura silenciosa; (ii) Características formais do material de leitura - critério que a criança utiliza para determinar se um texto serve ou não para ler (quantidade mínima de letras e variabilidade das mesmas); (iii) Características e convenções do universo gráfico - diferenciação

entre letras, números, sinais de pontuação, texto, imagem e direccionalidade da leitura/escrita; (iv) Termos técnicos utilizados no ensino da leitura e da escrita - letra, número, palavra, frase, linha, título, autor e direccionalidade da leitura/escrita; e (v) Regras convencionais - linearidade, unidireccionalidade e espaços entre as palavras.

ASPETOS CONCEPTUAIS DA LINGUAGEM ESCRITA

Diversas investigações demonstraram que é importante conhecer-se as concepções conceptuais sobre a linguagem escrita da criança antes da aprendizagem formal, pois este conhecimento permite compreender como a criança vai incorporando a aprendizagem da leitura e da escrita, dado que aquilo que ela pensa sobre a natureza da linguagem escrita vai interagir com o que lhe é ensinado (Martins & Niza, 1998). Após estas investigações foi possível determinar quatro tipos de escritas infantis: a escrita pré-silábica, a escrita silábica, a escrita com fonetização e a escrita alfabética (Martins & Niza, 1998; Mata, 2008; Viana & Ribeiro, 2014).

Segundo Martins e Niza (1998) é possível compreender as hipóteses conceptuais da criança através de uma entrevista, em que é solicitado que escreva como souber um conjunto de palavras e uma frase. Devem fazer parte deste conjunto de palavras, três da mesma família (masculino, feminino, diminutivo) e duas de comprimento fonológico aproximado que reenviem para referentes de tamanhos diferentes. A frase deve conter uma palavra que a criança escreveu anteriormente.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

O termo consciência fonológica pode ser definido como a capacidade de identificar e manipular, conscientemente, os elementos sonoros das palavras orais, incluindo assim a apreensão de unidades de diferentes dimensões: palavras, sílabas, unidades ataque/rima e fonemas (Martins & Silva, 1999; Mata, 2008; Freitas, Alves & Costa, 2007; Viana & Ribeiro, 2014).

Vários estudos realizados, designadamente, os de Silva (2003), Martins e Silva (2006) e Cadime, Brandão, Nóvoa, Rodrigues e Ferreira (2009), evidenciam que o desenvolvimento das competências fonológicas é fundamental para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, pois para ler e escrever num sistema de escrita alfabética, a criança tem de ter consciência de que as palavras são constituídas por segmentos de fala, que se podem separar uns dos outros, e que as letras do alfabeto representam fonemas.

Apesar de algumas competências fonológicas se desenvolverem com a aprendizagem formal da leitura e da escrita, outras antecipam esta aprendizagem convencional (Martins & Silva, 1999; Mata, 2008; Viana & Ribeiro, 2014). Estudos realizados sobre a consciência fonológica têm revelado que as crianças, em idade pré-escolar, são capazes de ter sucesso em tarefas que implicam a segmentação silábica das palavras e que a consciência intrassilábica e a consciência fonémica são de desenvolvimento mais lento (Freitas, Alves & Costa, 2007; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Ainda que numa primeira fase se deva começar pelo treino da consciência silábica, os três tipos devem ser estimuladas antes e durante o processo de iniciação da criança ao uso do código alfabético (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Também, segundo Share (1995, citado por Viana, Coquet & Martins, 2005) para além da consciência fonológica, o conhecimento das letras é um requisito elementar para a aprendizagem da leitura e da escrita. A criança no pré-escolar ao iniciar a escrita do seu nome, ao mostrar interesse pelas diferentes formas da escrita e ao questionar sobre como se dizem e escrevem determinadas palavras vai adquirindo conhecimento sobre as correspondências entre os sons e signos gráficos e, progressivamente, vai-se tornando mais eficaz na segmentação de palavras nos sons correspondentes (Viana, Coquet & Martins, 2005; Viana & Ribeiro, 2014).

METODOLOGIA

Este estudo pressupõe uma investigação de carácter qualitativo, inserida num paradigma interpretativo (Vilelas, 2009; Bogdan & Biklen, 2013; Coutinho, 2015), sendo que o principal objetivo é compreender e descrever as concepções de um grupo de crianças sobre a linguagem escrita. Neste sentido, definiram-se três objetivos: (i) Identificar as concepções das crianças sobre a escrita, antes e após a implementação de uma sequência de atividades; (ii) Perceber se existem concepções distintas sobre a escrita, de acordo com a idade das crianças; e (iii) Refletir sobre o impacto da sequência de atividades implementada e as implicações pedagógicas dos dados recolhidos.

No estudo realizado, respeitámos padrões éticos, especificamente a manutenção do anonimato dos participantes, negociação para autorização do estudo e o tratamento respeitoso dos participantes.

CONTEXTO E PARTICIPANTES

Participaram no estudo três crianças, uma de quatro, uma de cinco e outra de seis anos, na Fase I - Fase Diagnóstica e na Fase III - Impacto da Proposta Pedagógica, e todas as crianças do grupo na Fase II - Implementação de uma Sequência de Atividades.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Tendo em consideração os objetivos definidos, optou-se pela aplicação de duas entrevistas semiestruturadas e cinco testes/provas, antes e após a implementação de uma sequência de atividades: (i) Entrevista referente à categoria Aspectos Funcionais - subcategoria Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Escrita (adaptada dos trabalhos realizados por Martins & Niza, 1998); (ii) Entrevista referente à categoria Aspectos Conceptuais (Martins & Niza, 1998); (iii) Teste referente à categoria Aspectos Figurativos - subcategoria Linguagem Técnica da Leitura/Escrita (editado por Alves Martins, Lourdes Mata, Francisco Peixoto e Vera Monteiro, 2011); (iv) Teste referente à categoria Aspectos Figurativos - subcategoria Diferenciação entre Escrita e Desenho (elaborado com base nos trabalhos de Martins e Niza, 1998); (v) Teste referente à categoria Aspectos Figurativos: subcategoria Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outros Tipos de Caracteres (elaborado com base nos estudos de Mata, 2008); (vi) Prova referente à categoria Aspectos Funcionais - subcategoria Suportes de Escrita e os seus Conteúdos (adaptada dos trabalhos de Martins e Niza, 1998); e (vii) Prova referente à categoria Aspectos Figurativos: subcategoria Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético (realizada com base nos trabalhos de Martins e Niza, 1998).

PROCEDIMENTO

A Fase I – Fase diagnóstica ocorreu em três sessões: no dia 9 de março de 2016 realizou-se a entrevista referente aos *Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita* (Aspectos Funcionais da Escrita) e a prova sobre os Suportes de Escrita e as suas Funções (Aspectos Funcionais da Escrita). No dia 14 de março de 2016 efetuou-se o teste de Diferenciação das Letras do nosso Sistema de Escrita de outros Tipos de Caracteres (Aspectos Figurativos da Escrita) e o teste de Identificação das Letras do Código Alfabético (Aspectos Figurativos da Escrita). No dia 4 de abril de 2016 ocorreu o Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita (Aspectos Figurativos da Escrita) e a entrevista referente aos Aspectos Conceptuais.

A Fase II – Implementação de uma Sequência de Propostas Educativas decorreu entre o dia 5 de abril e o dia 15 de junho de 2016.

A Fase III – Impacto da Proposta Pedagógica ocorreu em três sessões: no dia 21 de junho de 2016 realizou-se a entrevista referente aos Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita (Aspectos Funcionais da Escrita) e a prova sobre os Suportes de Escrita e as suas Funções (Aspectos Funcionais da Escrita). No dia 22 de junho de 2016 efetuou-se o teste de Diferenciação das Letras do nosso Sistema de Escrita de outros Tipos de Caracteres (Aspectos Figurativos da Escrita) e o teste de Identificação das Letras do Código Alfabético (Aspectos Figurativos da Escrita). No dia 23 de junho ocorreu o Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita (Aspectos Figurativos da Escrita) e a entrevista referente aos Aspectos Conceptuais.

Cada um destes instrumentos foi administrado a cada criança individualmente, seguindo o protocolo de aplicação sugerida pelas autoras.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os dados obtidos encontram-se organizados de acordo com a ordem das três fases definidas nos procedimentos. Em primeiro, apresentam-se os dados da Fase I – Fase Diagnóstica, que tinha como objetivo perceber quais as concepções das crianças sobre a linguagem escrita; de seguida a Fase II – Implementação de uma Sequência de Propostas Educativas promotora da evolução das concepções das crianças e, por último, a Fase III – Impacto da Proposta Pedagógica, cuja finalidade era compreender se a sequência da fase II contribuiu para a evolução das concepções das crianças.

Fase I – Fase Diagnóstica

a) Luís (4 anos)

Na categoria **Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita**, verificou-se que na subcategoria **Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita**, o Luís estava a começar a construir o seu projeto de leitor/escritor. Apesar de a criança, face à questão “Por que achas que é útil saber escrever?”, ter dado duas respostas em que não associou o prazer e a satisfação com escrita, também apresentou uma resposta em que estabeleceu esta associação. Na subcategoria **Suportes de Escrita e os seus Conteúdos**, identificou 2 suportes de escrita, o livro infantil e o mapa, contudo não apresentou qualquer suposição sobre as relações estabelecidas entre estes suportes de escrita e respetivos conteúdos.

Relativamente à categoria **Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita**, subcategoria **Diferenciação entre Escrita e Desenho**, respondeu corretamente aos cinco itens, verificando-se que já diferenciava o desenho da escrita. Na subcategoria **Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outro Tipo de Caracteres**, obteve 3 respostas corretas, tendo acertado nos cartões que continham uma sequência de símbolos, uma sequência de símbolos e letras, e uma palavra. Na subcategoria **Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético**, o Luís identificou corretamente 3 letras do código alfabético, as vogais <A> e <O> e a consoante <L>. Na subcategoria **Linguagem Técnica da Leitura/Escrita**, respondeu corretamente a 5 itens, um dos dois itens que reenviam para o conhecimento do termo “letra”, o item que avalia o termo “palavra”, o item que avalia o termo “título da história” e os dois itens que avaliam a noção de “linha”.

b) Mariana (5 anos)

Na categoria **Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita**, verificou-se que na subcategoria **Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita**, a Mariana já tinha iniciado a construção do seu projeto de leitor/escritor. A criança associou o prazer e a satisfação com a escrita na resposta à questão “Por que achas que é útil saber escrever?”. Na subcategoria **Suportes de Escrita e os seus Conteúdos**, identificou 4 suportes de escrita, o livro infantil, a carta, o mapa e o livro de receitas, tendo apenas apresentado uma suposição sobre as relações estabelecidas entre o mapa e o seu conteúdo.

Relativamente à categoria **Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita**, subcategoria **Diferenciação entre Escrita e Desenho**, respondeu corretamente aos cinco itens, verificando-se que já diferenciava o desenho da escrita. Na subcategoria **Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outro Tipo de Caracteres**, obteve 2 respostas corretas, contudo verifica-se que ainda não efetuava a distinção entre letras, números e outros caracteres visto que respondeu que todos os cartões podiam ser lidos, à exceção do cartão n.º 3, em que afirmou que a sequência de caracteres não podia ser lida porque tinha poucas letras. Na subcategoria **Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético**, identificou corretamente 5 letras do código alfabético, as vogais <A> e <O> e as consoantes , <P> e <T>. Na subcategoria **Linguagem Técnica da Leitura/Escrita**, respondeu corretamente a 12 itens, os três itens que avaliam o conhecimento do termo “número”, um dos dois itens que avaliam o conhecimento do termo “letra”, o item que avalia o conhecimento do termo “palavra”, um dos três itens que reenviam para o conhecimento dos termos “letra maiúscula” e “letra minúscula”, os três itens que avaliam a noção de “frase”, o item que avalia o conhecimento de que “o nome próprio se escreve com letra maiúscula”, um dos dois itens que avalia noção de “linha” e o conhecimento da “direccionalidade de leitura/escrita” e o item que avalia a noção de “história escrita”.

c) Pedro (6 anos)

Na categoria **Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita**, verificou-se que na subcategoria **Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita**, o Pedro não tinha iniciado a construção do seu projeto de leitor/escritor. A criança não associou o prazer e a satisfação com a escrita na resposta à questão “Por que achas que é útil saber escrever?”. Na subcategoria **Suportes de Escrita e os seus Conteúdos**, identificou 7 suportes de escrita, o bilhete de cinema, o livro infantil, o telemóvel, o folheto publicitário, o mapa, o convite e a enciclopédia, tendo apresentado suposições sobre as relações estabelecidas entre o livro infantil, o folheto publicitário, o mapa, o convite e respetivos conteúdos.

Relativamente à categoria **Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita**, subcategoria **Diferenciação entre Escrita e Desenho**, respondeu corretamente aos cinco itens, verificando-se que já diferenciava o desenho da escrita. Na subcategoria **Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outro Tipo de Caracteres**, respondeu acertadamente aos 5 itens, evidenciando ter cons-

ciência da distinção entre números, letras e outros tipos de caracteres. Na subcategoria **Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético**, identificou corretamente 23 letras do código alfabético, tendo errado as consoantes <G>, <Q> e <W>. Na subcategoria **Linguagem Técnica da Leitura/Escrita**, respondeu corretamente a 14 itens, os três itens que avaliam o conhecimento do termo “número”, os dois itens que reenviam para o termo “letra”, o item que avalia o termo “palavra”, três dos quatro itens que avaliam o conhecimento do termo “palavra”, combinado com a noção de “primeira(s) ou última(s) palavra(s) de uma frase”, os três itens que avaliam a noção de “frase”, o item que avalia o conhecimento de que “o nome próprio começa por uma maiúscula”, e o item que avalia a noção de “história escrita”.

Fase II – Implementação De Uma Sequência de Propostas Educativas

A linguagem escrita foi explorada de uma forma lúdica, através de atividades que estimularam o desenvolvimento das concepções das crianças nos seus diferentes domínios. Para uma melhor compreensão do percurso efetuado, passaremos de seguida a designar as atividades realizadas: (i) Leitura e Exploração de Textos e Jogos de Consciência Fonológica; (ii) Registos Escritos efetuados na presença das crianças; (iii) Atividades relacionadas com os Instrumentos Reguladores da Vida do Grupo e das Aprendizagens; (iv) Atividades de Contacto com Diversos Suportes de Escrita; (v) Atividades de Escrita com o Envolvimento da Família; e (vi) Atividades de Escrita Interativa e Exploração e Identificação das Letras do Código Alfabético.

Fase III – Impacto da Proposta Pedagógica

a) *Luís (4 anos)*

Na categoria **Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita**, verificou-se que na subcategoria **Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita**, o Luís ainda estava a começar a construir o seu projeto de leitor/escritor. Apesar de a criança face à questão “Por que achas que é útil saber escrever?”, ter dado uma resposta em que não associou o prazer e a satisfação com escrita, também apresentou outra resposta em que estabeleceu esta associação. Na subcategoria **Suportes de Escrita e os seus Conteúdos**, identificou 4 suportes de escrita, o livro infantil, a carta, o folheto publicitário e o mapa, tendo apresentado suposições sobre as relações estabelecidas entre o folheto publicitário, o mapa e respetivos conteúdos.

Na categoria **Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita**, subcategoria **Diferenciação entre Escrita e Desenho**, mantém o número máximo de respostas corretas. Na subcategoria **Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outro Tipo de Caracteres**, apenas errou uma resposta, o item 3, que remete para a distinção entre letras e números. Na subcategoria **Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético**, identificou corretamente 6 letras do código alfabético, as vogais <A> e <O> e as consoantes <L>, <R>, <T> e <X>. Na subcategoria **Linguagem Técnica da Leitura/Escrita**, respondeu corretamente a 12 itens, os três itens que avaliam o conhecimento do termo “número”, os dois itens que reenviam para o termo “letra”, o item que avalia o termo “palavra”, os três itens que avaliam a noção de “frase”, o item que avalia o conhecimento de que “o nome próprio começa por uma maiúscula” e os dois itens que avaliam a noção de “linha” e o conhecimento da “direccionalidade de leitura/escrita”.

b) *Mariana (5 anos)*

Na categoria **Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita**, verifica-se, que na subcategoria **Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita**, a Mariana tem o seu projeto de leitor/escritor iniciado. A criança associou o prazer e a satisfação com a escrita na resposta à questão “Por que acha que é útil saber escrever?”. Na subcategoria **Suportes de Escrita e os seus Conteúdos**, identificou 10 suportes de escrita, o bilhete de cinema, o livro infantil, a carta, o livro de receitas, o folheto publicitário, o mapa, o convite, a enciclopédia, as instruções de um jogo e o jornal, tendo apresentado suposições sobre as relações estabelecidas entre o livro de receitas, o folheto publicitário, o mapa, o convite e respetivos conteúdos.

Na categoria **Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita**, subcategoria **Diferenciação entre Escrita e Desenho**, mantém o número máximo de respostas corretas. Na subcategoria **Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outro Tipo de Caracteres**, apenas errou uma resposta, o item 3, que remete para a distinção entre letras e números. Na subcategoria **Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético**, identificou corretamente 10 letras do código alfabético, as vogais <A>, <I> e <O> e as consoantes , <C>, <P>, <R>, <S>, <T> e <X>. Na

subcategoria **Linguagem Técnica da Leitura/Escreita**, respondeu corretamente a 15 itens, os três itens que avaliam o conhecimento do termo “número”, os dois itens avaliam o conhecimento do termo “letra”, o item que avalia o conhecimento do termo “palavra”, um dos quatro itens que avaliam o conhecimento do termo “palavra”, combinado com a noção de “primeira(s) ou última(s) palavra(s) de uma frase”, um dos três itens que avaliam os termos “letra maiúscula” e “letra minúscula”, os três itens que avaliam a noção de “frase”, o item que avalia o conhecimento de que “o nome próprio se escreve com letra maiúscula”, os dois itens que avaliam a noção de “linha” e conhecimento da “direccionalidade da leitura/escreita” e o item que avalia a noção de “história escrita”.

c) Pedro (6 anos)

Na categoria **Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita**, verifica-se que na subcategoria **Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita**, o Pedro estava a começar a construir o seu projeto de leitor/escritor. Apesar de a criança, à questão “Por que achas que é útil saber escrever?”, ter dado uma resposta em que não associou o prazer e a satisfação com escrita, também apresentou duas respostas em que estabeleceu esta associação. Na subcategoria **Suportes de Escrita e os Seus Conteúdos**, identificou 12 suportes de escrita, o bilhete de cinema, o livro infantil, o telemóvel, a carta, o livro de receitas, o folheto publicitário, o mapa, o convite, a enciclopédia, a revista, as instruções de um jogo e o jornal, tendo apresentado suposições sobre as relações estabelecidas entre o livro infantil, telemóvel, o livro de receitas, o folheto publicitário, o mapa, o convite, a revista, as instruções de um jogo, o jornal e respetivos conteúdos.

Na categoria **Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita**, subcategoria **Diferenciação entre Escrita e Desenho** mantém o número máximo de respostas corretas. Na subcategoria **Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outro Tipo de Caracteres**, respondeu corretamente a todos os itens, evidenciando ter consciência da distinção entre letras, números e outros caracteres. Na subcategoria **Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético**, identificou corretamente 24 letras do código alfabético, tendo errado as consoantes <Q> e o <W>. Na subcategoria **Linguagem Técnica da Leitura/Escreita**, obteve 20 respostas corretas, tendo errado unicamente os três itens que reenviam para o conhecimento daquilo que são “letra maiúscula” e “letra minúscula”.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Luís na categoria **Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita**, subcategoria **Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita**, mostra estar a começar a construir o seu projeto de leitor/escritor, tanto na fase I como na fase III. Contudo, verifica-se uma ligeira evolução na fase III, dado que, contrariamente à fase I, em que a criança referiu mais respostas em que não associava o prazer e a satisfação com a escrita do que aquelas em que o fazia, na fase III apresentou o mesmo número de respostas em que estabelecia e não estabelecia esta associação. Na subcategoria **Suportes de Escrita e os seus Conteúdos**, a criança passa a identificar mais dois suportes de escrita, a carta e o folheto publicitário e, contrariamente à fase I, em que não estabeleceu qualquer suposição sobre as relações estabelecidas entre os suportes de escrita e os seus conteúdos, na fase III apresenta suposições relativamente ao bilhete de cinema, o livro infantil e o convite.

Relativamente à categoria dos **Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita**, subcategoria **Diferenciação entre Escrita e Desenho** verifica-se que quando se iniciou a presente investigação, a criança já distinguia o desenho da escrita, comprovando-se esta evidência também na fase III. Na subcategoria **Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outro Tipo de Caracteres**, contrariamente à fase I, na fase III a criança erra uma resposta dizendo que o cartão que tem uma sequência de letras e números pode ser lido. Na subcategoria **Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético**, na fase III, passa a identificar mais 3 letras, as consoantes <R>, <T> e <X>. Na subcategoria **Linguagem Técnica da Leitura/Escreita**, responde corretamente a mais 7 itens que na fase I. Ao analisarmos estes dados verificamos que na fase I, a criança ainda estava a desenvolver a noção de “letra”, pois não acertou em todos os itens que avaliam este termo e, já tinha adquirido a noção de palavra, título da história e linha. Na fase III, a criança para além dos termos referidos na fase I mostra ter noção de número, letra, frase, da direccionalidade da leitura/escreita e o conhecimento de que o nome próprio começa por uma maiúscula.

Através dos resultados obtidos nestas duas últimas subcategorias podemos afirmar que embora a criança já distinga número de letras, acredita que os números juntamente com letras podem formar uma palavra.

A Mariana na categoria **Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita**, subcategoria **Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita**, tanto na fase I como na fase III, tinha já iniciado o seu projeto de leitor/escritor. Não existem diferenças relevantes entre as duas fases, dado que em ambas, a criança apresentou 1 resposta em que associava o prazer e a satisfação com a escrita. Na subcategoria **Suportes de Escrita e as suas Funções** passa a identificar mais 5 suportes de escrita, o bilhete de cinema, o folheto publicitário, o convite, as instruções de um jogo e o jornal, e para além de ter apresentado suposições entre as relações estabelecidas entre o mapa e o seu conteúdo, passa também a apresentar suposições em relação ao livro de receitas, ao folheto publicitário e ao convite.

Relativamente à categoria dos **Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita**, subcategoria **Diferenciação entre Escrita e Desenho** verifica-se que quando se iniciou a presente investigação, a criança já distinguia o desenho da escrita, comprovando-se esta evidência na fase III. Na subcategoria **Diferenciação de Letras do Código Alfabético de outro Tipo de Caracteres** verifica-se, contrariamente à fase I, em que a criança afirma que todos os cartões que tinham uma sequência de letras e números, letras, números e outros caracteres podiam ser lidos, na fase III, afirma que só o cartão que tem uma sequência de letras pode ser lido.

Na subcategoria **Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético**, na fase III, passa a identificar mais 5 letras, a vogal <I> e as consoantes <C>, <R>, <S> e <X>. Na subcategoria **Linguagem Técnica da Leitura/Escrita**, responde corretamente a mais 2 itens que na fase I. Ao analisarmos estes dados verificamos que na fase I, a criança já tinha a noção de número, palavra, frase, história escrita e o conhecimento de que o nome próprio se escreve com letra maiúscula, estando em desenvolvimento as noções dos termos “letra”, “letra maiúscula” e “letra minúscula” e “linha” e “direccionalidade”.

Na fase III, a criança para além de ter a noção dos termos referidos na fase I mostra ter noção de linha e direccionalidade da leitura/escrita e o conhecimento de que o nome próprio se escreve com letra maiúscula. Apresenta estar a desenvolver as noções do termo “palavra”, combinado com a noção de “primeira(s) ou última(s) palavra(s) de uma frase”, “letra maiúscula”, “letra minúscula” e “frase”.

O Pedro na categoria **Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita**, subcategoria **Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita**, na fase I, ainda não tinha iniciado a construção do seu projeto de leitor/escritor. Já na fase III demonstra estar a começar a construir o seu projeto, pois embora ainda mantenha uma resposta em que não estabelece esta associação, também apresenta similarmente duas respostas em que associa a satisfação e o prazer com a escrita. Na subcategoria **Suportes de Escrita e os seus Conteúdos** passa a identificar mais 5 suportes de escrita, a carta, o livro de receitas, a revista, as instruções de um jogo e o jornal, e para além de ter apresentado suposições entre as relações estabelecidas entre o livro infantil, o folheto publicitário, o mapa e o convite, passa também a apresentar suposições em relação ao telemóvel, ao livro de receitas, à revista, às instruções de um jogo e ao jornal.

Relativamente à categoria dos **Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita**, nas subcategorias **Diferenciação entre Escrita e Desenho** e **Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outro Tipo de Caracteres** verifica-se que, quando se iniciou a presente investigação, a criança já distinguia o desenho da escrita e reconhecia quando é que uma palavra podia ser lida ou não. Estas evidências comprovam-se na fase III. Na subcategoria **Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético**, na fase III, passa a identificar mais 1 letra, tendo errado apenas as consoantes <Q> e <W>. Na subcategoria **Linguagem Técnica da Leitura/Escrita**, responde corretamente a mais 6 itens que na fase I, tendo errado apenas os itens que reenviam para o conhecimento daquilo que são “letras maiúsculas e minúsculas”.

De um modo geral, relativamente à categoria dos **Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita**, na subcategoria **Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura/Escrita**, a comparação dos dados obtidos nas fases I e III apontam para uma diminuição das respostas em que não era estabelecida uma associação entre o prazer e a satisfação com a escrita (de 4 para 2) e um aumento das respostas em que se estabelece esta associação (de 2 para 4). Ao analisarmos os dados obtidos por faixa etária, verifica-se que na Fase I, o Pedro era a única criança que não tinha iniciado a construção do seu projeto de leitor/escritor. Na fase III, o Pedro está a iniciar a construção do seu projeto, o Luís ainda se encontra a começar e a Mariana continua a construí-lo.

Na categoria dos **Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita** verifica-se que na subcategoria **Identificação dos Suportes de Escrita**, a comparação dos dados obtidos nas fases I e III

mostram um aumento do número de suportes identificados pelas crianças e das suposições sobre as relações estabelecidas entre os suportes e os seus respetivos conteúdos. Estabelecendo uma comparação entre as respostas obtidas por faixa etária, na identificação dos suportes de escrita na fase I, não se encontra uma diferença significativa entre os suportes identificados entre a criança de 4 anos (2 suportes) e a criança de 5 (4 suportes) e a criança de 5 e a de 6 anos (7 suportes). Com valores mais afastados entre si está a criança de 4 anos, com 2 respostas corretas e a criança de 6 anos com 7 respostas corretas. Na fase III, observa-se uma alteração dos dados obtidos da fase I, sendo que o número de respostas corretas da criança de 4 anos (4 respostas) já não está tão próximo da criança de 5 anos (10 respostas), que tem um número de respostas corretas muito próximo da criança de 6 anos (12 respostas). Relativamente à identificação dos conteúdos dos suportes de escrita, na Fase I, o número de suportes identificados pela criança de 5 anos (1) encontram-se mais perto dos resultados obtidos pela criança de 4 anos (0 suportes identificados) do que da criança de 6 anos (4 suportes identificados). Na fase III, apesar de ter havido um aumento de respostas corretas por parte dos três participantes, o número de respostas da criança de 5 anos (4 respostas) continua muito próxima da criança de 4 (2 respostas), enquanto a criança de 6 anos apresenta valores mais elevados (9).

Passando à análise das conceções das crianças sobre os **Aspetos Funcionais da Linguagem**, é possível afirmar que de um modo geral, ocorreu uma evolução dos conhecimentos das crianças, relativamente à **Linguagem Técnica da Leitura/Escrita**, à **Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético** e à **Diferenciação** das Letras do Código Alfabético de outro Tipo de Caracteres. Relativamente à **Diferenciação entre a Escrita e o Desenho**, não ocorreram alterações face aos resultados obtidos na fase I, sendo que a diferenciação entre escrita e desenho é uma das primeiras aprendizagens que a criança realiza.

No que concerne ao **Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita**, ocorreu significativamente um aumento da pontuação por criança. O Luís teve 7 pontos a mais em relação à fase I, a Mariana 3 pontos e o Pedro 6 pontos. Ao analisarmos os resultados obtidos por faixa etária verifica-se que na Fase I, as crianças de 5 e 6 anos apresentam resultados muito próximos, a primeira com 12 pontos e a segunda com 14. A criança de 4 anos apresenta resultados inferiores, 5 pontos. Na fase III, ocorre uma alteração dos resultados face à fase I, sendo que a criança de 4 anos aumenta significativamente a sua pontuação para 12 pontos, aproximando-se da pontuação da criança com 5 anos, com 15 pontos, que por sua vez passa a ter uma pontuação mais distante da criança com 6 anos (20 pontos).

Os resultados obtidos na fase III permitem concluir que todas as crianças distinguem letras de números, palavras e letras, reconhecem uma frase, têm a noção de linha e conseguem identificar um nome próprio escrito. Duas crianças têm noção de história escrita, o que demonstra que distinguem com alguma facilidade, texto escrito, de imagem, pelo que revelam já noções adquiridas sobre estas características do universo gráfico. Globalmente, os resultados obtidos permitem-nos constatar que os termos técnicos que parecem estar mais bem adquiridos são os de número, letras, frase, linha, nome próprio escrito e história escrita.

No que se refere à noção de letra e números, os resultados vão ao encontro dos obtidos por Martins e Niza (1998), que referem que estes são os termos que parecem estar mais bem adquiridos. Também, se verifica que nestas idades, as crianças tendem a confundir letra com palavra, como mencionam as autoras, pois tanto na fase I, como na fase III, estes foram os itens com um menor número de respostas corretas. Porém, os resultados obtidos relativamente à frase com linha não correspondem, aos resultados obtidos pelos autores, visto que os itens que avaliam estes conceitos tiveram muitas respostas corretas.

Na identificação do nome das letras do código alfabético ocorreu um aumento de 3 respostas corretas do Luís (de 3 para 6), um aumento de 5 respostas corretas da Mariana (de 5 para 10), um aumento de 1 resposta correta do Pedro (de 23 para 24). Fazendo uma análise por faixa etária, percebemos que na fase I não existe uma diferença significativa entre o número de letras identificadas entre as crianças de 4 e 5 anos, sendo que o número de letras varia entre 3 e 5. A criança de 6 anos apresenta valores mais elevados, 23 letras. O mesmo se verifica na fase III, as crianças de 4 e 5 anos continuam a apresentar valores mais próximos (6 e 10 respostas corretas) em comparação com a criança de 6 anos (24 respostas corretas).

As vogais <A> e o <O> foram as únicas letras do código alfabético identificadas por todas as crianças na fase I. Na fase III, as consoantes <R>, <T> e <X> passaram também a ser reconhecidas por todas as crianças e as consoantes <Q> e <W> foram as únicas letras do código alfabético que não foram identificadas por nenhuma das 3 crianças.

Ao compararmos as letras identificadas nas três faixas etárias, verificamos que na fase I, as consoante <A> e <O> foram identificadas pelas crianças de 4, 5 e 6 anos, e as consoantes , <P>, <T> foram identificadas pelas crianças de 5 e 6 anos. Na fase III, as vogais <A> e <O> e as consoantes <R>, <T> e <X> foram identificadas por todas as crianças e a vogal <I> e as consoantes , <C>, <P> e <S> pelas crianças de 5 e 6 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste estudo, ressaltam algumas reflexões pedagógicas que de algum modo poderão influenciar a ação pedagógica do educador:

1. O desenvolvimento da linguagem escrita está intimamente relacionado com as práticas quotidianas de participação da criança em situações da leitura e escrita, daí a necessidade de o educador(a) intensificar estas práticas no Jardim de Infância;
2. O educador(a) de infância deve apresentar conhecimentos teóricos que suportem as atividades planificadas e que lhe permitam refletir sobre as mesmas, de forma a adequá-las às verdadeiras necessidades e interesses das crianças;
3. É muito importante a presença e a exploração de diferentes suportes de escrita no Jardim de Infância, pois é através destas atividades que as crianças começam a perceber que as várias funções da linguagem escrita;
4. As atividades de exploração da linguagem escrita devem ser funcionais, lúdicas, partir dos interesses, dúvidas e das motivações das crianças, de forma a fazerem sentido para elas;

Consideramos também que seria importante que os dados referentes às conceções sobre a escrita acompanhassem o processo de matrícula da criança no 1.º CEB, para que o professor(a) tenha noção dos conhecimentos das crianças e promova atividades adequadas à aprendizagem harmoniosa da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade, ou seja, apresente uma ação personalizada em função dos dados apresentados para cada criança.

A principal limitação deste estudo relaciona-se com o tempo disponível para a sua concretização. O tempo não foi suficiente para aprofundar cada uma das categorias e respetivas subcategorias da linguagem escrita, durante a sequência de atividades implementadas.

Estas reflexões confirmam a importância de o educador ter sensibilidade e estar teoricamente e metodologicamente preparado para observar os comportamentos linguísticos da criança e intervir de forma a promover o seu desenvolvimento harmonioso e integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, P., Nico, M. & Pacheco, P. (2011). As competências dos alunos. Resultados do PISA 2009 em Portugal. In Carvalho, H. (Coord.). *Relatório de pesquisa do CIES –IUL*. Acedido a junho, 2016, <http://cies.iscte-iul.pt/publicacoes/ficha.jsp?pkid=3354&a=1375895810905>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cadime, I., Fernandes, I., Brandão, S., Nóvoa, P., Rodrigues, A., & Ferreira, A. (2009). A aquisição da leitura e da escrita: variáveis preditoras no nível pré-escolar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*(pp. 4001-4015). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Irene_Cadime/publication/283460280_A_aquisicao_da_leitura_e_da_escrita_Variaveis_preditoras_no_nivel_pre-escolar/links/5638d2dd08ae4bde5021df14/A-aquisicao-da-leitura-e-da-escrita-Variaveis-preditoras-no-nivel-pre-escolar.pdf
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Freitas, M.J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA

- Martins, A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M., & Silva, A. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1 (17), 49-63. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a07.pdf>
- Martins, M. A., & Silva, C. (2006). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 163-182. Acedido a janeiro, 2017, <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1813/1/AlvesMartinsSilva2006EJPE.pdf>
- Mata, L. (1991). Descoberta da linguagem escrita. *Cadernos de Educação de Infância*, 20, 11-16.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- OCDE (2001). *Knowledge and skills for life*. First Results from PISA 2000, Paris: OCDE. Acedido a junho, 2017, <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33691620.pdf>
- OCDE (2004). *Learning for tomorrow's world*. First Results from PISA 2003, Paris: OCDE. Acedido a junho, 2017, <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002216.pdf>
- OCDE (2007). *PISA 2006: technical report*. Paris: OCDE. Acedido a junho, 2017, <https://www.oecd.org/pisa/data/42025182.pdf>
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: executive summary*. Paris: OCDE. Acedido a junho, 2017, <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>
- OCDE (2014). *PISA 2012 Results: what students know and can do – student performance in mathematics, reading and science (Volume I)*. Paris: OCDE. Acedido a junho, 2017, <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>
- OCDE (2016). *PISA 2015 results (Volume II): policies and practices for successful schools*. Paris: OCDE. Acedido a junho, 2017, <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9816071e.pdf?expires=1522091375&id=id&accname=guest&checksum=DEB80559B091C487C29E98D969F87C8F>
- Rodrigues, M., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Apresentação de resultados do projeto Aprender a ler e a escrever em Portugal*. Lisboa. Acedido a abril, 2017, https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Noticias/Documents/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20de%20resultados_22Maio_V3.pdf
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F., Coquet, E., & Martins, M. (Coords). (2005). *Leitura, literatura infantil e ilustração. 5 Investigação e prática docente*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Viana, F., & Ribeiro, I. (Coords). (2014). *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção de conhecimento*. Lisboa: edições Sílabo, Lda.

As atividades do manual escolar e as atividades propostas pelo professor na construção do conhecimento histórico numa turma de 6.º ano

Catarina de Jesus Vital Janeiro

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

Dina Catarina Duarte Alves

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

Clarinda Luísa Ferreira Barata

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

RESUMO

Neste artigo apresenta-se uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico que teve como objetivo compreender o papel tanto das atividades presentes no manual adotado de História e Geografia de Portugal como das atividades propostas pelo professor, enquanto recurso educativo na construção do conhecimento histórico do aluno. O estudo insere-se no paradigma socio-crítico, assumindo-se como uma investigação-ação desenvolvida com quatro alunos do 6.º ano a frequentarem uma escola de Leiria.

As atividades propostas pelo professor apontam para um desenvolvimento de competências dentro de um patamar mais complexo que as presentes no manual. Assim, a investigação levada a cabo indicia que essas propostas levaram os alunos a desenvolver competências para além das pretendidas pelo manual escolar. Os dados recolhidos revelam que esses alunos são capazes de operar um nível de complexificação crescente no que concerne à construção do conhecimento histórico.

Palavras-chave: *Competências, Conhecimento Histórico, História, manual escolar.*

ABSTRACT

This article presents an investigation carried out in the scope of Master's in Teaching of the 1st and 2nd Cycle of Basic Education that had as objective to understand the role of both activities present in the chosen class-book of History and Geography of Portugal and the activities proposed by the teacher, as an educational resource in the construction of the student's historical knowledge. The study is inserted in the socio-critical model, assuming itself as an action research developed with four students of the 6th grade attending a school at Leiria.

The activities proposed by the teacher aim at a development of competences in a more complex level than those present in the class-book. Thus, the investigation carried out indicates that these proposals led the students to develop skills beyond those required by the school's class-book. The data collected reveal that these students are able to operate an increasing level of complexity in the construction of historical knowledge.

Keywords: *Historical Knowledge, History, school handbook, Skills.*

INTRODUÇÃO

Este estudo evidencia um trabalho de investigação, desenvolvido no contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) com uma turma do 6.º ano, na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP). O mesmo centra-se na construção de conhecimento histórico pelos alunos com a realização de atividades do manual adotado de História e Geografia de Portugal e de atividades propostas pelo professor, tendo como questão de partida: Que conhecimento histórico os alunos do 6.º ano de escolaridade constroem a partir da realização das atividades do manual adotado de História e Geografia de Portugal? E com as atividades propostas pelo professor?

O estudo exposto neste artigo apresenta seis tópicos, ao longo dos quais são abordados os seguintes

pontos: uma breve introdução ao estudo, o enquadramento teórico e a metodologia da investigação. Seguidamente, desenvolve-se a apresentação, análise e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais do estudo, nas quais se apresentam a resposta à pergunta de partida, as principais conclusões da investigação, limitações do estudo e sugestões para futuras investigações. Por último, evidencia-se a conclusão final do relatório.

Em termos organizacionais este artigo apresenta o enquadramento teórico, a metodologia de investigação, a apresentação e discussão dos dados, as considerações finais e novos caminhos de estudo/investigação.

A HISTÓRIA E O CONHECIMENTO HISTÓRICO

Num primeiro momento, apresenta-se uma reflexão sobre a importância de aprender História. Boschi (2007) refere que ao refletir sobre as nossas experiências passadas, a História ajuda a compreender o nosso presente, o que fomos, quem somos atualmente, e indica possibilidades e escolhas para o futuro.

Na realidade, a História vai muito para além do simples conhecimento do passado. Ela oferece uma visão abrangente da vida em sociedade e dos Homens que a integram e a transformam. Esta ciência estuda o passado com o objetivo de trazer “luzes” para os problemas atuais, isto é, constitui um instrumento de ação no presente. O Homem é o sujeito e, simultaneamente, o objeto desse conhecimento. Deste modo, o Conhecimento Histórico é vivo e sempre atual (*Ibidem*).

O que é a História? O que *a priori* poderá parecer uma simples questão envolve alguma complexidade na sua resposta. Antes de qualquer definição de *História* importa lembrar que a mesma é inerente ao ser humano, desde a sua génese no planeta. No mesmo sentido, Boschi (2007) afirma que onde há seres humanos há história, ambos são indissociáveis. A história é um processo em constante construção que faz parte das nossas vidas porque somos o seu sujeito e também o seu objeto.

A História tem sido desde sempre ou enaltecida ou denegrida, mas nunca dispensada: a condição humana define-se pela História. Como escreveu Lévi-Strauss (1958, citado por Salmon, 1979, p. 17) “(...) tudo é história, o que foi dito ontem é história, o que foi dito há um minuto é história. Ela é ao mesmo tempo busca da genealogia do *eu*, curiosidade do *outro*, memória coletiva, luta contra o esquecimento, consciência da duração, permanência do tempo e necessidade profunda da humanidade, visto que necessária à compreensão do presente”. Neste sentido, e de acordo com Salmon (1979), esta difícil disciplina, que não chega a atingir senão uma verdade relativa, confere ao passado o seu estatuto de existência e ensina-nos a vida em toda a sua complexa diversidade.

O conhecimento histórico, como define Félix (1998), caracteriza-se por uma forma particular de relacionar conceitos, em que o tempo, a causalidade e a compreensão da mudança são decisivos para o que se torna indispensável a aquisição de determinadas competências. Os currículos mais recentes incluem, embora nem sempre de forma explícita, as características fundamentais do conhecimento histórico e as competências que a sua aquisição ajuda a desenvolver.

As características do conhecimento histórico apresentam-se, de acordo com Félix (1998), nas seguintes categorias: **o pensamento cronológico**, que desenvolve o sentido do tempo histórico; **a compreensão histórica**, isto é, a competência para identificar os elementos básicos da narrativa ou da estrutura da História e a causa dos acontecimentos; **a análise e a interpretação da História**, que se define como a capacidade de comparar e contrastar experiências, crenças, tradições, expectativas, etc.; **a investigação histórica** e a capacidade de formular questões; **a análise de temas históricos e a tomada de decisões**, ou seja, a capacidade de identificar os problemas que os povos enfrentaram e de avaliar propostas alternativas para enfrentar os problemas e de analisar criticamente as decisões.

As características do conhecimento histórico acima referidas e as respetivas capacidades que ajudam a desenvolver o conhecimento histórico pertencem a campos interrelacionados. Félix (1998) afirma, porém, que podemos agrupá-los em categorias como a **aprendizagem de conceitos, a explicação histórica e o problema do tempo**. O papel do professor de História será, então, o de produzir auxílios que ajudem o aluno na construção de um conhecimento com as características referidas, estimulando-o a expressar “ideias históricas” na sua linguagem.

O MANUAL ESCOLAR COMO RECURSO EDUCATIVO

A importância dos manuais escolares é definida na Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de Outubro, na qual o artigo 41º/2 refere os manuais escolares como um recurso educativo que requer especial atenção, a par de outros recursos como as bibliotecas e mediatecas escolares, equipamentos laboratoriais e oficinas, os equipamentos de educação física e para a educação musical e plástica e, por último, os centros regionais de recursos educativos.

O papel do manual escolar no quotidiano escolar é sem dúvida inegável. Amados, por uns, e criticados, por outros, os manuais escolares continuam a desempenhar um papel insubstituível na educação. Com efeito, além de um meio didático de extrema utilidade, para alunos e professores, mas também para as próprias famílias e encarregados de educação, veiculam princípios e valores, ideologias e perspetivas, ao mesmo tempo que ajudam a fixar e a moldar memórias, inclusive a memória histórica e mesmo a(s) identidade(s) (Castro *et al.*, 1999).

Moniot (1997, citado por Castro *et al.*, 1999, p. 343) refere-se ao manual como um objeto fascinante, afirmando que "(...) o manual escolar, particularmente o de história, é um objeto abundante, múltiplo e fascinante, grande companheiro dos que se encontram ligados à escola, socialmente considerado ao mesmo tempo que muitas vezes vilipendiado, sem dúvida polimorfo mas sem nunca se tornar verdadeiramente perverso (...)".

O manual escolar não pode, no entanto, ser utilizado como único recurso e guia de prática letiva, único transmissor de conhecimentos e promotor de capacidades, atitudes e valores. A existência de manuais e de outros livros e materiais destinados à consulta é essencial para auxiliar os alunos a formular conceitos, a saber pesquisar informação, a aumentar o seu leque de conhecimentos e a selecionar o que lhes convém, de forma pertinente (Castro *et al.*, 1999).

Como patenteia a Lei n.º 47/2006, o manual apresenta-se mais como um guião de trabalho do que como um conjunto de conteúdos a deter. As atividades que os manuais possam incluir são encaradas como meras propostas de trabalho e de avaliação. Assim, não se deve enfatizar a exclusividade do manual como instrumento de trabalho, mas apenas como um recurso. Contudo, o manual de História assume um papel significativo de transmissão da informação histórica ao longo do ano letivo, incluindo atividades nele presente que possibilitam o treino/desenvolvimento de competências de reprodução/compreensão dos conhecimentos e níveis de utilização da informação e da comunicação (Silva 2007).

O ensino da História e, portanto, os seus manuais, devem facultar aos alunos a capacidade de representar o passado para que o presente se torne compreensível e, a partir daí, se perspetive o futuro. Salmon (1979) afirma que é preciso ir mais além, criar situações de julgamento e de argumentação, para possibilitar a constatação da diferença entre o passado e o presente e orientar a direção do futuro. Por consequência, o manual escolar integra a cultura escolar, da qual faz parte, de uma forma organizada, veiculada e utilizada com uma intencionalidade.

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo decorreu durante a Prática Pedagógica de História e Geografia de Portugal (HGP), no ano letivo de 2015/2016, mais concretamente no 2.º período, num 6.º ano de escolaridade em contexto de 2.º CEB. O mesmo surgiu após se ter observado que, apesar do manual de HGP adotado apresentar atividades no final observado que, após a exploração dos conteúdos, as mesmas não eram realizadas em sala de aula ou indicadas, pelo professor titular, como trabalho de casa, ficando a realização das mesmas ao critério dos alunos.

Neste contexto educativo, o manual escolar apresentava-se como um recurso didático na orientação do professor assim como dos alunos. Porém, ao longo das aulas, observou-se que este recurso didático revelava-se prescindível e as atividades presentes no mesmo não eram implementadas com regularidade ou não lhe era dado o destaque que pensava existir. Esta observação incitou à investigação, tendo em conta o facto de as atividades não serem realizadas regularmente ou tidas em conta como recurso para a sistematização das aprendizagens.

Para além das fontes, que os manuais escolares apresentam para servir de base ao estudo do aluno, estes instrumentos de trabalho também apresentam uma panóplia de atividades para este realizar. Deste modo, seria importante analisar a pertinência destas atividades assim como a sua adequação quanto aos objetivos a alcançar, como, também, realizar um processo idêntico no que concerne às atividades propostas pelo professor, com o objetivo de identificar e de classificar as competências específicas que os alunos desenvolveram e o conhecimento histórico que estes adquiriram com a realização das mesmas.

Perante estas constatações, interrogamo-nos de forma a compreender que conhecimento histórico os alunos adquirem quer com as atividades presentes no manual de História e Geografia de Portugal, quer com as atividades propostas pelo professor.

Após estas observações, efetuou-se, seguidamente, uma análise documental uma vez que qualquer investigação, seja qual for a sua dimensão, implica a leitura do que outras pessoas já escreveram sobre a área em estudo, e como refere Bell (1997, p. 51), “o ideal é fazer a maior parte das suas leituras logo no início da investigação (...)”.

Noutra fase, elaborou-se o quadro com as principais categorias no domínio cognitivo da taxonomia de objetivos educacionais (Bloom, 1956, adaptado por Domingos, Neves & Galhardo, 1984) com o objetivo de analisar as atividades presentes no manual de HGP e, posteriormente, definiu-se o mesmo processo para as atividades propostas pelo professor.

Principais categorias do domínio cognitivo	Termos de comportamento (exemplos)
Memorização	Definir, descrever, identificar, enumerar, classificar, sublinhar, reproduzir, selecionar, enunciar.
Apreensão	Converter, defender, distinguir, calcular, explicar, aplicar, generalizar, exemplificar, inferir, parafrasear, prever, sumarizar, resumir.
Aplicação	Modificar, calcular, demonstrar, descobrir, manipular, operar, prever, preparar, produzir, relacionar, resolver, utilizar, mostrar.
Análise	Desagregar, fazer diagramas, discriminar, distinguir, identificar, ilustrar, inferir, esboçar, indicar, relatar, selecionar, separar, subdividir.
Síntese	Categorizar, combinar, compilar, compor, criar, inventar, planejar, interpretar, generalizar, modificar, organizar, planificar, reconstruir, relacionar, reorganizar, rever, reescrever, dizer, escrever, resumir.
Avaliação	Avaliar, comparar, concluir, contrastar, criticar, descrever, discriminar, descrever, justificar, interpretar, relacionar, sumarizar, confirmar.

Figura 1. Principais categorias no domínio cognitivo da taxonomia de objetivos educacionais (Bloom, 1956, adaptado por Domingos, Neves & Galhardo, 1984).

TÉCNICAS/INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A população alvo deste estudo é constituída por uma turma de alunos da faixa etária dos 11-12 anos, a frequentar o 6.º ano de escolaridade numa escola do concelho de Leiria, composta por 31 alunos, sendo 15 do género masculino e 16 do género feminino.

Desta população, selecionou-se uma amostra de quatro alunos. A amostra, dois rapazes e duas raparigas, foi selecionada de forma intencional no decorrer da investigação, pela necessidade de se focar num número reduzido de alunos, de forma a proceder a uma observação e análise mais pormenorizada e rigorosa do fenómeno em estudo, facilitando, assim, o registo das observações e, posteriormente, a análise e interpretação dos dados.

Após a definição da problemática de indagação e concretização da revisão bibliográfica, definiu-se o trajeto de investigação com o propósito de efetuar a recolha de dados junto dos intervenientes principais deste estudo: alunos de uma turma do 6.º ano do 2.º CEB de uma escola de Leiria.

Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário, contendo questões abertas e fechadas. Este foi aplicado a todos os alunos da turma, sendo um instrumento de registo escrito e planeado para pesquisar dados de sujeitos, através de questões, a respeito de conhecimentos, atitudes, crenças e sentimentos, perguntas de identificação, perguntas de informação, perguntas de controlo (Fortin, 2003). Também se recolheram dados a partir da observação estruturada de atitudes e de comportamentos, que foram registados numa grelha face à utilização, pelos alunos, do manual de HGP no decorrer de uma aula de História, a partir da realização das atividades presentes no mesmo e das atividades propostas pelo professor (Esquema 1).

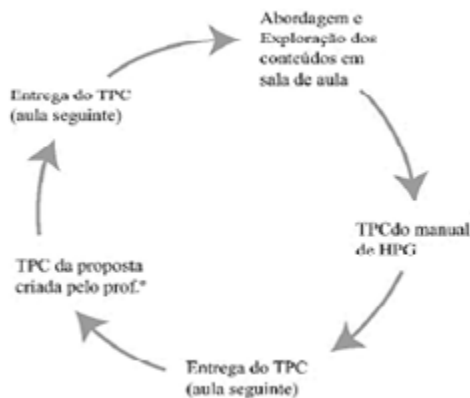


Figura 2. As diferentes fases da recolha de dados a partir das atividades do manual de HGP e das atividades propostas pelo professor.

Neste estudo, recorreu-se à observação participante de modo a registar reações e comportamentos demonstrados pelo grupo durante a aula de HGP do dia 12 de janeiro de 2016. Para além dos dados recolhidos a partir da observação sobre a utilização do manual de HGP adotado e do questionário misto, recolheram-se também dados a partir das produções escritas dos alunos com a concretização das atividades do manual escolar e das atividades propostas pelo professor.

De seguida, no quadro 2, apresentam-se as diferentes fases deste estudo e as datas em que foram concretizadas.

Fases	Data	Tarefa
1.ª Fase	7/01/2016	Preenchimento de um questionário.
2.ª Fase	12/01/2016 19/01/2016	Exploração dos conteúdos presentes no manual.
3.ª Fase	13/01/2016 15/01/2016	Realização dos TPC (atividades do manual) ¹ .
4.ª Fase	20/01/2016 10/02/2016	Realização do TPC (atividades criadas pelo professor) ² .

Figura 3. Fases do estudo.

1. Solicitou-se aos alunos que realizassem, em casa, as atividades do manual de HGP presentes na mesma página e, que entregassem as respostas, numa folha A4, na aula seguinte.
2. Importa salientar que algumas fontes históricas, que constituíram a base das atividades propostas pelo professor, foram as mesmas que constavam no manual escolar de HGP e que tinham servido de apoio para a concretização das propostas de trabalho. Contudo, revelou-se importante para as atividades propostas pelo professor adicionar ou modificar algumas fontes, no sentido de complementar informação, uma vez que a utilização destas segundas atividades procurou facultar elementos que auxiliassem a compreensão nas diferenças entre o trabalho desenvolvido com a realização das duas propostas de atividades.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Num primeiro momento fez-se uma breve análise à questão 7, presente no questionário misto, que remete para a importância de estudar História. A seguir apresentam-se os dados observados no decurso de uma aula de HGP relativamente à utilização do manual pelos alunos em sala de aula. Na parte seguinte, tendo em conta que todos os alunos desta turma de 6.º ano realizaram as atividades do manual, efetuou-se uma análise global desse trabalho e num quarto momento efetuou-se a análise e interpretação dos dados referentes às atividades do manual de HGP pelos alunos da amostra e às atividades propostas pelo professor. Por último, realizou-se uma análise comparativa entre as duas.

De seguida, apresentam-se algumas respostas à questão 7, presente no questionário misto, que remete para a importância de estudar História.

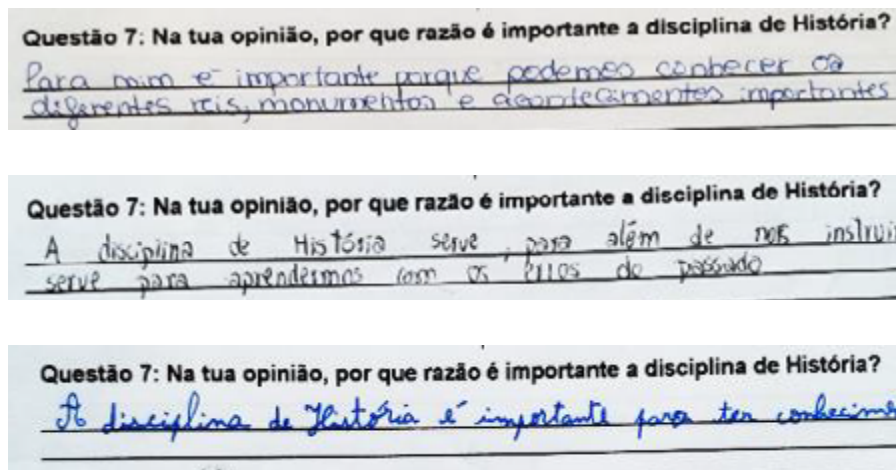


Figura 4. Respostas à questão 7 do questionário misto.

Como se pode constatar pelas respostas de alguns alunos à questão 7 do questionário misto, realizado na 1.^a fase deste estudo, os mesmos consideram a disciplina de HGP importante porque através dela é possível adquirir conhecimentos e realizar aprendizagens culturais para aplicá-los no futuro e, também a partir desta disciplina podem conhecer reis, monumentos e acontecimentos importantes. Um aluno refere, ainda, que esta área do saber tem como papel instruir, apresentando desta forma, a ideia de aprendizagem no presente a partir dos erros do passado. Esta resposta vai ao encontro do que refere Boschi (2007) quando afirma que ao refletir sobre as nossas experiências passadas, a História ajuda a compreendermos o nosso presente, o que fomos e quem somos atualmente, assim, indicar possibilidades e escolhas para o futuro.

Posteriormente, foram analisadas e interpretadas as respostas das atividades das páginas 65, 67 e 69 do manual de HGP, realizadas pelos alunos da amostra: Isabel, Celeste, Gustavo e Tomás (nomes fictícios), com o objetivo de identificar e analisar as competências no Domínio Cognitivo, de acordo com a Taxonomia de Bloom adaptada por Domingos, Neves & Galhardo (1984), e para compreender, de acordo com Félix (1998), que conhecimento histórico estes desenvolveram com estas atividades.

De seguida, apresenta-se a transcrição das respostas das alunas Isabel e Celeste, às questões da **página 65** do manual escolar.

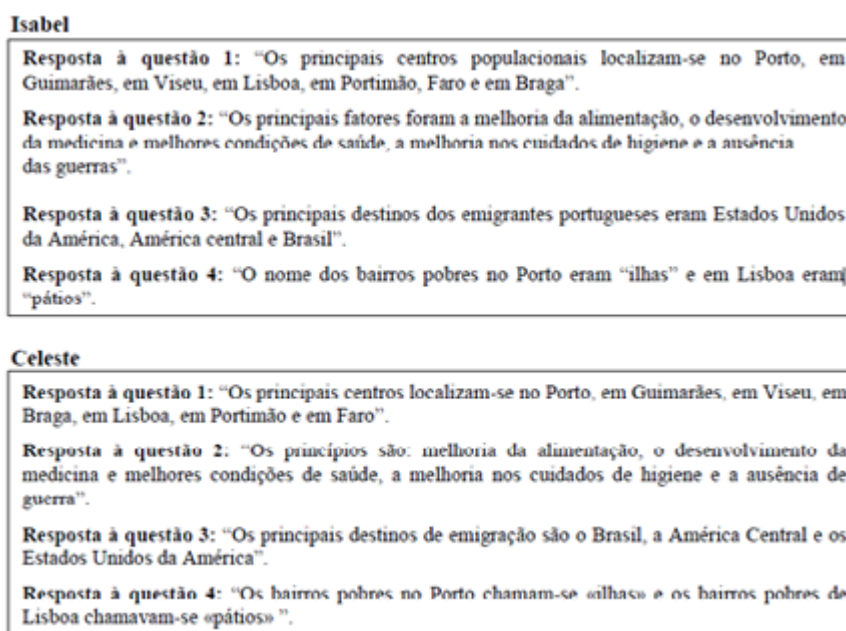


Figura 5. Transcrição das respostas das alunas Isabel e Celeste.

As atividades propostas pelo manual de HGP e segundo Domingos, Neves e Galhardo (1984), privilegiaram as competências nucleares relacionadas com a memorização e a apreensão. Neste sentido, os alunos adquiriram conhecimentos de factos específicos, conceitos e termos comuns. Também desenvolveram competências no que concerne à compreensão de factos, a interpretação de material escrito e mapas.

Para responderem, por vezes, os alunos copiaram, total ou parcialmente os documentos ou o texto informativo dos autores. A preocupação dos alunos residiu, essencialmente, em responder diretamente ao que lhes foi solicitado sem acrescentar qualquer tipo de informação.

A partir das atividades do manual, de acordo com Félix (1998), os alunos desenvolveram competências a nível de conhecimento histórico, essencialmente, nas categorias da aprendizagem de conceitos e da explicação histórica. Assim, verifica-se que apenas uma atividade remete para “o problema do tempo”, isto é, desenvolvimento de competências no que concerne ao desenvolvimento das noções de tempo.

Para responderem, por vezes, os alunos copiaram, total ou parcialmente os documentos ou o texto informativo dos autores. Como se constata pela leitura das respostas, a preocupação dos alunos residiu, essencialmente, em responder diretamente ao que lhes foi solicitado sem acrescentar qualquer tipo de informação

Após a análise e interpretação das atividades presentes no manual escolar de HGP, procedeu-se a um processo idêntico no que concerne às atividades propostas pelo professor, com o objetivo de identificar e de classificar as competências específicas que os alunos desenvolveram e o conhecimento histórico que estes adquiriram com a realização das mesmas. Assim, os alunos concretizaram duas fichas de trabalho com cinco questões cada uma.

Numa primeira fase, os alunos realizaram uma 1.^a ficha de trabalho que versava sobre “O aumento da população e êxodo rural no século XIX”. Posteriormente, fizeram, como trabalho de casa, uma 2.^a ficha cujo tema era “A sociedade e a vida quotidiana no século XIX”. A análise e interpretação de dados recaiu sobre 5 questões selecionadas das 10 questões no total, tendo em conta as competências específicas e o tipo de conhecimento histórico que se pretendia que os alunos desenvolvessem.

Na 1.^a ficha de trabalho, realizada como trabalho de casa pelos alunos, apresentam-se as seguintes questões:

2. “**Observa e interpreta** os documentos 1 e 2. **Elabora** um pequeno texto (máximo 5 linhas) no qual **relacionas** a informação de cada documento”.

4. “A partir da **observação e interpretação** do mapa, **explica** a distribuição da população portuguesa pelo território português e os seus motivos, **indicando** as zonas de maior densidade populacional e as principais cidades”.

De seguida, apresenta-se a transcrição das respostas das alunas Isabel e Celesta, às questões da 1.^a **ficha de trabalho**, realizada como trabalho de casa pelos alunos.

Isabel

Resposta à questão 2: “Para melhores condições de vida muitos Portugueses emigraram para vários países e continentes. Para a Europa emigraram 328 pessoas, para a América do norte 10 775, para o Brasil 74 653, para outros países da América do Sul 2 747, para África 90, para Oceânia 127. No total emigraram 88 720 para vários outros países”.

Resposta à questão 4: “Na minha opinião, as cidades com maior densidade populacional eram principalmente as do litoral pois havia mais meios de transporte, comunicação e melhores condições de vida. No interior havia menos densidade populacional porque como havia mais emprego e melhores ordenados, a população das aldeias do interior foi para as cidades, procurar melhores condições de vida”.

Celeste

Resposta à questão 2: “Quando se fala em emigração, podemos dizer que as pessoas emigravam, sobretudo para o Brasil, onde havia necessidade de mão de obra e onde se falava a mesma língua. Os outros destinos foram: Os Estados Unidos da América e a América Central”.

Resposta à questão 4: “Havia maior densidade populacional pois aí encontravam-se melhores condições de vida: clima mais ameno, solos mais férteis, desenvolvimento dos transportes e das indústrias que empregavam muita mão de obra”.

Figura 6. Transcrição das respostas das alunas Isabel e Celesta às questões da 1.^a ficha de trabalho

Após a análise das respostas dos alunos da amostra, as atividades propostas pelo professor apontam para um desenvolvimento de competências dentro de um patamar mais complexo que se apresentam dentro da análise, síntese e da avaliação. Deste modo, o professor promoveu atividades que levaram os alunos a desenvolver competências para além das pretendidas pelo manual escolar de HGP. Como defende Félix (1998), o papel do professor de História será, então, o de produzir auxílios que ajudem o aluno na construção de um conhecimento com as características referidas, estimulando-o a expressar “ideias históricas” na sua linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo, com quatro alunos de uma turma de 6.º ano de uma escola de Leiria, permitiu constatar que as atividades do manual adotado de HGP apresentavam, essencialmente, questões que remetiam para as categorias da memorização e apreensão.

Com este estudo pretendeu-se compreender que conhecimento histórico os alunos, de uma turma do 6.º ano, construíram quer a partir das atividades presentes no manual de História e Geografia de Portugal quer a partir das atividades propostas pelo professor.

As atividades propostas pelo manual, que foram objeto de análise, não proporcionaram a compreensão do presente com raízes no passado, limitando assim a capacidade de tratamento a nível do desenvolvimento de tempo histórico e do sentido do mesmo. A partir das atividades do manual, os alunos desenvolveram competências a nível de conhecimento histórico, essencialmente nas categorias da aprendizagem de conceitos e da explicação histórica. Assim, verificou-se que apenas uma questão do manual de HGP remetia para “o problema do tempo”, isto é, para o desenvolvimento de competências no que concerne às noções de tempo, essenciais em História.

As atividades propostas pelo professor revelaram o desenvolvimento de competências, por parte dos quatro alunos que constituem a amostra, dentro das competências e das seguintes categorias, no domínio cognitivo da taxonomia de objetivos educacionais da memorização, apreensão, análise e síntese. A partir destas atividades, os alunos construíram conhecimento histórico dentro das seguintes categorias: explicação histórica, aprendizagem de conceitos e de problema do tempo. Assim, identificaram elementos básicos da narrativa ou da estrutura da História, a causa dos acontecimentos e identificaram problemas que os povos enfrentaram, tendo também desenvolvido, o sentido do tempo histórico e o pensamento cronológico.

NOVOS CAMINHOS DE ESTUDO/INVESTIGAÇÃO.

O desenvolvimento de outros estudos nesta área, com alunos de outros anos escolares e com manuais de HGP de diferentes editoras, revelar-se-iam importantes no sentido de identificar e de classificar as competências específicas que os alunos desenvolveram e o conhecimento histórico que estes adquiriram com a realização das atividades presentes neste recurso pedagógico. Seria relevante desenvolver estudos para compreender a utilidade do manual no ponto de vista dos alunos e dos professores.

Relativamente aos alunos, seria interessante perceber que leitura os mesmos fazem, não só dos conteúdos apresentados mas também das propostas de atividades e da sua adequação em termos de linguagem e de fontes iconográficas.

No que concerne ao professor, seria relevante compreender a centralidade do manual escolar como recurso didático-pedagógico na preparação das suas aulas e da ação que este exerce em termos pedagógicos e científicos no seu método de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Boschi, C. (2007). O sentido da História. Em C. Boschi, *Por que estudar História?* (pp. 9-19). São Paulo: Ática.
- Castro, R., Rodrigues, A., Silva, J. & Sousa, M^a L. (1999). *Manuais Escolares-Estatuto, Funções, História*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Domingues, A., Neves, I. & Galhardo, L. (1984). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fortin, F. (2003). *Processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Sociência.
- Lei n.º 47/ 2006 de 28 de agosto. Diário da República n.º 165 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência.
- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237 – I Série. Ministério da Educação e Ciência.

Metas Curriculares 2.º Ciclo do Ensino Básico - *História e Geografia de Portugal*. Consultado em março 2, 2018. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/recursos-o>.

Salmon, P. (1979). *História e Crítica*. Coimbra: Almedina.

Silva (2007). *A construção do conhecimento histórico a partir das actividades propostas pelos manuais: um estudo com alunos do 2.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação - Área de Especialização Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Consultado em março 2, 2018 Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/7384>.

Vieira, C. & Martins, M^a. (2015) (2.^a ed.). *O Meu País*. Manual escolar de História do 6.º ano. Lisboa: Sebenta.

O autorretrato como exercício privilegiado de desenvolvimento de competências gráficas e capacidades perceptivas no desenho de observação

Teresa Maria da Silva Antunes Pais
Universidade de Coimbra

RESUMO

O exercício do autorretrato é proposto aos alunos pelos docentes do Departamento de Arquitetura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra e integra-se na segunda fase programática da disciplina de Desenho I.

O exercício compõe-se de três desenhos realizados sequencialmente, um de esboço e dois de contorno, sendo num destes obrigatório fazer interagir a mão com o rosto. Comparando-os, verifica-se um salto qualitativo surpreendente em grande parte deles.

Para confirmar esta evolução, procedeu-se à análise de desenhos segundo vários parâmetros de apreciação: domínio do modo, capacidade de síntese, recurso a estereótipos, imprevisibilidade do motivo e o que foi visto num modo e no outro não.

Da análise concluiu-se que a evolução se deve ao enunciado proposto, visto nele se prever a realização de exercícios que envolvem atitudes perceptivas opostas e está implicada a representação de temas familiares (mão e rosto) colocados de tal maneira perante o olhar dos alunos que os afasta de representações referenciadas em conhecimentos prévios. Os progressos observados resultam também das características plásticas do motivo, variado em texturas e detalhes, sugerindo que este exercício poderá contribuir para o aumento dos níveis de concentração e desenvolvimento das capacidades perceptivas fundamentais ao desenho de observação e à atividade projetual do futuro arquiteto.

Palavras-chave: ensino do desenho, desenho de observação, autorretrato, percepção visual, desenho de contorno

ABSTRACT

The self-portrait exercise is proposed to the students by the professors of the Department of Architecture of the Faculty of Sciences and Technology of the University of Coimbra and is integrated in the second programmatic phase of the discipline of Drawing I.

The exercise is composed of three drawings made sequentially, one of sketch and two of contour, and in one of these there is the obligation to have the hand interact with the face. Comparing them, there is a surprising qualitative leap in most of them.

In order to confirm this evolution, we proceeded to the analysis of drawings according to several parameters of appreciation: domain of the mode, capacity of synthesis, recourse to stereotypes, unpredictability of the motif and what was seen in one way and the other not.

From the analysis, it was concluded that the evolution is due to the proposed statement, since it is predicted to perform exercises concerning opposite perceptive attitudes and involves the representation of familiar themes (hand and face) placed in such a way before the students' gaze that distances them from representations referenced in previous knowledge. The progress observed also results from the plastic characteristics of the motif, varied in textures and details, suggesting that this exercise may contribute to the increase of the levels of concentration and development of the perceptual capacities fundamental to the observational drawing and design process of the future architect.

Keywords: drawing education, observational drawing, self-portrait, visual perception, contour drawing

ENQUADRAMENTO PEDAGÓGICO

No ensino da arquitetura é consensual a ideia de que a formação em desenho é fundamental para a aquisição de competências necessárias à atividade projetual dos arquitetos. No Departamento de Arquitetura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, essas capacidades começam a ser estimuladas e desenvolvidas em *Desenho I*, disciplina que faz parte do leque de matérias lecionadas no primeiro ano do Mestrado Integrado em Arquitetura.

Nesta unidade curricular, o ensino alicerça-se em princípios metodológicos que tomam o aluno como objeto e sujeito do processo pedagógico, onde a matéria vai surgindo conforme o que os seus desenhos revelam. Neste processo, a aprendizagem é conduzida pelo professor que exerce, numa fase inicial, uma ação mais condicionadora sobre a produção dos desenhos e, nas etapas seguintes, uma orientação gradualmente menos controladora, favorecendo a autonomia aos alunos e fomentando uma aprendizagem orientada de maneira a que cada um encontre o seu próprio caminho.

Estabelecido com a estreita colaboração entre artistas plásticos e arquitetos, o programa desta unidade curricular assenta na observação e perceção do real e organiza-se em três fases. A primeira fase destina-se ao treino da perceção das formas e do espaço e à aquisição de destreza manual básica. Ao avaliar medidas e apontar direções que esquadrinhem o objeto observado, os alunos tateiam as proporções das formas e os enquadramentos do espaço. Na representação das formas, contrariando a tendência de “somar” elementos, são encorajados para a construção do desenho do geral para o particular; na representação do espaço, apreendem os princípios básicos do sistema perspético. A segunda fase é dirigida ao treino da perceção específica da forma e do espaço e à aquisição de destreza manual. Os alunos experimentam possibilidades plásticas e expressivas do registo gráfico, com o objetivo de conseguirem desencadear disposições perceptivas singulares. Estes exercícios são orientados segundo a Teoria dos Modos do Desenho, desenvolvida por Joaquim Vieira (2009): esboço, desenho de contorno e desenho de detalhe. A terceira e última fase orienta-se para exploração das possibilidades expressivas do registo gráfico na interpretação da realidade percecionada. Através de exercícios conduzidos pelas condicionantes processuais impostas por cada Modo do Desenho, os alunos treinam a recolha intencional e consciente da informação visual, na expectativa de que as variações previstas em cada um possam incrementar neles crescente autonomia quanto às decisões a tomar.

O AUTORRETRATO

Nos últimos anos, durante a segunda fase programática, os docentes de *Desenho I* têm proposto a realização de um exercício cujos resultados têm tido sempre o condão, não só de os surpreender, como também de incentivar grande parte dos alunos pela evolução que provoca em muitos deles. Trata-se do “autorretrato”.

Este exercício prevê que cada um execute, sequencialmente, três desenhos. O salto qualitativo faz-se sentir, tanto no terceiro desenho comparativamente com o segundo, como neste último com o primeiro.

Em comum, os três autorretratos têm a escala da representação, a dimensão do suporte e o tempo de execução; e distinguem-nos os materiais riscadores e o processo como os retratos são produzidos. No primeiro, espera-se que o aluno construa a imagem do geral para o particular e que recorra a registos gráficos que apresentem diversidade plástica, evoluindo por ensaio de hipótese e correção, processo que se identifica como “esboço”. Nos desenhos seguintes, é recomendável que a imagem evolua de particular em particular, sejam executados exclusivamente por linhas, que não devem ser corrigidas nem apagadas, e que a representação incida em aspetos locais do objeto percecionado, processo que se designa por “desenho de contorno”, introduzido num contexto pedagógico por Nikolaides (1941).

O primeiro autorretrato solicitado aos alunos é, portanto, um esboço, que deverá ser realizado numa folha A4, a grafite, em 30 minutos, devendo contemplar não só a representação do rosto, mas também do cabelo, da zona do pescoço e dos ombros. O segundo é um desenho de contorno, também em A4, a marcador ou esferográfica, durante o mesmo período de tempo. O terceiro desenho é em tudo igual ao segundo, com a diferença de que a mão que não desenha deve ser representada em interação com o rosto.

Para a concretização deste exercício é necessário que cada aluno disponha de um espelho. Os que usamos medem 20 cm de largura por 30 de comprimento e são colocados em cima das mesas de trabalho com a ajuda de um suporte metálico.

METODOLOGIA DE ANÁLISE

Com o objetivo de confirmar e compreender a evolução qualitativa quanto ao exercício do autorretrato, procedeu-se à análise de um conjunto de desenhos que se compararam à luz de vários parâmetros de apreciação. Um deles foi o **domínio do modo**, que permitiu aferir onde se notou maior capacidade de os alunos assumirem a atitude adstrita a cada um dos processos utilizados. Outro foi a **capacidade de síntese**, para perceber em que desenhos as opções gráficas tomadas pelos desenhadores foram mais eficazes na representação das formas e materiais. O terceiro parâmetro de apreciação foi o **recurso a estereótipos**, cujo objetivo permitiu avaliar em qual dos desenhos houve menor influência de imagens mentais pré-concebidas e, conseqüentemente, mais sinais de observação apurada das características específicas do que foi retratado. Quanto à **imprevisibilidade do motivo**, pretendeu-se observar as alterações nos desenhos onde se definiu a obrigatoriedade de fazer interagir a mão com o rosto. Finalmente, apurou-se se a atenção dos alunos terá recaído sobre aspetos análogos em esboços e desenhos de contorno, isto é, **o que foi visto num modo e no outro não**.

Uma vez definidos os parâmetros de apreciação, foi necessário garantir que a sua análise proporcionasse uma avaliação enumerativa, descritiva e quantitativa, baseada em critérios objetivos, facilmente compreensível e aplicável a todos os trabalhos independentemente do juízo que deles se pudesse fazer, do gosto e do carácter ou valor artístico de cada um.

Definiram-se para o efeito dois procedimentos, tendo-se optado ora por um, ora por outro, conforme aquele que melhor se enquadrasse na natureza de cada parâmetro e nos objetivos delineados. Assim, para aferir o domínio do modo e a capacidade de síntese foi definida uma escala de valores variáveis entre 0 e 5, a atribuir a cada desenho segundo critérios adequados a cada parâmetro. Nos restantes, optou-se por fazer o levantamento do número de vezes que determinado aspeto relacionado com as propriedades intrínsecas do parâmetro em análise foi observado em cada um dos desenhos. O passo seguinte para todos os casos consistiu no arranjo de um gráfico de barras que permitiu visualizar as diferenças entre os valores médios atingidos ou as percentagens alcançadas pelos modos de desenho, ficando assim reunidas condições de se avançar para a fase de observação e registo dos dados recolhidos.

RESULTADOS

No tocante ao **domínio do modo**, a análise dos desenhos mostrou que houve ligeira vantagem dos desenhos de contorno em relação ao esboço. No que concerne à **capacidade de síntese**, verificaram-se resultados igualmente favoráveis aos desenhos de contorno. Relativamente ao **recurso a estereótipos**, foi no modo esboço que se registou maior tendência para a interposição de ideias pré-concebidas sobre os objetos em desfavor de dados visuais. Na **imprevisibilidade do motivo** notou-se que a maior parte dos desenhos de contorno realizados em segundo lugar apresentaram aspetos mais consistentes e controlados. Quanto ao que parece **ter sido visto num modo e no outro não**, demonstram os elementos recolhidos que as maiores diferenças surgiram ao nível do registo dos detalhes e das características dos materiais.

INTERPRETAÇÃO

Tendo em conta os resultados descritos, passamos à sua interpretação, parâmetro a parâmetro.

DOMÍNIO DO MODO

No que concerne ao domínio do modo, a vantagem dos desenhos de contorno em relação ao esboço compreende-se facilmente se pensarmos nas diferenças operativas entre estes dois processos [figura 1].

Recorde-se que o esboço se constrói do geral para o particular e evolui segundo um processo de revisão e correção gradual. É caracterizado por grande amplitude de atuação, a que corresponde variabilidade de elementos plásticos, de ritmos e densidades, o que origina que a aparência das imagens possa ser muito distinta. À abertura operativa que tipifica este modo equivale uma percepção aberta e descontraída, à qual se associam conceitos como liberdade, amplitude, incerteza, procura, nebulosidade, dúvida, desfocagem, revisão, tato, preparação. São, com muita probabilidade, noções estranhas à formação que os alunos tiveram enquanto estudantes do ensino básico e secundário.



Figura 1. Apesar de ser um processo que implica atenção e controlo, as características gráficas dos desenhos de contorno são mais fáceis de compreender e de aplicar do que as do esboço, razão pela qual o domínio do modo foi menos conseguido nestes últimos.

É por isso que, quando convidados a representar certo motivo no modo esboço, o que se lhes pede é que atuem segundo um conjunto de procedimentos novos, complexos, “contrários à razão”, que implicam certa “indisciplina” e que, por estes motivos, demoram a compreender e a assimilar.

No modo contorno, os desenhos evoluem de particular em particular, incidindo em aspetos locais do objeto percecionado, progredindo para áreas adjacentes. São feitos exclusivamente com linhas, que não devem ser apagadas ou corrigidas, e por um só instrumento. Exige-se dos executantes concentração visual contínua e persistente. Trata-se de desenhos tensos, de controlo, que implicam ordem, disciplina, regras e racionalidade. Quando se solicita aos alunos que executem um desenho de contorno, o que se lhes exige é que o façam segundo um conjunto de procedimentos novos e complexos, e que, ao contrário do esboço, requerem atenção, contenção e método. Apesar destas não serem capacidades que já se encontrem desenvolvidas na generalidade dos jovens alunos, as características gráficas do desenho de contorno são mais fáceis de compreender e de aplicar do que as do esboço, de carácter mais vago e impreciso, razão pela qual se verificou mais dificuldade por parte dos alunos em assumirem a atitude inerente ao modo esboço do que ao processo oposto.

CAPACIDADE DE SÍNTESE

No o que toca à capacidade de síntese, também se observou vantagem dos resultados obtidos nos desenhos de contorno relativamente aos do esboço, significando que os alunos mostraram, neste modo, menor eficácia na maneira como representaram formas e materiais [figura 2].



Figura 2. A análise comparativa dos desenhos mostra que é mais difícil lidar com um processo que exige uma atitude per-
ceptiva, primeiro mais abrangente e só depois mais localizada, como acontece no esboço, do que centrar a atenção em aspetos
específicos de determinada forma, como requer o desenho de contorno.

Um dos fatores que certamente influenciou os resultados menos profícuos do esboço tem a ver com a relação entre o tipo de perceção e a maneira como o desenho se vai construindo, próprios deste modo. Como explica Paulo Almeida (2008), trata-se de um processo que evolui do geral para o particular e

que, por essa razão, implica que diversas configurações e localizações da forma sejam percebidas em paralelo e em simultâneo, tal como acontece com a percepção comum. A etapa seguinte exige uma percepção focada em zonas mais restritas, indispensável à resolução de configurações localizadas. Como detetou o referido investigador, os alunos manifestam dificuldade em alterar o funcionamento da percepção em paralelo e simultâneo para um funcionamento local, o que constitui um obstáculo à mudança de um estado pré-atento para atento. Perante tal adversidade, os alunos têm dificuldade em prosseguir o trabalho, tendendo a repetir registos que pouco ou nada acrescentam ao que já tinham observado. Como consequência, os desenhos apresentam critérios gráficos que são, em geral, pouco eficazes para representar as formas ou os materiais pretendidos. Já nos desenhos de contorno, tudo se faz a partir do que se vê, o que requer uma percepção mais atenta e focada em particularidades. Para alunos com pouca experiência, torna-se mais difícil lidar com um processo que exige uma atitude perceptiva, primeiro mais abrangente, em que o olhar deambula por todo o motivo, e só depois mais localizada, como acontece no esboço, do que centrar a atenção em aspetos específicos de determinada forma, como requer o desenho de contorno, segundo uma certa disciplina que “obriga” a estabilizar o processo de observação.

Outra justificação para os resultados mais favoráveis aos desenhos de contorno prende-se com as características das marcas gráficas que tipificam cada um dos modos. Nos esboços recorre-se a linhas e/ou manchas, intimamente ligadas à ideia de preenchimento, textura ou valor, a sua fixação no papel decorre de gestos fluídos, descontraídos, largos e soltos, com possibilidade de exploração das potencialidades oferecidas pelo instrumento riscador. Pelo contrário, nos desenhos de contorno, utiliza-se exclusivamente a linha. Está relacionada com circunscrição ou delimitação das formas, em que os movimentos associados ao traçar são contidos, lentos e controlados. Ora, os alunos iniciados têm muito mais dificuldade em encontrar grafismos que “sugiram” coisas do que em desenhar linhas que correspondam efetivamente a algo que estão a ver. Trata-se de um trabalho exequível por qualquer um, desde que concentre a sua atenção na forma que está a perceber e que traduza em linhas cada limite ou cada alteração na superfície. No esboço, as marcas podem assumir uma infinidade de configurações; é um exercício mais vago e nebuloso onde quase tudo é possível, existindo muitas versões igualmente válidas para evocar determinada forma. As referências são, por isso, mais abstratas, e as variáveis em maior número. No contorno, as características das marcas estão pré-definidas processualmente, o que simplifica a execução do trabalho aos alunos. Sem preocupações quanto a este aspeto, a atenção centra-se totalmente nas singularidades das formas, que conferem qualidade plástica aos registos, tornando-os mais sugestivos. A presença de matérias diferentes, com propriedades físicas igualmente desiguais (por exemplo, a pele, o cabelo, o vestuário), propiciaram e instigaram o recurso a soluções gráficas mais variadas, favorecendo a maneira como mostraram formas e materiais que foram representadas neste processo de desenho.

RECURSO A ESTEREÓTIPOS

Os dados recolhidos deixaram claro que o recurso a estereótipos foi mais frequente nos esboços do que nos desenhos de contorno [figura 3]. Este facto poderá ser justificado pelas características que aquele modo apresenta e pelo tipo de dificuldades que coloca aos alunos. É o caso da construção do desenho do geral para o particular, que tende a evoluir como um somatório de particularidades e em que os dados visuais são muitas vezes substituídos por formas pré-concebidas, e também o do desenvolvimento do trabalho a partir de uma estrutura diagramática, a qual é difícil de fazer progredir e conduz com frequência à abstração simbólica e ao recurso a formas estereotipadas.



Figura 3. No esboço, o aluno atribuiu pouca importância às qualidades visuais do motivo, como atesta a oval traçada para a definição formal do rosto. Ao contrário, no modo contorno, o olhar fixa-se em cada alteração na superfície, verificando-se que a tendência generalizada para recorrer a formas estereotipadas é menor.

Ao contrário, no modo contorno, dado que evolui de particular em particular e implica uma atenção perceptiva apurada em cada uma das singularidades observadas, verifica-se que a tendência generalizada para recorrer a formas estereotipadas é menor.

De entre os exercícios desenvolvidos ao longo do ano letivo, é no do autorretrato que se nota com mais frequência o recurso a estereótipos, tal como acontece nos exercícios de representação da figura humana. São, com efeito, temas muito familiares, portadores de uma carga simbólica tal que se transformam num obstáculo à tarefa perceptiva e são facilmente decompostos em várias partes “nomeáveis” (mão, perna, pé, cabeça, olho, nariz, boca, etc.), facto que, como refere Edwards (1999), condiciona a perceção visual. Uma das formas de debelar o surgimento de aspetos simbólicos na representação destes motivos será através da introdução de elementos inesperados, tornando-os menos previsíveis, que proporcionem o reconhecimento de novas relações formais e o conseqüente afastamento de imagens estereotipadas, como se verá adiante.

IMPREVISIBILIDADE DO MOTIVO

No parâmetro imprevisibilidade do motivo, a comparação entre esboços e os primeiros desenhos de contorno mostrou que os alunos estiveram, nestes últimos, mais sensíveis à especificidade de cada configuração, registando-se maior proximidade entre a observação e o registo gráfico. Nos segundos desenhos de contorno, não por opção dos alunos, mas por exigência do professor, a introdução da mão interagindo com o rosto parece ter reforçado o que se verificou no desenho anterior [figura 4]. De facto, estes segundos desenhos apresentam maior aproximação à observação do motivo e claro afastamento de representações referenciadas em conhecimentos prévios e formas tipificadas.

Comparando os dois desenhos de contorno, além da evolução pontual ao nível do domínio do modo, da escala do desenho, das proporções e da ocupação eficaz da folha, observou-se em grande parte deles alteração na expressão facial, de tensa e fechada para descontraída e natural, e na postura do corpo, de rígida e “em pose” para relaxada e “à vontade”. Para estas divergências muito contribuiu a presença da mão acompanhando o rosto, posicionada e apontada de forma surpreendentemente credível, e que proporcionou o apontamento de detalhes como a estrutura anatómica da mão, adereços, etc.



Figura 4. A introdução de um elemento estranho no segundo desenho de contorno levou a que as várias partes que compõem o rosto surgissem com configurações inesperadas, transmitindo um “ar” mais consistente e controlado do que o primeiro.

A razão que poderá justificar a evolução entre o primeiro e o segundo desenho de contorno relacionar-se-á com a imprevisibilidade do enunciado, proporcionando o reconhecimento de novas relações formais e o conseqüente afastamento de imagens convencionais do rosto e da mão. O facto de a expressão do rosto e da postura corporal se terem tornado mais descontraídas e naturais terão contribuído para que os segundos desenhos transmitissem uma imagem de maior domínio e confiança, constituindo-se como fator de motivação relativamente à disciplina e, em particular, ao modo contorno.

O QUE FOI VISTO NUM MODO E NO OUTRO NÃO

Em esboços e desenhos de contorno, terá a atenção dos alunos recaído sobre aspetos análogos? Por outras palavras: o que terá sido visto num modo e no outro não?

A observação dos desenhos deixa perceber que, neste ponto, se verificaram divergências significativas. Analisando-os minuciosamente constatou-se que uma das mais comuns consistiu no facto de, nos esboços, a atenção perceptiva dos alunos se ter concentrado apenas em alguns aspetos, relegando outros para segundo plano ou ignorando-os, isto é, estabelecendo hierarquias na definição formal. Ao contrário, nos desenhos de contorno, essa atenção centralizou-se em elementos muito diferenciados das formas [figura 5].

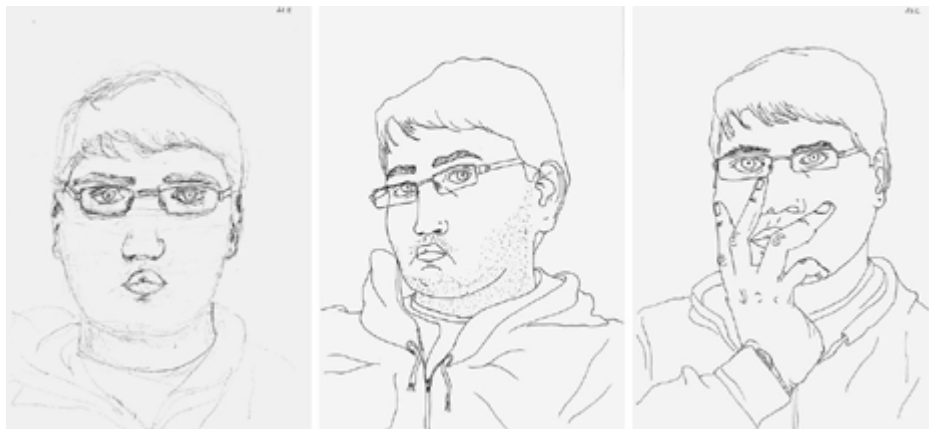


Figura 5. Nos desenhos de contorno, os alunos mostraram-se mais atentos às características das superfícies que no esboço são muitas vezes ignoradas ou, quando apontadas, feitas de “cor”, ou seja, desligadas da perceção.

Como é evidente, a justificação para esta diferença de atitudes nos dois modos recai sobre as especificidades de cada um: nos esboços, os alunos, devido à possibilidade de variar da intensidade dos registos, tendem a diferenciar a informação observada, valorizando certos aspetos em detrimento de outros; nos desenhos de contorno são “coagidos” a prestar atenção a cada elemento e a relacioná-los com os confinantes. Explica Susana Vaz (2003) que esta potencialidade permite ao aluno objetivar e organizar a realidade percecionada em conteúdos visuais que correspondem a formulações mentais e raciocínios específicos, fazendo com que desenvolva a capacidade de diferenciar, selecionar e organizar, da complexidade visual do objeto de perceção, os dados visuais adequados à sua representação gráfica.

Uma outra divergência encontrada nos desenhos foi a forma de tratar os detalhes. Os aspetos que os alunos “viram” com pormenor variaram consoante as propriedades específicas de cada motivo, sendo certo que as diferenças mais significativas se relacionaram com características das superfícies. Foi o caso do registo de rugas, de pregas, da textura e direção do cabelo, da transição entre materiais da mesma natureza (caso de costuras) ou de diferentes naturezas, registados com grande cuidado. Estes aspetos foram “vistos” e descritos com mais pormenor pela maior parte dos alunos no modo contorno e sugeridos, apontados “de cor” ou até ignorados no caso dos esboços. Estas constatações indicam que, neste último modo, os alunos se preocuparam principalmente em definir formas e volumes. No desenho de contorno, a atenção dos alunos fixou-se em elementos isolados, focalizando-se em aspetos específicos, ficando o entendimento global do objeto relegado para segundo plano. Além disso, verifica-se que, no esboço, os aspetos relativos à materialidade das superfícies tendem a ser introduzidos numa fase posterior à da definição formal, como elementos facultativos ou acessórios; pelo contrário, no contorno, são executados em continuidade com o desenrolar do trabalho, estando, por isso, intrínsecos ao ato de desenhar.

CONCLUSÕES

Os desenhos que compõem o exercício do autorretrato mostram uma evolução significativa a vários níveis, que se deve essencialmente às características do enunciado. Existem dois fatores que o tornam particularmente estimulante. Um deles é a realização sequencial de trabalhos que implicam atitudes perceptivas opostas: o esboço evoca uma perceção aberta e descontraída, originando imagens com aparências muito distintas; e o desenho de contorno envolve uma perceção condicionada, que se orienta de particular em particular e incide em aspetos locais do objeto percecionado, gerando imagens com características gráficas afins. O outro fator é a obrigatoriedade de interagir a mão com o rosto, fazendo com que as várias partes que compõem a figura surjam com configurações inusitadas, longe de imagens convencionais do rosto e da mão.

O salto qualitativo observado nos desenhos fica também a dever-se às particularidades do motivo. A escala, os detalhes e a enorme variedade de texturas que caracterizam as várias superfícies con-

tribuem, nos desenhos de contorno, para direcionar a atenção dos alunos para aspetos particulares das formas, fazendo recair a ênfase na descrição formal e “epidérmica” das superfícies. São aspetos a que, em geral, nos esboços, os alunos conferem pouca importância e, quando o fazem, tais propriedades são atribuídas em “segunda mão”, ou seja, como complemento dispensável à definição formal previamente estabelecida.

Os resultados obtidos indicam que este enunciado poderá contribuir para o aumento dos níveis de concentração e desenvolvimento das capacidades percetivas fundamentais no processo ensino / aprendizagem do desenho de observação e, por conseguinte, à atividade projetual do futuro arquiteto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, P. O. F. (2008). *Mancha Directa: desenho como percepção e expressão de valores tonais*. 2.^a versão revista e corrigida. Guimarães : [S.n.]. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.

Edwards, B. (1999). *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. 3.^aed. Barcelona : Ediciones Urbano.

Goldstein, N. (1977). *The art of responsive drawing*. Second edition. New Jersey : PrenticeHall.

Nicolaides, K. (1941). *The natural way to draw*. Boston : Houghton Mifflin Company Boston.

Pais, T. (2016). *O desenho de contorno no processo de aprendizagem do desenho de observação*. Coimbra : [S.n.]. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Coimbra.

Ruskin, J. (1991). *The elements of drawing*. London : The Herbert Press. Illustrated edition with notes by Bernard Dunstan.

Vaz, S. (Maio 2003). 4 modos de desenho para uma percepção desenvolvida. *Psiax*. Porto. N.º 2. p. 35-43.

Vieira, J. (2009). *As matérias do desenho: teorias e métodos da disciplina de Desenho I*. Acedido em 10 de janeiro, 2018, em <http://pintovieiraensinodesenho.blogspot.pt/p/programas-da-disciplina.html>

Aprender a virgular: um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade

Gabriela Barbosa

ESSE - Instituto Politécnico Viana do Castelo - Escola Superior de Educação

Sara Rodrigues

ESSE - Instituto Politécnico Viana do Castelo - Escola Superior de Educação

RESUMO

O estudo que se apresenta foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, envolvendo uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pretendeu-se com este projeto que os alunos desenvolvessem aprendizagens significativas ao nível da pontuação, em concreto no uso específico da vírgula, através de tarefas de análise, reflexão e resolução de questões linguísticas. Optou-se por, num primeiro momento, identificar os principais conhecimentos e as dificuldades apresentadas pelos alunos na operacionalização deste sinal de pontuação. No segundo momento desenhar e implementar a intervenção didática. Finalizou-se com a análise às respostas e às aprendizagens pós intervenção. Os resultados mostram que os alunos aprenderam as regras de colocação da vírgula e mobilizam-nas em produtos escritos.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, pontuação-vírgula, envolvimento cognitivo

ABSTRACT

The present study was carried out under the Supervised Teaching Practice having engaged a group of the 1st cycle of basic education. This study aimed to develop on students important learning at the level of punctuation, specifically in the specific use of the comma, through analysis, reflection and resolution of linguistic questions. Firstly, It was decided to identify the main knowledge and difficulties presented by the students in the operationalization of this punctuation mark. In a second moment it was designed and implemented the didactic intervention. The analysis was completed with responses and post-intervention learning. The results show that students have learned the rules of placement of the comma as shown in written products.

INTRODUÇÃO

A área curricular de Português assume um papel de incondicional relevância na promoção de saberes indispensáveis à formação global do aluno (Valadares, 2003 citado por Martins & Sá, 2008). Assim, o ensino da língua portuguesa deverá desempenhar um papel crucial nesse contexto para que o sucesso na aprendizagem seja cada vez maior. Defende-se que o 1.º CEB consiste numa etapa fundamental ao desenvolvimento das capacidades literárias das crianças já que “as lacunas não colmatadas nesta fase da aprendizagem traduzir-se-ão em falhas dificilmente ultrapassadas ao longo da escolaridade” (Pereira, 2008, p.5).

Ao analisarmos o atual Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (PMCPEB), percebemos a preocupação expressa na modificação de práticas baseadas num modelo de ensino tradicional, apelando-se a uma renovada imagem do processo de ensino aprendizagem que proporcione a observação das ocorrências de natureza linguística e literária, a sua problematização, a clarificação da informação e a exercitação por parte do aluno (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). O apelo a esta mudança tem-se tornado mais frequente e muitos são os professores que já se encontram sensibilizados para a importância desta prática, no entanto, os resultados dos alunos continuam a não corresponder às expectativas, comprovando a existência de dificuldades em diferentes domínios, sobretudo ao nível do desempenho na escrita, sendo o emprego dos sinais de pontuação, das situações mais preocupantes (Silva, 2013). À aprendizagem da pontuação associam-se regras, que devem ser interpretadas e interiorizadas, a fim de serem aplicadas com propósito. Porém, o grau de complexidade varia entre os diferentes sinais, ressaltando, no caso da vírgula, sempre alguma polémica (Gomes, et al., 1991; Pereira & Azevedo, 2005). As dificuldades na apropriação e respetiva operacionalização do conteúdo manifestam-se logo ao nível do 1ºCEB, facto demonstrado nos alunos

participantes deste estudo que, embora conhecessem os diferentes sinais de pontuação, pouco os utilizavam nas produções textuais, sendo que, no caso específico da vírgula, ou era inadequadamente aplicada ou não estava presente, resultando em textos sintaticamente desestruturados e comprometidos ao nível da significação e coerência discursiva. Face a este enquadramento, o presente estudo recai no caso concreto da utilização da vírgula, no sentido de compreender os problemas subjacentes ao seu ensino, a desconstruir concepções erradas e a melhorar práticas relativamente ao seu uso, formulando-se as seguintes questões investigativas: 1) Quais as dificuldades refletidas no uso da vírgula nas produções escritas dos alunos? 2) Como pode o professor contribuir para os alunos aprenderem a pontuar? 3) Quais as características das atividades implementadas? e 4) Que respostas e melhorias apresentam os alunos?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pontuação no currículo do 1.º CEB

Os objetivos gerais estipulados no PMCPEB correspondem às necessidades que se impõem no decorrer do ensino básico, pretendendo clarificar algumas das capacidades a adquirir e a desenvolver nos alunos. Da análise efetuada, confirma-se que a pontuação é, de facto, um conteúdo a explorar nos diferentes anos de escolaridade. Todavia, a referência a esse mesmo conteúdo é variável entre os ciclos de aprendizagem que constituem o ensino básico, sendo no 1.º CEB mais detalhada e nos restantes ciclos mais generalizada e com um menor número de indicações. Na figura 1, sintetizam-se as informações recolhidas relativamente ao 1.º CEB.

1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO		
Ano de Escolaridade	Domínio	Conteúdos
1.º	Leitura e Escrita	Ortografia e pontuação Sinais de pontuação: ponto final e ponto de interrogação;
2.º	Leitura e Escrita	Ortografia e pontuação Sinais de pontuação: vírgula;
3.º	Leitura e Escrita	Ortografia e pontuação Sinal gráfico: hífen; Sinal auxiliar de escrita: aspas; Sinais de pontuação: ponto de exclamação, dois pontos (introdução do discurso direto), travessão (no discurso direto);
4.º	Leitura e Escrita	Ortografia e pontuação Sinais de pontuação: dois pontos (introdução de enumerações); reticências; vírgula (deslocação de elementos na frase) Sinais auxiliares de escrita: parênteses curvos;

Figura 1.- Informações recolhidas do PMCPEB relativamente à operacionalização do ensino da pontuação no 1ºCEB

A complementar os conteúdos enunciados anteriormente surgem os objetivos e descritores de desempenho prescritos nas Metas Curriculares. Ressalva-se o seu caráter obrigatório e a possibilidade de serem retomados em anos subsequentes, caso se detetem dificuldades sentidas pelos alunos (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Assim sendo, no 1ºCEB, no 1º e 2º anos apresenta-se exatamente o mesmo objetivo «Mobilizar o conhecimento da pontuação», havendo diferenciação nos descritores de desempenho. No 1º ano os alunos deverão identificar e utilizar adequadamente o ponto final e o ponto de interrogação, sendo que, no 2º ano, o foco incide sobre a correta utilização da vírgula em enumerações e coordenações. Também no 3º e 4º anos se define o mesmo objetivo, agora mais abrangente «Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação», cuja distinção se assinala nos descritores de desempenho. No 3º ano verifica-se uma progressão no que respeita ao número de sinais a explorar, alargando-se o estudo ao hífen, aspas, ponto de exclamação, dois pontos (na introdução ao discurso direto) e travessão (no discurso direto). No 4º ano perspectiva-se a utilização adequada dos dois pontos (introdução de enumeração), reticências e a vírgula (deslocação de elementos na frase). Também os parênteses curvos estão incluídos nos objetivos de ensino para este ano de escolaridade.

As conclusões de uma primeira análise apontam para a existência de uma abordagem progressiva dos vários sinais de pontuação, essencialmente visível entre os dois primeiros e os dois últimos anos

de escolaridade, porém, apesar de se considerar uma flexibilidade no seu ensino fica a impressão que este é ainda superficial, sobretudo no que respeita à utilização da vírgula que, por sinal, corresponde a um dos sinais que mais dúvidas provoca. O seu ensino está previsto apenas em dois anos de escolaridade, enfatizando-se a utilização somente nas enumerações, coordenações e deslocação de elementos na frase. Por conseguinte, considera-se uma abordagem bastante redutora que, no caso de indevidamente explorada, poderá aumentar as situações de dúvida e insegurança. Tais dificuldades são visíveis ao longo da escolaridade, de tal forma que o uso da vírgula e os problemas na sua utilização não se restringem aos contextos integrados neste estudo, fortificando-se, assim, o apelo à valorização de um ensino que articule os conteúdos integrados nos currículos oficiais com as necessidades de cada contexto, promovendo-se a superação das dificuldades existentes e uma utilização melhorada e mais consciente da pontuação em geral.

USOS DA VÍRGULA: PRINCIPAIS DIFICULDADES E ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Ao longo do processo de aprendizagem sobre os sinais de pontuação percebem-se falhas no ensino desse conteúdo, sobretudo no que respeita aos usos da vírgula. Embora corresponda a um dos sinais de pontuação mais frequentemente utilizados é também dos que mais dúvidas provoca, sendo várias as situações em que se verifica a presença de erros inadmissíveis. Vasconcelos (2010) acrescenta que, apesar da vírgula ser um sinal de pontuação de imprescindível utilização, a sua exploração em contexto de sala de aula é ainda insuficiente e a aprendizagem é muitas vezes condicionada pelo tipo de abordagem colocado em prática, com base na mera exposição das regras. Atrelado a este problema surge o facto do uso da vírgula se associar frequentemente às pausas na oralidade. Contrariamente ao que muitas vezes se afirma, a vírgula não se utiliza para “marcar uma pausa para respirar” e ao utilizá-la desta forma estão a ignorar-se todas as regras sintáticas que ajudam à sua correta utilização (Gorgulho & Teixeira, 2016; Perroni, 2015). De acordo com Pereira & Azevedo (2005) a errada associação da vírgula à pausa na oralidade origina graves erros de pontuação, sendo uma das falhas mais comuns a utilização da vírgula a separar o sujeito do predicado. O uso correto da vírgula exige um conhecimento das normas que regem a sua correta utilização, mas também que não se confundam as pausas da oralidade com os momentos da localização da vírgula na escrita, contribuindo, para esse efeito, a adoção de uma metodologia de ensino adequada que reduza a dificuldades existentes e promova a formação de utilizadores mais conscientes. Baptista, Viana, & Barbeiro (2011) defendem que as tarefas apresentadas deverão implicar o aluno na sua resolução, conduzindo-o a uma compreensão consciente da função que o sinal de pontuação está a desempenhar. Deste modo, o ensino da pontuação deverá ser mais pragmático, com exercícios que promovam a descoberta da regra e facilitem a apreensão e a sistematização do seu uso. Costa, Cabral, Santiago & Vegas (2011) remetem para a importância da mobilização de conteúdos gramaticais no processo de aprendizagem, sendo que a exploração das regras de pontuação não é exceção. Salientam-se os casos das normas referentes à incorreta utilização da vírgula a separar o sujeito do predicado ou o verbo dos seus complementos. De facto, para que os alunos compreendam as respetivas regras é fundamental que o conteúdo gramatical referente às funções sintáticas seja antecipadamente explorado e consolidado, a fim de ser mobilizado para as diferentes situações de uso da vírgula.

Apesar do vasto leque de regras que orientam o uso da vírgula, a respetiva exploração varia conforme o público-alvo, de modo que, atendendo ao ano de escolaridade (4.^o) frequentado pelos participantes do estudo, procedeu-se a uma escolha criteriosa das diferentes regras que deveriam ser exploradas, visíveis no seguinte quadro:



 Utilização Correta	 Utilização Incorreta
Separar a pessoa para quem se fala (vocativo); Separar as palavras numa enumeração; Separar duas ou mais ideias dentro de uma frase; Separar a expressão “por favor” do resto da frase.	Separar o sujeito do predicado; Separar o verbo do complemento; Separar os verbos ser e estar da palavra que o acompanha; Separar a conjunção “e” numa enumeração.

Figura 2. Regras exploradas no âmbito da investigação

A organização das regras no plano de trabalho a desenvolver com os alunos procurou corresponder às diferentes observações retiradas da literatura de referência. Numa fase inicial, importa atender aos conhecimentos prévios dos alunos e aos conteúdos já mobilizados, no sentido de facilitar a intervenção e favorecer o desenvolvimento da aprendizagem (Fernández, 1987). Perspetivou-se um tra-

balho pedagógico de reflexão contínua através de uma metodologia que promovesse o envolvimento ativo dos alunos na descoberta e posterior sistematização das regras de utilização da vírgula, sendo a ação do professor um importante contributo em todo o processo de aprendizagem. Particularmente a esta investigação, todas as tarefas criadas incitavam a análise e a interpretação dos dados fornecidos numa organização individual ou a pares. Estas eram lançadas sob a forma de desafio, através de uma personagem virtual criada para o efeito (D. Vírgula) que, de forma lúdica, sensibilizava os alunos para a adoção do papel de detetive/investigador, num processo que implicava a mobilização de algum conhecimento e a descoberta das funções e regras de pontuação em evidência. A propósito desta metodologia de trabalho, Fernández (1987) valoriza o seu carácter motivacional e o desenvolvimento de competências na realização das tarefas.

METODOLOGIA

Atendendo à problemática em estudo, optou-se por uma metodologia interpretativa de índole exploratória. Perante o método adotado, procurou-se efetuar uma interpretação minuciosa dos dados, analisando-os e descrevendo-os na sua plenitude (Carmo & Ferreira, 2008; Sampiere, Collad, & Lucio, 2006). Apesar do ensino da pontuação e, em particular, da vírgula, se integrar no currículo de Português do 1ºCEB, pode constatar-se que, neste ciclo de estudos, é ainda um conteúdo pouco explorado no âmbito da investigação educacional. Conforme já explicitado, houve uma preocupação em modificar práticas relativamente ao uso concreto da vírgula, procurando-se, para isso, a elaboração de um plano coerente e organizado que promovesse o envolvimento cognitivo dos alunos nas diversas atividades implementadas. Este organizou-se em três fases distintas, designadamente: (A) *diagnóstico* – aplicação de um teste inicial aos alunos para diagnosticar conhecimentos sobre contextos de uso da vírgula; (B) *plano de intervenção didática* – desenvolvido com base no apurado na fase de diagnóstico e organizado em quatro atividades distintas (compostas por variadas tarefas), com vista ao desenvolvimento gradual de competências no que respeita aos usos da vírgula e à colmatação das dificuldades verificadas. Nesta etapa, promoveu-se a descoberta das regras que determinam a correta e incorreta utilização da vírgula, iniciando-se cada intervenção sob a forma de desafio/problema que os alunos eram convidados a resolver, passando pela análise de diferentes imagens, frases ou textos, dependendo do propósito estabelecido para a respetiva implementação, procurando-se, assim, a descoberta gradual das regras subentendidas em cada tarefa, num processo de constante envolvimento, partilha e reflexão que terminava sempre com uma tarefa de aplicação de sistematização dos conteúdos apreendidos. Finalmente, a fase (C) *aferição da eficácia do plano de intervenção didática* – aplicação de um teste final equivalente ao teste inicial para confrontar respostas e apurar os conhecimentos dos alunos relativamente aos conteúdos explorados e aferição da eficácia do plano de intervenção didática desenvolvido. Note-se que cada etapa desenvolvida foi crucial à concretização da seguinte, surgindo, neste sentido, de modo sequencial e interligado.

AS ATIVIDADES E TAREFAS REALIZADAS

Fases da intervenção	Atividades e tarefas	Objetivos
FASE A Diagnóstico	"Aplicando a vírgula..." Aplicação do teste inicial (TI) aos alunos participantes no estudo.	Objetivo geral: diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos relativamente a contextos de uso da vírgula. - Identificar frases corretamente pontuadas com a vírgula; - Detetar frases que apresentam usos indevidos da vírgula; - Pontuar frases com a vírgula; - Explicitar situações de uso da vírgula.

FASE B Plano de Intervenção Didática	Atividade 1: "Perceber a pontuação..."	Objetivo geral: reconhecer a importância da pontuação num texto escrito.
	TA1: com ou sem sentido?	- Pontuar frases por forma a dar-lhes sentido;
	TB1: o poder da vírgula!	- Reconhecer de que forma a utilização da vírgula altera o sentido das frases.
	Atividade 2: "Virgular corretamente"	Objetivo geral: apreender regras de correta utilização da vírgula.
TA2: escutar e pontuar: D. Vírgula em ação!	- Assinalar, a partir da audição de uma gravação, o respetivo excerto com vírgulas;	
TB2: em que situações devemos utilizar a vírgula?	- Comparar os resultados obtidos com a pontuação original;	
TC2: concluindo...	- Refletir sobre as relações entre a escrita e a pausa na oralidade;	
		- Identificar diferentes situações de uso adequado da vírgula e associar a respetiva regra.
	Atividade 3: "Vírgulas Proibidas"	Objetivo geral: identificar diferentes situações de usos indevidos da vírgula.
	TA3: revê: quando colocar a vírgula?	- Analisar diferentes frases incorretamente pontuadas com a vírgula;
	TB3: detetives da vírgula proibida	- Descobrir, de acordo com a pista fornecida, a regra associada ao tipo de erro evidenciado;
	TC3: concluindo...	- Explicitar as regras inerentes aos tipos de erros de pontuação detetados.
	Atividade 4: "Vamos recordar..."	Objetivo geral: consolidar as aprendizagens apreendidas relativamente aos usos da vírgula.
	TA4: aplicando conhecimento...	- Aplicar regras de uso da vírgula nos contextos apresentados;
	TB4: quiz: o que sei sobre a D. Vírgula?"	- Detetar frases corretas e incorretamente pontuadas.
FASE C Aferição da eficácia do Plano de Intervenção Didática	"Aplicando a vírgula...com novos conhecimentos!" Aplicação TF aos alunos participantes no estudo	Objetivo geral: aferir os conhecimentos dos alunos referentes aos conteúdos abordados.
		- Identificar frases corretamente pontuadas com a vírgula;
		- Detetar frases que apresentam usos indevidos da vírgula;
		- Pontuar frases com a vírgula;
		- Explicitar situações de uso da vírgula.

Nota: perante um conjunto alargado de tarefas estipulou-se a criação de um código para a sua representação e organização. Exemplo: TA1 (Tarefa (T), realizada no primeiro momento (A) da atividade (1).

Figura 3 - Síntese do percurso de intervenção educativa

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta etapa apresentam-se e discutem-se os resultados dos alunos obtidos no teste final (TF), tendo como referência para comparação os seus desempenhos no teste inicial (TI), caracterizando-se, no final, as estratégias adotadas na fase B. A discussão far-se-á tendo em conta as seguintes categorias de análise: A) Identificação da correta/incorrecta utilização da vírgula; B) Utilização da vírgula em frases dadas e C) Explicitação dos usos da vírgula.

Categoria A: Identificação da correta/incorrecta utilização da vírgula

Esta categoria de análise diz respeito à primeira questão do teste aplicado. Em comparação com os dados obtidos no TI, depreende-se que, nesta fase do percurso, a grande generalidade dos alunos já identifica, com maior clareza, diferentes situações de utilização correta e incorrecta da vírgula. Observe-se, em seguida, o número de alunos que identificou a sua correta utilização nas 5 frases apresentadas do TI e do TF.



Figura 4. N° de alunos que identificou a correta utilização da vírgula nas 5 frases apresentadas do TI e TF

Comprova-se que a utilização da vírgula a separar palavras numa enumeração é uma regra do conhecimento de todos, sendo, de acordo com os princípios homologados no PMCPEB, uma situação a ser explorada logo no 2º ano de escolaridade (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Apesar de, no TI, uma grande parte dos alunos (dezasseis) ter identificado como correta a utilização da vírgula a isolar o vocativo no início da frase (B), os resultados foram inteiramente superados no TF. Contudo, considera-se que o grande progresso se obteve na situação de isolamento do vocativo no fim da frase (C) com o dobro dos alunos a sinalizar a situação como correta, comprovando-se a importância do plano de intervenção didática desenvolvido. No que respeita às duas últimas situações (D) e (E), os resultados do TI e do TF foram muito semelhantes. Ambas as frases evidenciavam o uso da vírgula a separar duas ou mais ideias dentro da frase, sendo que, em ambas as situações, quinze alunos as identificaram como corretas. Ressalva-se que a regra em questão foi uma das que mais dúvidas causou nos alunos.

Os progressos também se verificaram na identificação das frases incorretamente pontuadas com a vírgula, apurando-se o seguinte:

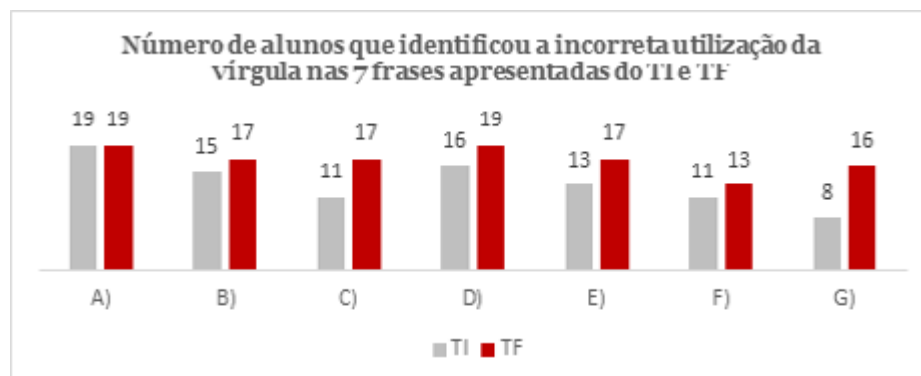


Figura 5 - N° de alunos que identificou a incorreta utilização da vírgula nas 7 frases apresentadas do TI e TF

Mais uma vez, os resultados obtidos no TF superaram os do TI com um maior número de alunos a detetar situações de uso indevido da vírgula, como é o caso da sua utilização antes da conjunção “e” (frase A), com a totalidade dos participantes a assinalá-la como incorreta. No decorrer da Fase B do estudo constatou-se que a regra que define a incorreta utilização da vírgula entre o sujeito e o predicado foi de fácil assimilação para a grande generalidade dos alunos. O mesmo se verificou no TF, sendo os resultados das frases B), C), D) e G) reflexo disso. O destaque recai sobre a frase G) com o dobro dos alunos a reconhecer a má aplicação da vírgula no contexto em análise. A incorreta utilização da vírgula após a conjunção adversativa “mas” foi detetada por dezassete alunos, registando-se somente dois deles a assinalá-la como correta. De todas as situações apresentadas, constata-se que a frase F reuniu o maior número de alunos a não identificar a incorreta pontuação, pelo que se conclui que é-lhes ainda difícil reconhecer a informação das frases a isolar entre vírgulas.

Pelos resultados apresentados, conclui-se que há uma evolução nas aprendizagens dos alunos. Apesar de nem todas as situações serem facilmente reconhecidas por todos, os conhecimentos sobre a utilização (in)correta da vírgula ganharam uma base mais sustentada que poderá influenciar positivamente a aplicação deste sinal de pontuação nas produções escritas dos alunos.

Categoria B: Utilização da vírgula em frases dadas

Esta categoria de análise aplica-se a duas das questões do TF (2 e 5), na medida em que ambas apresentaram frases para os alunos pontuarem com a vírgula. Relativamente à questão 2, os resultados obtidos também surpreenderam pela positiva. Percebe-se que o trabalho desenvolvido em função das regras sobre a vírgula permitiu que se superassem algumas das dificuldades mais vincadas, mas também que se reforçassem as já adquiridas:

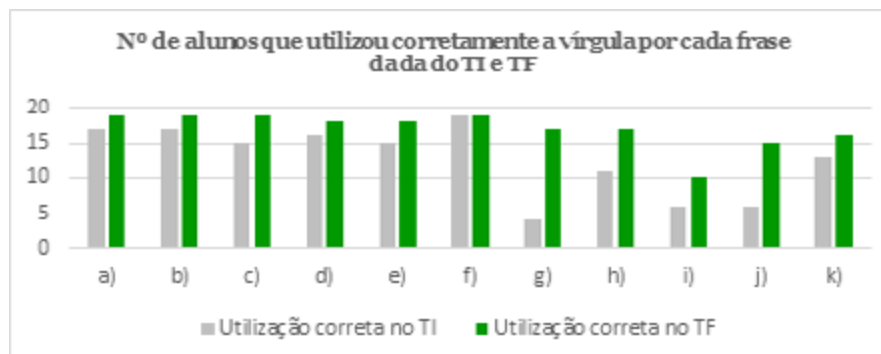


Figura 6. Nº de alunos que utilizou corretamente a vírgula por cada frase dada do TI e TF.

Depreende-se que o modo como os participantes utilizam a vírgula melhorou em todas as situações apresentadas, sendo, em alguns casos, um progresso bastante significativo. As primeiras seis frases desde sempre apresentaram resultados muito positivos, ainda ultrapassados no TF, com um maior número de alunos a demonstrar uma melhor compreensão das regras inerentes. Todos os participantes aplicaram a vírgula a isolar o vocativo no início da frase, tal como comprovam os resultados das frases b) e f). Relativamente à utilização da vírgula a separar palavras numa enumeração, frases a), c), e) e h), os dados obtidos no TI evidenciaram que oito alunos cometeram algumas falhas pela aplicação da vírgula antes das conjunções “e”, “ou” e também entre o sujeito e o predicado. Já no TF, as falhas resumiram-se a três, com um registo de utilização da vírgula antes da conjunção “e” e os restantes dois, de uso do mesmo sinal de pontuação antes da conjunção “ou”, não se verificando a incorreção entre o sujeito e o predicado. Os resultados do TI mostraram que a maioria dos alunos aplicava adequadamente a vírgula antes da conjunção adversativa “mas” (frase d), contudo, o resultado melhorou no TF com apenas um aluno a utilizar a vírgula após a conjunção. Filtrando a atenção para as situações nas quais sobressaíram as maiores dificuldades dos alunos no TI, destacam-se as frases g), i) e j), pelo menor número de respostas corretas. Apesar de não se atingirem os mesmos valores que nas frases anteriormente analisadas, considera-se que, no TF, os progressos mais significativos se visualizam nas frases agora em destaque, uma vez que se verifica uma grande discrepância entre os resultados dos dois testes. A maior diferença acentua-se na frase g), sendo que, inicialmente, poucos conheciam que a expressão “por favor” se separa entre vírgulas do resto da frase e com a intervenção didática, passou a ser uma regra aplicada por praticamente todos. Deste conjunto de frases, foi na i) que permaneceram dúvidas num maior grupo de alunos, sendo-lhes ainda difícil detetar informação na frase a isolar entre vírgulas. Por último, na frase k), verificou-se um caso de utilização da vírgula entre o sujeito e o predicado e dois casos em que a vírgula foi aplicada depois da conjunção conclusiva “portanto”, sendo que os restantes dezasseis alunos utilizaram a pontuação corretamente.

Na questão 5 do TF os alunos deveriam pontuar com a vírgula algumas frases de uma banda desenhada, consistindo, de todas as questões analisadas, na que mais dificuldades evidenciou, não só na identificação das situações que exigem a utilização da vírgula, mas também na sua aplicação, que por vezes se revelou indevida e exagerada. Os respetivos resultados melhoraram consideravelmente no TF. Na figura 7, apresenta-se o número de alunos que aplicou e que não aplicou a vírgula nas diferentes situações das frases em que o respetivo sinal deveria ser utilizado, quer no TI quer no TF.

Situações de correta utilização da vírgula	TESTE INICIAL		TESTE FINAL	
	Nº de alunos que aplicou	Nº de alunos que não aplicou	Nº de alunos que aplicou	Nº de alunos que não aplicou
“Onde estás tu, miolos de peluche pulguento e imbecil?”	16	3	16	3
“Onde estás tu miolos de peluche, pulguento e imbecil?”	7	12	14	5
“Volta para dentro, Calvin!”	9	10	15	4
“Bem, devias ter pensado nisso antes de escurecer.”	8	11	13	6
“Talvez te sirva de lição, hmmm?”	9	10	11	8

Figura 7. Nº de alunos que aplicou e não aplicou a vírgula na questão 5 do TI e do TF

Pelos resultados apresentados, comprova-se a eficácia do plano de intervenção didática desenvolvido com os alunos, marcado, desde logo, pela diferença entre o número de alunos que aplicou a vírgula em cada um dos testes, sendo bastante superior no TF. Neste sentido, considera-se que os participantes analisaram as frases com maior atenção, refletiram sobre as diferentes situações e aplicaram os novos conhecimentos adquiridos, comprovado não somente pelo aumentado número de frases bem pontuadas, mas também pela ausência de algumas das falhas cometidas no TI como a aplicação da vírgula antes da conjunção “e” ou a separar, indevidamente, o advérbio de negação “não” do resto da frase. No entanto, apesar de menos verificado, houve alunos que continuaram a utilizar indevidamente a vírgula em algumas frases, corroborando-se a ideia que o trabalho em torno das regras deverá ser continuado.

Categoria C: Explicitação dos usos da vírgula

Nesta categoria constatou-se que as respostas dadas foram bastante mais consistentes, revelando um conhecimento das regras exploradas ao longo da intervenção. Da análise à questão 3 do TF, percebeu-se que todos os participantes responderam ao problema, identificando pelo menos uma situação relativa ao uso da vírgula. Introduzida com um diálogo entre dois personagens, na questão em análise, solicitava-se aos alunos que explicitassem à personagem Vera em que situações se deve usar a vírgula, pelo que oito das respostas obtidas apresentavam as quatro regras que definem uma correta utilização da vírgula, exploradas na fase B do percurso. Nas restantes respostas, apurou-se que quatro alunos identificaram três das regras para uma correta utilização da vírgula exploradas, dois alunos identificaram duas regras e outros dois alunos identificaram somente uma regra. É de referir que, apesar de se solicitar a explicitação das situações em que devemos aplicar a vírgula registaram-se três casos de alunos que evidenciaram as situações inversas, ou seja, os momentos em que o seu uso é indevido. Além da referência à utilização do sinal de pontuação em enumerações (conhecimento desde sempre adquirido), verificou-se que o leque de aprendizagem alargou, ao evidenciar-se, em mais do que uma resposta, referências a outras situações de uso da vírgula. Findada a análise, reconhece-se como aspeto eminentemente positivo destes resultados, a ausência de qualquer referência ou incorreta associação da vírgula à pausa/” necessidade de respirar”, subentendendo-se o já constatado conhecimento das regras.

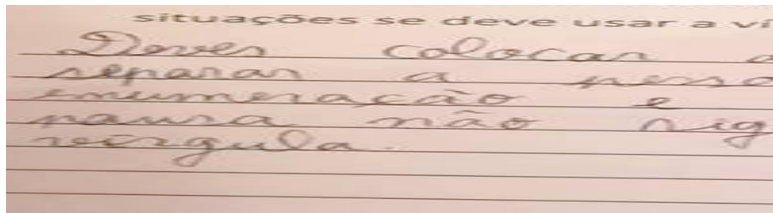


Figura 8. Explicitação dos usos da vírgula pelo aluno LV

A este propósito, sobressai a resposta do aluno LV (figura 8) com a breve e importante indicação de que à pausa na oralidade nem sempre corresponde a inserção de uma vírgula. Os resultados apurados mostram sinais claros de que o plano de intervenção didática desenvolvido foi efetivamente adequado. Procurou-se que as quatro atividades implementadas envolvessem ativamente os alunos na sua resolução, diversificando-se a metodologia de trabalho relativamente à organização da turma (tarefas individuais, pares ou grande grupo) e ao contexto de exploração (análise de imagens, conjuntos de frases, partes de um texto, entre outros), para que os alunos identificassem e compreendessem as regras, subentendidas em cada exemplo dado, referentes aos diferentes usos da vírgula em destaque. Destaca-se, nesta etapa, o importante papel desempenhado pelo professor na promoção de um ambiente de partilha, explicitação de raciocínios e clarificação de ideias com vista a uma aprendizagem sólida e coesa, ajustada e aperfeiçoada a partir das respostas recolhidas a cada tarefa implementada.

CONCLUSÕES DO ESTUDO

Para uma efetiva aprendizagem das normas de pontuação, muito contribuem os ensinamentos do professor e o tipo de abordagem que se coloca em prática. Citando Vieira & Vieira (2005) “o que é exigível aos professores é que estes não se limitem a fornecer informação aos alunos, mas levá-los a pensar criticamente” (p. 93), envolvendo-os ativamente na aprendizagem. Foi com este propósito que se procurou desenvolver o trabalho interventivo, incitando a aprendizagem pela descoberta, sendo que o seu desenvolvimento partia das observações, explorações e respostas dos alunos, num crescente processo de construção do próprio conhecimento. Por conseguinte, importa que o profes-

sor desenvolva um trabalho atento e próximo dos alunos, no sentido de elucidá-los relativamente aos erros e estimulá-los na procura do saber, fomentando a motivação, a curiosidade e a sua autoestima (Lieury & Fenouillet, 1996). Revela-se igualmente essencial atender às diferentes comunicações dos alunos e identificar as ideias essenciais, conduzindo-os a uma compreensão mais aprofundada das situações em evidência, sem perder de vista os objetivos delineados. Além disso, um dos fortes contributos recai na diversificação na metodologia respeitante à organização da turma nas diferentes tarefas. Preconiza-se o incentivo a momentos de exploração mais individualizada ou em pequenos grupos, sendo amplamente favorecedor o debate de ideias em grande grupo a fim de maximizar, através do diálogo e da partilha de opiniões, as potencialidades da abordagem ativa pela descoberta. Ficou claro que a aposta numa metodologia de trabalho que se rege numa abordagem pela descoberta favoreceu o envolvimento dos alunos nas diferentes tarefas e conduziu-os a uma efetiva reflexão sobre os usos da vírgula que, em consequência, propiciou efeitos positivos nos momentos da sua aplicação. Este modelo de aprendizagem contextualizado reveste-se de extrema importância pela riqueza dos momentos que promove através da partilha, discussão e descoberta progressiva dos conteúdos, num ambiente motivador e interativo em que o aluno constrói o seu próprio saber e desempenha o papel principal no processo de ensino aprendizagem. Em suma, conclui-se que estes aspetos constituem os pilares facilitadores de aprendizagens significativas, que se esperam duradouras e reveladoras de resultados profícuos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Governo de Portugal: Ministério da Educação e Ciência.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: conhecimento explícito da língua*. Ministério da Educação: Direção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Fernandes, A. (2005). *Gramática da língua portuguesa: uma nova abordagem*. Porto: Caixotim.
- Fernández, S. (1987). *Didáctica de la Gramática: Teorías Lingüísticas - Sistema de la Lengua* (2.^a ed.). Madrid: Narcea, S.A.
- Gomes, A., Fernandes, A., Cavacas, F., Gonçalves, J., Gonçalves, M., Ribeiro, M. A., Grilo, M. J. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gorgulho, A. R., & Teixeira, M. (dezembro de 2016). A importância da aprendizagem da Gramática e da Escrita - o uso do laboratório gramatical. *Exedra - Revista Científica*, pp. 145-168. Obtido de <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2017/06/08-MADALENA-TEIXEIRA-e-ANA-RITA-G.pdf>
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1996). *Motivação e Sucesso Escolar* (1.^a ed.). (A. Patrão, Trad.) Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, M. E., & Sá, C. (2008). *Ser leitor no Século XXI - Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa*. Gulbenkian - Casa da Leitura.
- Pereira, L., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças - Como fazer bons leitores e escritores: Para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Perroni, P. (2015). *A origem e o uso da pontuação na gramática de língua portuguesa*. Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Obtido de <http://hdl.handle.net/10183/117578>
- Sampiere, R. H., Collad, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3.^a ed.). (F. C. Murad, M. Kassner, & S. C. Ladeira, Trans.) São Paulo: McGrawHill.

- Silva, A. (jan./jul de 2013). *Prescrições sobre o Ensino da Pontuação: Um estudo crítico-reflexivo. RevLet - Revista Virtual de Letras, 05*, pp. 24-42.
- Vasconcelos, S. I. (2010). *A vírgula em subordinadas adverbiais causais. Palavras*, pp. 67-82.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem: O questionamento promotor do pensamento crítico*. Lisboa: Instituto Piaget.

Massive On-line Open Courses: Preferencias de aprendizaje de los usuarios

Carla Freire

CI&DEI, iACT/CICS.NOVA, Instituto Politécnico de Leiria

Carolina Larrea

Universidad de las Fuerzas Armadas – ESPE/Instituto Politécnico de Leiria

RESUMEN

Los Massive Online Open Courses o MOOCs, cursos a distancia donde existe un intercambio de información libre, abierta, sin límites demográficos, geográficos, dirigidos a un público variado brindando la posibilidad de una educación continua.

La Universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE, institución del Ecuador, no posee este tipo de oferta formativa, por lo que requiere incorporar MOOCs para estar a la vanguardia en cuanto a educación y ofertas.

El objetivo del presente trabajo es conocer el nivel de receptividad en la institución hacia esta modalidad de cursos, así como obtener información en cuanto a actividades y recursos de preferencia de los usuarios para adquirir conocimientos de tal manera que esto, permita la creación de un modelo de diseño de MOOCs para la universidad en mención.

En este sentido, se aplicó un inquérito por cuestionario a docentes y estudiantes de la universidad en mención. Esto ha permitido conocer que es lo que los posibles usuarios necesitan y gustan para adquirir sus propios conocimientos.

La investigación es esencial para el desarrollo del MOOC en la medida en que ausculta las opiniones de potenciales participantes del curso para poder desarrollar un curso de acuerdo a sus preferencias y necesidades que además se apoyará en los resultados de estilos de diseño visual y organización de contenidos, investigación realizada previa a la elaboración de presente documento.

Los resultados denotan la falta de conocimiento sobre los cursos MOOC y hay un alto porcentaje de receptividad hacia los cursos abiertos en la institución.

Palabras-chave: MOOC; Cursos a distancia, Recursos de Aprendizaje, y eContenidos

ABSTRACT

The Massive Online Open Courses or MOOCs, distance courses where there is an exchange of free, open information, without demographic, geographic limits, aimed at a varied audience offering the possibility of a continuous education.

The University of the Armed Forces-ESPE, an institution of Ecuador, does not have this type of training offer, so it requires incorporating MOOCs to be at the forefront in terms of education and offers.

The objective of the present work is to know the level of receptivity in the institution towards this modality of courses, as well as to obtain information regarding activities and resources of preference of the users to acquire knowledge in such a way that this allows the creation of a design model of MOOCs for the university in question.

In this sense, a questionnaire was applied to teachers and students of the university in question. This has allowed us to know what potential users need and like to acquire their own knowledge.

The research is essential for the development of the MOOC insofar as it auscultates the opinions of potential participants of the course in order to develop a course according to their preferences and needs that will also be supported by the results of visual design styles and organization of contents, research carried out prior to the preparation of this document.

The results denote the lack of knowledge about the MOOC courses and there is a high percentage of receptivity towards the courses opened in the institution.

Keywords: MOOC; Distance courses; Learning resources, eContents

INTRODUCCIÓN

La educación a distancia ha evolucionado hasta los días de hoy llegando a ofrecer cursos que han llegado a la cuarta generación que se centra en la multimedia a través del uso de plataformas de gestión de aprendizaje (PGA). En la actualidad la educación a distancia ha permitido desarrollar una educación continua, siendo esta la clave para encontrarnos preparados en cualquier ámbito ya sea profesional, laboral y personal (Clarenc, Castro, López De Lenz, Moreno, & Beatriz, 2013).

Con la vertiginosa evolución de las tecnologías e innovaciones, ahora es posible que esta educación continua dependa de cada individuo, puesto que los Massive On-line Open Courses (MOOCs) son cursos de inscripción generalmente gratuita y dirigida a diversas poblaciones sin límite de número de participantes. Con estos, se ha tratado de erradicar condicionantes tales como la ubicación geográfica o situación económica que impiden a los individuos permanecer en educación continua y estar actualizados en temas específicos (Sánchez, 2014).

La Universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE al encontrarse en la categoría A, (cumple con los estándares de calidad educativa) clasificación a la que las universidades del país se someten, requiere la implementación de esta nueva modalidad de cursos para estar a la vanguardia en cuanto a educación y ofertas a la vez que esto permitirá conservar la categoría a la que ha sido incluida y así poder seguir brindando educación de calidad e innovadora.

Por esta razón, se ha tornado necesario el análisis de las características de los MOOC en vista a la posible creación de un modelo específico para la Universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE. Para ello, se ha realizado una investigación sobre modelos de diseño de MOOCs, características estéticas, interactivas, y de presentación de contenidos que permitan motivar a los usuarios hacia el aprendizaje en línea (Larrea, Freire, Costa, & Cela, 2016). Dando continuidad a la investigación, este artículo pretende conocer las preferencias de potenciales usuarios para adquirir conocimientos tales como herramientas multimedia, de interacción, actividades de evaluación o las llamadas tareas, dentro de un curso al que podrían pertenecer. En este caso se considera las preferencias de docentes y estudiantes de la ESPE al ser los posibles usuarios del primer MOOC de la institución.

EDUCACIÓN A DISTANCIA

La Educación a Distancia (EaD) es una modalidad que permite que exista aprendizaje a la distancia con las tecnologías de una dada época y posee comunicación entre docente y alumno, desde cualquier lugar del mundo a cualquier momento.

La educación a distancia ha evolucionado por generaciones hasta llegar a la cuarta generación que inició a principios de los años 90 con la expansión del Internet, de la World Wide Web (www) y del correo electrónico. Dentro de los cursos en línea se desarrolló y fomentó una educación centrada en el alumno donde existe comunicación directa con el docente y estudiante, colaboración en tiempo real en un espacio de aprendizaje virtual en línea. Aquí, el estudiante trabaja a su propio ritmo de aprendizaje bajo un calendario flexible que le permite ajustarse a sus diferentes actividades cotidianas (Jardines, 2009).

Existen varias tipologías de formación a distancia en línea tales como el e-learning, b-learning, m-learning, u-learning entre otras terminologías que han surgido. Además de ellos actualmente se ha dado paso a una nueva modalidad de cursos que abre puertas para millones de participantes hacia la educación continua, los Massive On-Line Open Courses (García, 2012).

MASSIVE ON-LINE OPEN COURSES (MOOC)

Se trata de Cursos On-line, en Abierto y Masivos. Es una modalidad de formación con visión a la difusión web de contenidos y actividades abiertas a la colaboración permitiendo la participación masiva y generalmente gratuita (Pernías & Lujan, 2013). De acuerdo con los autores el desarrollo de los MOOC nació por la necesidad de compartir la enorme cantidad de contenidos abiertos disponibles.

Los MOOCs poseen características que lo definen, de entre las cuales en Ortiz (2016) y Dorrego (2006) mencionan que:

- Son cursos realizados por expertos en un determinado tema.
- Deben poseer una estructura lógica con objetivos de aprendizaje posibles de alcanzar.
- Deben contar con procesos de evaluación, tales como tareas, cuestionarios o realización de proyectos.
- Permiten la interacción entre los estudiantes y estudiantes-contenidos.
- Permiten a los estudiantes conectarse cuando su horario lo permita.

Los MOOC presuponen un aprendizaje basado en trabajo colaborativo, interacción entre pares y contenidos por medio de los recursos de las Tecnologías de Información y Comunicación.

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC)

Sánchez (2008) señala que son las tecnologías que se requieren para la gestión y transformación de la información con el uso de ordenadores y programas que permiten crear, modificar, almacenar, proteger y recuperar la información. Sin duda la incorporación de las tecnologías ha traído cambios en la sociedad como la lucha de los individuos en busca de nuevas habilidades y competencias para encontrarse listos ante la evolución de las TIC. Además, se ha denotado cambios significativos como la creación de entornos virtuales de aprendizaje posibilitando la erradicación de barreras de espacio y tiempo (Hiraldo, 2013).

Las TIC se han visto envueltas en ámbitos como la educación que no solamente contribuyen en la creación de nuevas relaciones y conexiones sociales sino también a facilitar la adquisición de conocimientos en el proceso de aprendizaje (Martínez, 2008). Su uso facilita el proceso de educación a distancia puesto que cuenta con recursos de aprendizaje que proporcionan interacción sincrónica y asincrónica tanto entre profesores, estudiantes y el contenido (Hiraldo, 2013).

RECURSOS DE APRENDIZAJE

Los recursos de aprendizaje son conocidos como medios audiovisuales, informáticos, medios de comunicación social o materiales. En este sentido, se define a recurso como la utilización de todo o cualquier material didáctico. Los recursos están al servicio de las estrategias didácticas que se utilizan para guiar a los estudiantes hacia el aprendizaje (Moreno, 2004). Son considerados como materiales educativos para el desarrollo y enriquecimiento del aprendizaje y facilitador para la comprensión de contenidos. Fundamentales para la transmisión y construcción de conocimientos (González, 2015).

Además, los recursos facilitan y aproximan a los contenidos y son mediadores de las experiencias de aprendizaje, desarrollan habilidades cognitivas, y enriquecen la etapa evaluativa (Cacheiro, 2011).

Recursos de aprendizaje en las TIC

En vista de que un mismo recurso puede utilizarse de diversas maneras Cacheiro (2011) menciona que para integrar los recursos al proceso educativo se debe tomar en cuenta tres categorías; Información, Comunicación y Aprendizaje. Además, menciona que estas categorías se logran a través del uso de los recursos de tipología digital (Recursos TIC).

El presente estudio, al tratarse de los MOOCs mismos que son considerados como innovaciones tecnológicas y que tienen lugar en entornos virtuales donde se comparte y comunica información, se cree pertinente introducirse en especificaciones y definiciones sobre recursos TIC.

Los recursos TIC favorecen a la indagación de los estudiantes para cubrir los objetivos educativos. En la web se puede trabajar de manera individual y colaborativa sobre los contenidos y actividades, por lo que existen recursos para cada trabajo. Por esta razón el autor los clasifica en recursos para la información, para la colaboración y para el aprendizaje (Cacheiro, 2011).

- Los recursos para la información (RI) permiten acceder a bases teóricas actualizadas a través de la web y además en formatos multimedia (Cacheiro, 2011). Como ejemplo se puede citar a la webgrafía, enciclopedias virtuales, bases de datos online, herramientas web 2.0 como Marcadores sociales, YouTube, buscadores Visuales fotografía, hipertextos e hipermedia, redes, internet, correo electrónico, chat, videoconferencia, simulaciones, animaciones, entre otros (Fragoso, 2012).

- Los recursos para la colaboración (RC) permiten la participación en redes y el trabajo colaborativo (Cacheiro, M 2011). Como ejemplo de estos recursos se pueden mencionar a Publicidad, Blogging, Bookmarks, Catálogos, Chat, Comunidades Colaborativas Educativas, Correo, foros, Búsqueda, Compras, Etiquetamiento (Tagging), Widgets, Wiki, Redes Sociales, FAQ's, Google Docs., Videoconferencias, entre otros (Jabbar & Rau, 2009).

• Los recursos para el aprendizaje (RA) facilitan la adquisición de conocimientos durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, trabajando sobre los contenidos y actividades (Cacheiro, 2011). Como ejemplo dentro de este tipo de recurso la autora menciona a las lecturas, cuestionarios en línea, repositorios de recursos educativos, tutoriales interactivos, herramientas web 2.0 (eBooks, Podcast, etc.) cursos online en abierto, entre otras.

METODOLOGÍA

El estudio presupone una investigación exploratoria y descriptiva, de carácter cuantitativo ya que busca resultados cuantificables en vista a conocer la receptividad e interés que denotan los encuestados hacia el implementar MOOCs en la institución en mención y las tendencias y preferencias de los usuarios sobre las actividades y herramientas para la adquisición de conocimientos.

Como técnica de recolección de datos se utilizó un inquérito y como instrumento se realizó un cuestionario. Tras la aplicación del instrumento se recolectó información sobre la preferencia en cuanto a los RI, RC, y RA, por parte de los docentes y estudiantes de la Universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo al género de los encuestados, se puede evidenciar que los porcentajes presentan valores cercanos (53% corresponden al género masculino y 47% al género femenino). Además, se identificó que la mayoría (61%) de participantes son de la comunidad estudiantil de edades desde los 18 hasta los 23 años. Mientras que en la comunidad docente la mayoría (50%) la concentración de participantes sobrepasa a partir de los 42 años.

Se pudo constatar que son los estudiantes en su mayoría que desconocen sobre esta modalidad de cursos (68%), mientras que en la comunidad docente es el 39%. Este resultado conduce a reflexionar sobre la importancia de implementar estos cursos abiertos como una nueva cultura universitaria y poder lograr un acercamiento de estudiantes y docentes que los desconocen. Puede pensarse que hubo participación sin el conocimiento previo y exacto del término y filosofía sobre esta modalidad de cursos. Mientras que los datos de los docentes revelan el 56% han participado en un MOOC.

Los MOOCs por ser generalmente de inscripción y participación gratuita han resultado motivadores para estudiantes en un 51% y para los docentes, siendo ellos quienes denotan mayor incidencia con el 72%. Este último porcentaje permiten pensar que los docentes son quienes manifiestan mayor motivación ya que requieren de una educación continua y adquisición de habilidades y competencias para poder transmitir a sus estudiantes, desarrollarse y mantenerse en pie frente al cargo en el cual se desenvuelven. Para esto, los MOOCs resultan ser una ventaja económica para quienes mantienen sus obligaciones personales y profesionales, al liberarlos de un costo de participación e inscripción.

La figura 1 destaca altos porcentajes los videos explicativos con la presencia del docente, los documentos de lectura descargable, las imágenes, simulaciones y animaciones como preferidos entre las herramientas multimedia. Siendo las dos primeras utilizadas en su mayoría en los MOOCs que fueron objeto de estudio durante la aplicación del análisis documental en estudios anteriores. Para estos resultados en Onrubia (2005) se menciona que en entornos virtuales el docente debe facilitar los apoyos necesarios al estudiante y trabajar bajo la realización conjunta de tareas entre docente y estudiante. Recordando que en los MOOCs no existe la presencia de un docente, los videos con la presencia de una persona (docente, orientador o experto) indirectamente suponen este trabajo colaborativo de las tareas en conjunto, que menciona el autor, pudiendo el alumno seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje, teniendo una idea de acompañamiento.

Por otro lado, la preferencia hacia las imágenes, animaciones y simulaciones, resultan ser un porcentaje significativo equivalente al 56%, para ello la literatura señala que estudios revelan que las imágenes y animaciones son tan eficaces como las palabras para enseñar conceptos. El poder acrecentar imágenes a un texto puede mejorar la comprensión de un mensaje y su aprendizaje (Díaz, 2009).

En cuanto al uso de materiales de lectura descargables, la alta incidencia con un 61% nos lleva a reflexionar lo mencionado por Ferris (2014) cuyos estudios demuestran que los textos impresos se comprenden y se recuerdan mejor que los presentados en la pantalla que causan fatiga cognitiva, más que el papel. Se puede pensar que un estudiante de modalidad a distancia puede considerar cómodo el poder tener el contenido en papel para ser estudiado en sus tiempos libres entre el trabajo y los estudios sin la necesidad de portar consigo dispositivos u ordenadores.

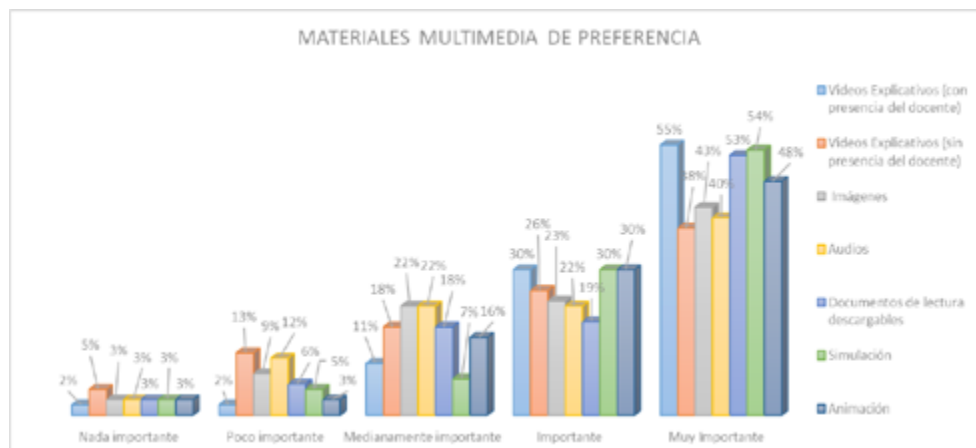


Figura 1. Preferencia de materiales multimedia –Resumen de respuestas. Número de muestra 93

Fuente: Propia Autoría

En la fig. 2 se analiza la preferencia de actividades para adquirir conocimientos obteniendo alta incidencia en las lecturas (50% docentes y 43% estudiantes) y trabajos prácticos. Aspecto que no concuerda con lo obtenido en el análisis documental donde en la mayoría de los cursos, las actividades se basan en la realización de foros y cuestionarios siendo estas las menos seleccionadas por los encuestados. En cuanto a la preferencia de la lectura por parte de los participantes en Ferris (2014) mencionan que al leer formamos una representación mental del texto, similar a los mapas mentales. Esto sin duda favorece el proceso de razonamiento y entendimiento. A esta afirmación se la puede considerar como la justificación para el alto porcentaje en esta actividad.

Por otro lado, el 61% de docentes y el 55% de estudiantes prefieren la realización de trabajo prácticos, es decir para poder comprender precisan llevar aquello que está en texto hacia la práctica. En este sentido se puede pensar que el trabajo práctico para los docentes y estudiantes ayuda a la obtención de un aprendizaje significativo puesto que mientras un individuo practique más sobre lo que está intentando aprender, podrá obtener mayor dominio en ello.

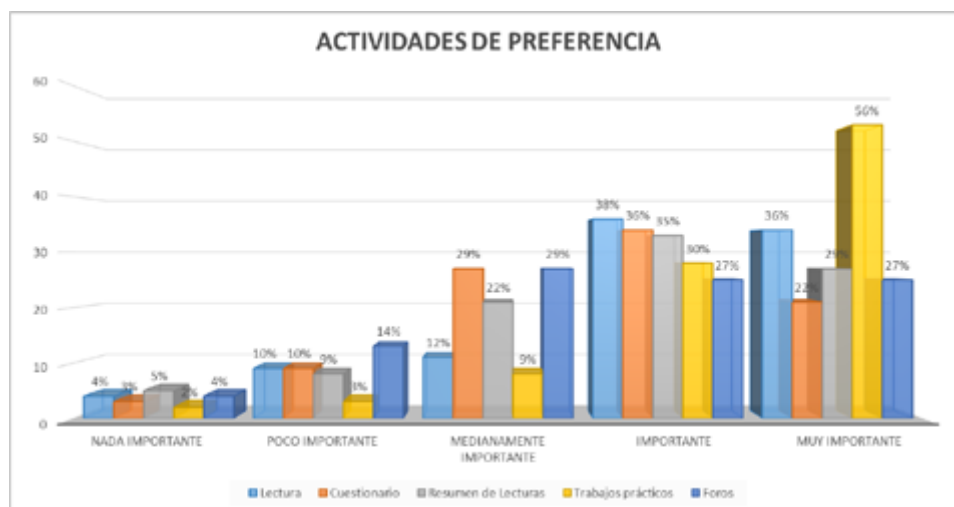


Figura 2. Preferencia de actividades -Resumen de respuestas. Número de muestra 93

Fuente: Propia Autoría

En la Fig. 3 en el análisis de las preferencias sobre las herramientas de interacción se evidenció que la mayoría de docentes y estudiantes prefieren YouTube, Videoconferencias e email. Es preciso mencionar que los MOOCs analizados en estudios anteriores que complementan la presente investigación, hacen uso de los foros y de las redes sociales, que por el contrario a lo obtenido aquí, estas dos formas de interacción son las menos seleccionadas por los encuestados. Este acontecimiento lleva a pensar que probablemente los usuarios prefieren herramientas más estáticas; o existe desconocimiento de otras herramientas de interacción como wikis, blogs, google docs., o la utilización de las redes sociales como medio de interacción dentro de la educación.

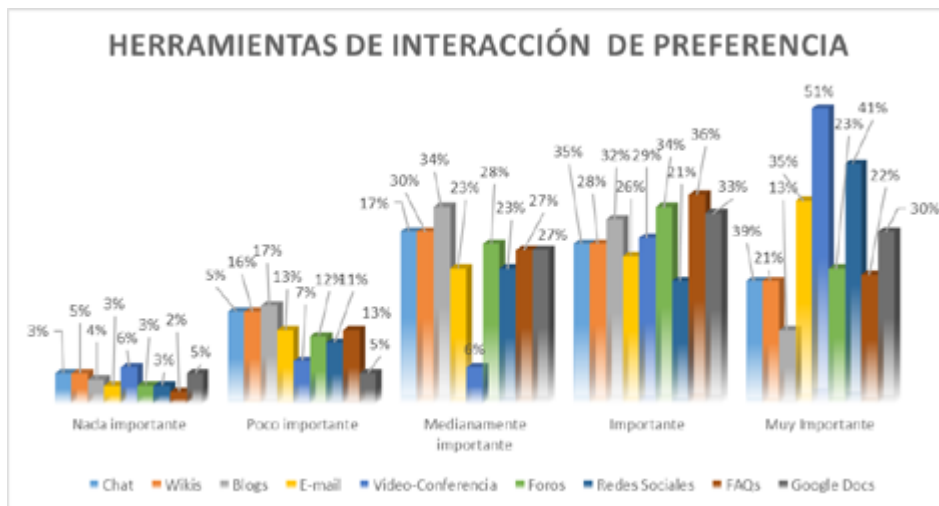


Figura 3. Preferencia de Herramientas de Interacción -Resumen de respuestas. Número de muestra 93
Fuente: Propia Autoría

En las actividades de evaluación como se muestra en la fig. 4, se denotó alta preferencia por los cuestionarios de opción múltiple (preguntas cerradas) aspecto que coincide con la planificación de los cursos estudiados con el primer instrumento de recolección de datos de estudios anteriores, donde las evaluaciones se realizan por medio de este instrumento.

Por otra parte se evidencia la preferencia por el desarrollo de proyectos que se lo puede relacionar con realización de trabajos prácticos ya que los dos necesitan de lo aprendido en la teoría y requiere de la experimentación para reforzar el conocimiento.



Figura 4. Preferencia de actividades de evaluación-Resumen de respuestas. Número de muestra 93
Fuente: Propia Autoría

Se intentó además conocer cuánto es el tiempo de duración de un curso, que los usuarios prefieren o consideran apropiado, donde se obtuvo la mayoría de porcentajes en los cursos de corta duración (4 a 6 semanas) por parte de los docentes con un 44% y en estudiantes con el 49%. Para intentar comprender esta preferencia Gamboa (2011) recomienda tener en cuenta las características del curso como el tiempo que requiere conectarse, acceder al material y los recursos, o leer y participar que conlleva un tiempo y esfuerzo añadido, además el estudiante en línea habitualmente tiene menos tiempo libre entre estudio y trabajo. Se puede reflexionar que es esto lo que motivo a los encuestados inclinarse para la duración de corto plazo. Esto puede generar una pauta para la etapa de diseño y planificación en cuanto a aprovechar el material organizándolo de tal manera que sea fácil de comprender junto con las herramientas antes investigadas, sin la necesidad de brindar un curso extenso de duración, lo que puede causar una pérdida de interés en el alumno por falta de tiempo como lo menciona el autor. Sin embargo, este resultado basado en las preferencias de los usuarios no concuerda con lo recolectado con el análisis documental, puesto que los cursos analizados en su mayoría, tenían una duración de 7 a 9 semanas (media duración).

Tras conocer las preferencias de los usuarios para adquirir conocimientos y sobre su receptividad hacia los MOOCs se brindó tres opciones de temas para ser diseñados como primer curso de la Uni-

versidad de las Fuerzas Armadas-ESPE donde se evidenció un alto porcentaje de preferencia hacia la temática “Herramientas Tecno- lógicas en la Educación”. Esto probablemente puede denotar que por la falta de co- nocimiento en cuanto a tecnologías que generalmente se utilizan en la educación ya sea para adquirir o transmitir conocimientos, los docentes y estudiantes se encuen- tran altamente interesados en conocer acerca de estas herramientas que pueden llegar a favorecer y facilitar su aprendizaje y hacerlo más significativo. Los porcen- tajes se pueden observar en la fig. 5.

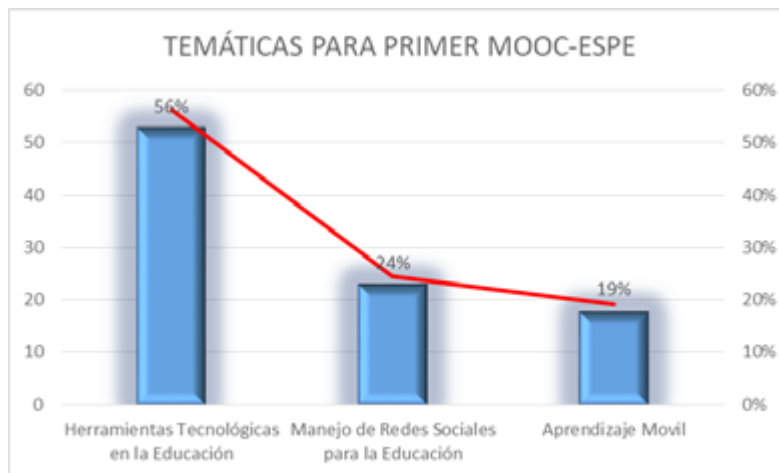


Figura 5. Temáticas para MOOC-Resumen de respuestas. Número de muestra 93.
Fuente: Propia Autoría

CONCLUSIONES

El aprendizaje a distancia por medio de la modalidad de cursos MOOC representa una innovación a la educación en la Universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE en la que los estudiantes, sean estos alumnos de la institución o docentes en la misma, poseen la oportunidad de mantenerse en una educación continua donde adquieren habilidades y competencias digitales que exige la actual sociedad del conocimiento y a su vez les permitirá la creación de comunidades sociales para compartir y debatir temas actuales que sin duda los conducirá a obtener un aprendizaje significativo basado en el trabajo colaborativo a un ritmo de aprendizaje individual con la ayuda de las TIC.

El desconocimiento que existe hacia los MOOC por parte de los entrevistados resulta estimulante para la investigación, en razón de tornar aún más importante la implementación de estos en la institución en mención, en vista a acercar a los usuarios a la educación continua con el uso de los cursos abiertos. Se considera importante el aprovechar el alto índice de interés por parte de la comunidad docente y estudiantil hacia los MOOC a pesar del desconocimiento de estos.

Tras esta investigación se ha determinado las actividades de preferencia de los usuarios con las que contará el primer MOOC de la Universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE, que tendrá una duración de cuatro a seis semanas. Se hará uso de videos explicativos con la presencia del docente, orientador o experto, documentos de lectura descargable e imágenes, todos estos en cuanto a herramientas multimedia. Mientras que para la realización de actividades para adquirir conocimientos el MOOC ha de proponer lecturas y trabajos prácticos, así como para la interacción dentro del curso se utilizará YouTube, Videoconferencias e email. La etapa de evaluación de los temas estudiados se dará a través de cuestionarios de opción múltiple y la elaboración de proyectos.

Como estudio futuro se pretende analizar los datos en conjunto (tendencias, estilos de diseño y las preferencias de los usuarios) e intentar proponer un modelo de diseño de MOOC para la ESPE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cacheiro, M. (2011). Recursos TICs. Revista de Medios Y Comunicación. Retrieved from http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/a10_0023-premaq.pdf Fecha de Consulta: 12/11/2016
- Clarenc, C., Castro, S., López De Lenz, C., Moreno, M. ., & Beatriz, N. (2013). ANALIZAMOS 19 PLATAFORMAS DE E-LEARNING Investigación colaborativa sobre LMS. Investigación colaborativa sobre LMS (2013th ed., Vol. 1). Retrieved from <http://cooperacionib.org/191191138-Analizamos-19-plataformas-de-eLearning-primera-investigacion-academica-colaborativa-mundial.pdf>. Fecha de Consulta: 12/11/2016

- Díaz, A. (2009). Imagen y pedagogía, 143–154. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3322198.pdf>. Fecha de Consulta: 26/04/2017.
- Dorrego, E. (2006). Evaluación a distancia y evaluación del aprendizaje. Revista de Educación a Distancia, (Evaluación en entornos virtuales de aprendizaje). Retrieved from <http://revistas.um.es/red/article/view/24271%5Cnhttp://revistas.um.es/red/issue/view/2601>. Fecha de Consulta:05/04/2017
- E, S. (2008). LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIAL. Revista Electrónica Educare, 1–9. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114584020.pdf> Fecha de Consulta:15/04/2017
- Ferris, J. (2014). Por qué el cerebro prefiere papel? Revista Investigación Y Ciencia, 83–87. Retrieved from <http://bicentenariotalagante.cl/archivos/wp-content/uploads/2016/09/sem-26-sept-¿Porqué-el-cerebro-prefiere-el->
- Fragoso, V. (2012). Estudios Sobre La Práctica Docente. Recursos Y Materiales Didácticos. In PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA DOCENCIA EN EL CCH. SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. (p. 11). Retrieved from https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/textos/material_didactico.pdf Fecha de Consulta:15/04/2017
- Gamboa, Y. (2011). Cursos e-learning, ¿A favor o en contra del estudiante?, 1–17. Retrieved from http://www.virtualeduca.info/ponencias2011/100/Cursos_e-learning-A_favor_o_en_contra_del_estudiante.pdf. V Fecha de Consulta:05/04/2017
- García, L. (2012). Educación a distancia , o qué. In ICDE-Contextos Universitarios Mediados (Vol. 14, pp. 12–14). Retrieved from http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-12_14/Documento.pdf. Fecha de Consulta:01/01/2017
- González, I. (2015). Escritos en la Facultad. In Bartolomei, Victoria Caram, Carlos Los Santos, Gabriel Negreira, Eugenia Pusineri, MARIángeles (Vol. 109, p. 310). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004> Fecha de Consulta:29/04/2017.
- Hiraldo, R. (2013). Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia. EDUTEC Costa Rica, 14. Retrieved from <http://goo.gl/jqAoML> Fecha de Consulta:30/04/2017.
- Jabbar, F., & Rau, I V. V. (2009). Herramientas Web 2.0 para el Aprendizaje Colaborativo. SOLITE (Software Libre En Teleformación), 22. Retrieved from http://remo.det.uvigo.es/solite/attachments/038_Web_2.0.pdf Fecha de Consulta:19/04/2017.
- Jardines, F. (2009). Educación a Distancia Desarrollo histórico de la educación a distancia (Historical development of distance education). InnOvaciones de Negocios, 6(2), 225–236. Retrieved from http://www.web.facpya.uanl.mx/rev_in/Revistas/6.2/A5.pdf. Fecha de Consulta:24/04/2017.
- Larrea, C., Freire, C., Costa, R., & Cela, K. (2016). Práticas e Contextos em Educação 2016 (pp. 119–128). Leiria. Retrieved from http://sites.ipleiria.pt/ipce2017/files/2017/12/AtasIPCE_2017.pdf Fecha de Consulta:24/05/2017.
- Martinez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. Revista Educación Y Pedagogía, XVII, 7–27. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5057022.pdf> Fecha de Consulta:20/05/2017.
- Moreno, I. (2004). La utilización de medios y recursos didácticos en el aula - Educrea. Biblioteca Docente. Retrieved from <https://educrea.cl/la-utilizacion-de-medios-y-recursos-didacticos-en-el-aula/> Fecha de Consulta:28/05/2017.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED. Revista de Educación a Distancia, 1–16. <http://doi.org/10.6018/red/50/3>. Fecha de Consulta:28/05/2017.
- Ortiz, E. (2016). Qué son los MOOC? Personal Computer & Internet, (164), 76–79. Retrieved from http://uaqedvirtual.uaq.mx/campusvirtual/ayuda/pluginfile.php/1937/mod_resource/content/1/Qué_es_un_MOOC.pdf. Fecha de Consulta: 08/05/2017

- Pernías, P., & Lujan, S. (2013). Los MOOC: orígenes, historia y tipos. *Comunicación Y Pedagogía: Nuevas Tecnologías Y Recursos Didácticos*, 41–48. Retrieved from <http://www.centrocp.com/los-mooc-origenes-historia-y-tipos/>. Fecha de Consulta:20/05/2017
- Sánchez, M. (2014). Diseño y producción de cursos MOOC como estrategia de aprendizaje cooperativo en un ambiente de educación a distancia. *Revista Didáctica, Innovación Y Multimedia - DIM*, 28(1), 12. Retrieved from <http://www.pangea.org/dim/revista.htm> Fecha de Consulta:29/05/2017.

As frações no 5.º ano de escolaridade: Que conhecimentos revelam os alunos?

Sofia Graça e João Pedro da Ponte

UIDEF e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

António Guerreiro

UIDEF e Universidade do Algarve

RESUMO

Este estudo visa analisar a forma como os alunos do 5.º ano compreendem os diferentes significados das frações bem como as operações de adição e subtração de números racionais nesta representação. O estudo segue uma abordagem qualitativa e interpretativa, envolvendo quatro alunos de uma turma deste ano de escolaridade. Os métodos de recolha de dados foram a observação participante, recolha documental e quatro entrevistas semiestruturadas individuais. Os resultados mostram que o significado de medida é aquele em que os alunos sentem maiores dificuldades, assim como em questões envolvendo a relação parte-todo com unidades compostas. As operações de adição e subtração com frações são outra das dificuldades identificadas neste estudo, uma vez que os alunos operam com estes números como se fossem números inteiros, demonstrando falta de sentido de número racional e de operação.

Palavras-chave: Ensino básico, Frações, Significados, Operações.

ABSTRACT

This study aims to analyze how grade 5 students understand the different meanings of fractions as well as the operations of addition and subtraction in this representation. This study follows a qualitative and interpretative approach, involving four students from a class of that school year. The methods of data collection were participant observation, collection of written documents and four individual semi-structured interviews. The results show that the measurement meaning is the one in which students experience greater difficulties, as well as questions involving the part-whole relation with composite units. The operation of addition and subtraction with fractions are another of the difficulties identified in this study, since the students operate with these numbers as if they were integers, demonstrating lack of rational number sense and operation sense, in particular.

Keywords: Basic education, Fractions, Meanings, fractions operations.

INTRODUÇÃO

Os números racionais são um tópico muito presente no currículo do ensino básico e a sua importância tem sido reconhecida por numerosos autores (e.g., Garcia, 2008; Lamon, 2007; Monteiro & Pinto, 2006; Pinto, 2011; Ponte & Quaresma, 2014; Quaresma, 2010; Ventura, 2014), que centram a sua investigação no seu ensino e na sua aprendizagem. Para Behr, Lesh, Post e Silver (1983), os números racionais são importantes sob três perspetivas: (i) permitem-nos compreender e lidar eficazmente com situações do dia-a-dia; (ii) fornecem ao aluno uma área rica dentro da qual ele pode desenvolver e expandir as estruturas mentais necessárias para o seu desenvolvimento intelectual/cognitivo; e (iii) uma compreensão dos números racionais é uma base importante para o posterior desenvolvimento de operações algébricas. No entanto, os estudos realizados evidenciam fracos resultados por parte dos alunos na compreensão do conceito de número racional, bem como todo o trabalho envolvendo este universo numérico e suas operações, que realizam seguindo regras a que não atribuem qualquer sentido (Cramer & Post, 1995). Sendo um tópico tão importante no currículo de Matemática do ensino básico, seria desejável que o aluno o conseguisse dominar, trabalhando de forma flexível e com compreensão. Diversos estudos têm mostrado que as metodologias utilizadas em sala de aula, com base na aplicação de procedimentos sem que os alunos compreendam o seu significado, não são as mais adequadas e não promovem o desenvolvimento do sentido de número racional (Hoof, Verschaffel & Dooren, 2017; Mazzocco & Devlin, 2008; Monteiro & Pinto, 2007; Ponte & Quaresma, 2014).

Lewis e Perry (2014) mencionam seis componentes importantes associados à compreensão do sentido de número racional que envolvem os seguintes conhecimentos: (i) uma fração representa um número; (ii) aspetos relacionados ao particionamento de frações; (iii) o significado do denominador; (iv) concetualização da unidade; (v) tamanho da fração; e (vi) possibilidade de uma fração poder representar quantidades maiores que um. Deste modo, revela-se cada vez mais necessária uma abordagem consistente e devidamente contextualizada por parte do professor que envolva os seus diferentes significados e as suas operações em tarefas devidamente contextualizadas. O presente estudo visa analisar a forma como os alunos do 5.º ano compreendem os diferentes significados das frações bem como as operações de adição e subtração de números racionais nesta representação.

OS SIGNIFICADOS DAS FRAÇÕES

Barnett-Clarke et al. (2010) consideram, como uma das Big Ideas associadas à compreensão dos números racionais, os múltiplos significados das frações: parte-todo, quociente, operador e medida. Um conceito próximo é o de razão, que, sendo um índice comparativo, pode ser representado através de uma fração. Para os autores, é o contexto que os define, ou seja, a relação entre o numerador e o denominador. Esta variedade de significados é frequentemente apontada como uma das possíveis razões para a dificuldade dos alunos compreenderem o referido conceito, no entanto, o seu domínio está na base da compreensão de número racional pelos alunos (Post, Cramer, Behr, Lesh & Harel, 1993).

Para Barnett-Clarke et al. (2010), quando se inicia o ensino formal das frações, a relação parte-todo é predominante, normalmente através de representações geométricas, sendo que o aluno deve ter especial atenção à noção de partes congruentes, que não indica necessariamente partes com a mesma forma. No entanto, referem os autores, o todo também pode ser formado por um conjunto de objetos discretos, sendo importante que no trabalho em sala de aula o professor recorra a tarefas que permitam trabalhar simultaneamente os dois tipos de grandezas (contínuas e discretas).

O significado quociente está associado a contextos de partilha, em que a fração representa uma operação de divisão de dois números inteiros. Dada a familiaridade que os alunos já têm com a relação parte-todo, poderão sentir algumas dificuldades, por exemplo, em relacionar com 3:5. O significado operador das frações é visto como uma transformação, isto é, algo que atua sobre uma situação modificando-a, estando as operações de multiplicação e divisão associadas a este significado. Por exemplo, multiplicar a unidade por 4 é o mesmo que dividir por quatro e, em seguida, multiplicar o resultado por três, ou realizar o processo inverso, multiplicar por três e depois dividir o resultado por quatro. O significado medida, considerado por alguns autores uma reconceptualização do significado parte-todo (Behr et al., 1983), descreve a quantidade de algo em relação ao tamanho da unidade. Este significado surge num contexto onde se compara uma quantidade com outra, que é tomada como unidade de medida, estando frequentemente associado ao modelo da linha numérica. As razões, por seu lado, representam uma relação entre duas quantidades iguais (ratio) ou diferentes (rate), envolvendo o raciocínio multiplicativo, pelo que deve ser considerada um índice comparativo e não um número racional (Barnett-Clarke et al., 2010; Lamon, 2007).

Não existe consenso quanto ao(s) significado(s) mais adequado para introduzir as frações. Behr et al. (1983) e Llinares e Sánchez (1997) consideram que o significado parte-todo constitui a base fundamental sobre a qual se vão desenvolver alguns dos restantes significados dos números racionais, sendo bastante intuitivo para os alunos. Por outro lado, Lamon (2007) refere que, apesar dos significados se relacionarem entre si, o significado medida é o mais apropriado para o ensino das frações, uma vez que se conecta mais naturalmente com os restantes significados. Os significados de operador e quociente são, para a autora, menos adequados para iniciar a aprendizagem dos números racionais. Por outro lado, Streefland (1986) sugere que o início do estudo das frações deve ser baseado em situações de divisão, enfatizando o significado de partilha equitativa, uma vez que o conceito de fração pode ser abordado numa diversidade de contextos. Situações do tipo: “3 pizzas a dividir por 4 crianças” constituem um bom exemplo para iniciar o estudo das frações.

OPERAÇÕES COM NÚMEROS RACIONAIS

As operações com números racionais são um subtópico com muita relevância dentro do tópico dos números racionais, no entanto, os alunos não compreendem muitas vezes os seus significados uma vez que operam com números racionais antes de adquirirem uma compreensão concetual destes números, isto é, recorrem às regras operatórias sem compreender os conceitos envolvidos (Pinto, 2011). Esta é uma das causas das dificuldades com que os alunos se deparam na aprendizagem destes

números (Behr et al., 1983). Para Barnett-Clarke et al. (2010) e Behr e Post (1992), quando um aluno afirma incorretamente que $\frac{a}{b} + \frac{c}{d}$ é o resultado da adição $+$, está a entender cada uma das frações como dois números separados. Tal acontece porque quando iniciam o estudo dos números racionais os alunos já têm uma boa compreensão de números inteiros. Por outro lado, e tal como referem Hoof, Verschaffel e Dooren (2017), ao operarem com números racionais os alunos aplicam o conhecimento que têm dos números naturais acreditando que a divisão e a subtração originam sempre valores menores enquanto a adição e a multiplicação originam sempre valores maiores.

Analisando o modo como os alunos poderão compreender os números racionais em geral, e as operações, em particular, Cramer, Wyberg e Leavitt (2009) defendem que antes de os alunos poderem operar com frações de forma significativa deverão investir um longo período de tempo com materiais manipuláveis, que promovam a passagem do concreto para o abstrato, ajudando-os no desenvolvimento dos conceitos de ordem e equivalência de frações. Para Bezuk e Cramer (1989), para que os alunos consigam uma compreensão significativa das operações, a sua formalização deverá acontecer apenas no 6.º ano e a ênfase do ensino deverá deixar de ser o desenvolvimento de regras operatórias para ser o desenvolvimento de uma compreensão quantitativa das frações.

Para Huinker (2002), o sentido de operação é fundamental para a compreensão do significado das operações, envolvendo sete dimensões: (i) compreensão dos significados e modelos das operações; (ii) habilidade para reconhecer e descrever situações da vida real para as diferentes operações; (iii) atribuição de significado aos símbolos e à linguagem matemática formal; (iv) habilidade para traduzir entre modos de representação; (v) compreensão das relações entre as operações; (vi) habilidade para compor e decompor números e usar as propriedades das operações, isto é, desenvolver estratégias de cálculo; e (vii) conhecimento dos efeitos que as operações têm nos números. Contudo, as operações com números racionais devem ser aplicadas a contextos de resolução de problemas (McIntosh et al., 1992), nos quais não há um processo que leve o aluno diretamente à sua solução, sendo necessário recorrer a diversas estratégias, estando envolvidos na investigação e na exploração de ideias.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O estudo aqui apresentado segue uma abordagem qualitativa e interpretativa (Erickson, 1986), tendo como objetivo compreender que conhecimentos revelam os alunos relativamente aos significados das frações e às suas operações (adição e subtração), através de um teste diagnóstico aplicado antes de estes iniciarem o estudo dos números racionais. Este teste foi construído na sequência de um estudo-piloto aplicado anteriormente a alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade e com base numa revisão de literatura sobre o tema em estudo. O estudo-piloto envolvia aspetos centrais na aprendizagem dos números racionais, nomeadamente as suas representações, os seus significados (operador, quociente, medida e parte-todo) e as suas operações (adição e subtração), em situações contextualizadas e não contextualizadas. Tinha como objetivo identificar os conhecimentos prévios dos alunos relativamente aos números racionais.

Os participantes deste estudo são 4 alunos de uma turma do 5.º ano de uma escola pública que integra um agrupamento de escolas que funciona como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). O agrupamento de escolas encontrase inserido num meio socioeconómico e cultural desfavorecido, tendo uma população escolar que apresenta níveis de insucesso, indisciplina e abandono escolar elevados. Os alunos que integram este estudo foram selecionados com base nas suas produções escritas, por recorrerem a procedimentos representativos dos restantes colegas da turma na resolução das questões e pela diversidade de género. A recolha de dados decorreu no ano letivo de 2017/2018, no mês de dezembro, e envolveu observação participante, recolha documental e a realização de entrevistas semiestruturadas individuais aos 4 alunos. Durante as entrevistas, gravadas em áudio, foi pedido aos alunos que explicassem a forma como pensaram para a resolução de cada uma das questões apresentadas. A análise dos dados envolveu a organização das informações obtidas em categorias, sendo considerados para esta comunicação o domínio dos significados e das operações.

RESULTADOS

SIGNIFICADOS

Apesar do significado parte-todo ser o mais frequente em tarefas envolvendo números racionais, os alunos ainda demonstram alguma dificuldade na sua compreensão. Quando este significado surgiu em contextos discretos, em que o número total de objetos coincidiu com o denominador da fração, os

alunos não demonstraram dificuldade afirmando “pintei só uma porque é , então pintei um de cinco” ou “porque são cinco figuras e está a pedir para pintar uma”. Por outro lado, e tal como referem Behr e Post (1992) e Llinares e Sánchez (1997), uma das dificuldades evidenciadas pelos alunos relacionava-se com o significado parte-todo envolvendo grandezas discretas, em que o número de objetos era superior ao denominador da fração, sendo necessário considerar subconjuntos equivalentes dentro da mesma unidade. Esta situação verificou-se numa questão em que os alunos tinham que reconstruir pictoricamente a unidade com base nas suas partes, sendo apresentada aos alunos uma imagem constituída por dois objetos e a respetiva quantidade fracionária $\left(\frac{1}{3}\right)$. Esta questão revelou-se particularmente difícil sendo que, dos 4 alunos entrevistados, nenhum a conseguiu fazer corretamente. David, Nara e Ana Maria (figuras 1a, 1b e 1c, respetivamente) consideraram que o denominador 3 representava o total de luas, desenhando apenas mais uma. Referiram que, quando as grandezas são discretas, é mais confuso porque “ não podem ser duas coisas”. As justificações de David “acrescentei uma lua porque assim é que dava três” e Nara “Estavam duas e a gente acrescentava só mais uma para dar três”, demonstram alguns equívocos com este significado envolvendo este tipo de grandezas.

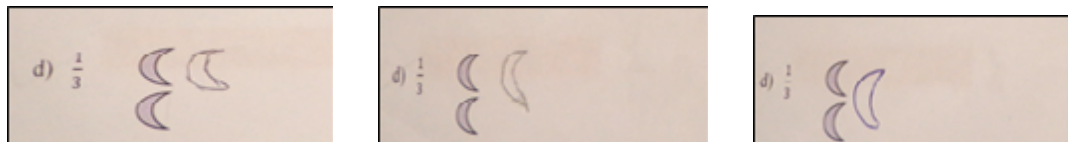


Figura 1. Resoluções de David (a), Nara (b) e Ana Maria (c).

Miguel (figura 2) resolveu a questão corretamente, no entanto, quando questionado, a sua justificação demonstrou igualmente uma conceção errada relativamente a esta questão. O aluno considerou que o denominador indicava o número total de luas na parte inferior, pelo que acrescentou mais duas para obter três, e que o numerador indicava o número de luas pintadas na parte superior, pelo que acrescentou novamente mais duas, ficando apenas pintada uma delas. Esta situação reforça a ideia expressa anteriormente de que os alunos consideram as frações como dois números distintos.

Professora: Eu disse que duas luas representavam $\frac{1}{3}$. Por que acrescentaste estas quatro?

Miguel: Como aqui tem um três [denominador] e estava aqui em baixo só uma, eu acrescentei mais duas. E como é só um para pintar [numerador] eu acrescentei aqui mais estas duas para ficar só um pintado. Eu pensei que estes estavam separados.

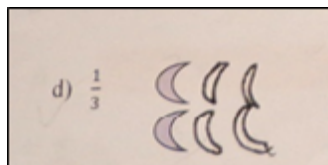


Figura 2. Resolução de Miguel.

Outra situação em que os alunos tinham que considerar subconjuntos dentro da mesma unidade foi no sombreamento de 25% de uma figura constituída por oito retângulos, pela existência de um distrativo perceptual (Behr & Post, 1992). Ana Maria e Nara (figura 3), bem como a maior parte dos alunos da turma, tiveram dificuldade em considerar quatro grupos de dois retângulos. Para Ana Maria “um quadradinho é equivalente a 25%”, e é deste valor que vai depender a percentagem total da figura e não ao contrário, chegando a afirmar que “isto dava 200%!”. Nara, por sua vez, justificou de imediato o sombreamento de cinco quadrados “porque na tabuada do 5 tem 25”, demonstrando mais uma vez a influência dos números inteiros em tarefas que envolvem números racionais.

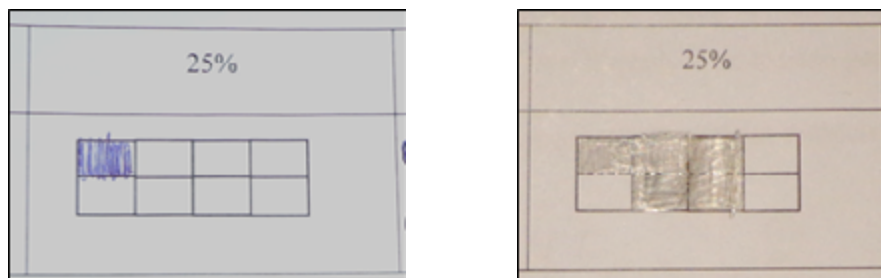


Figura 3. Resoluções de Ana Maria e Nara, respetivamente.

David e Miguel fizeram corretamente a questão embora tenham utilizado diferentes estratégias. David demonstrou alguma flexibilidade na conversão entre as diferentes representações do número

racional, o que o ajudou nesta questão ao reconhecer que 25% correspondia a da figura. Por outro lado, Miguel considerou subconjuntos de dois retângulos confirmando posteriormente se quatro vezes 25% dava 100%. O significado parte-todo envolvendo grandezas contínuas, surgiu na reconstrução pictórica da unidade sendo dada uma das suas partes e a respetiva representação fracionária (). Os resultados foram mais positivos, sendo que todos os alunos entrevistados compreenderam que a representação pictórica fornecida correspondia a uma das partes, num total de quatro partes iguais a essa.

O significado de medida, em que os alunos demonstraram lacunas substanciais na sua compreensão, esteve presente numa situação na qual teriam que determinar as frações que representam o comprimento de duas barras, tendo outra como referência, bem como a respetiva quantidade fracionária (). Para resolver a questão, Nara (figura 4) considerou que o numerador da fração dada (1) deveria manter-se nas restantes por representar a unidade de medida, e que os denominadores corresponderiam ao número de centímetros que cada barra tinha, entretanto verificados pela aluna com uma régua, embora de forma imprecisa. Ana Maria (figura 4) começou por dividir a unidade de medida em duas partes iguais uma vez que o denominador da fração era dois. Depois, foi dividindo sucessivamente uma das barras em partes mais ou menos de igual tamanho e verificou quantas vezes as partes que obteve cabiam nesta. O número de partes obtidas colocou como denominador da fração e, como numerador, manteve o número um, tal como Nara.

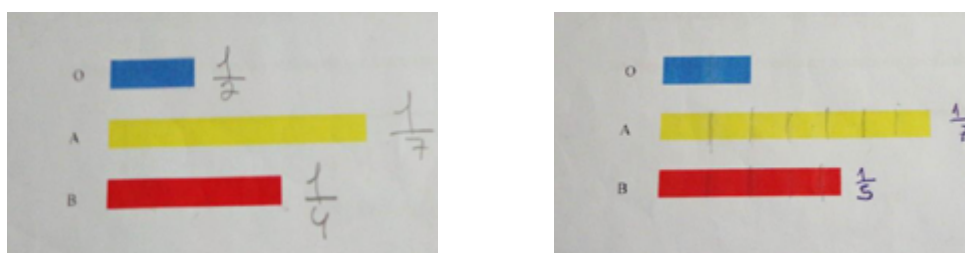


Figura 4. Resoluções de Nara e Ana Maria, respetivamente.

Por outro lado, Miguel verificou que a barra inicial cabia três vezes na barra a medir, pelo que indicou a fração . Quando questionado relativamente ao significado dos termos da sua fração, respondeu que “o um é o espaço todo que está pintado [barra inicial] e o três é quantas vezes é que o azul cabe no amarelo”. David verificou que a barra inicial cabia três vezes na barra a medir, pelo que adicionou três vezes, adicionando os numeradores e os denominadores, de forma independente. Estes resultados sugerem que, de um modo geral, os alunos demonstraram um desempenho e compreensão inadequados relativamente à identificação da unidade, ao tamanho das frações e ao significado parte-todo implícito uma vez que não consideraram que as subdivisões deveriam ser congruentes.

O significado quociente das frações surgiu numa situação contextualizada, através de uma situação de partilha equitativa de grandezas contínuas/discretas, considerada uma atividade fundamental para o aluno desenvolver compreensão sobre os números racionais, nomeadamente das relações parte-todo (Lamon, 2006). Pretendia-se que os alunos dividissem igualmente três tartes entre quatro pessoas, associando a operação de divisão de um número natural por outro a uma fração, estabelecendo a equivalência entre e 0,75, o que não se verificou. Todos os alunos recorreram a uma representações pictórica, da qual demonstraram total dependência, para chegar ao resultado, representando três tartes e realizando divisões nas mesmas. Por exemplo, Nara, a partir das suas representações, indicam corretamente o número de fatias que cada pessoa recebe (figura 5), no entanto, não indica que fração representa essa quantidade.

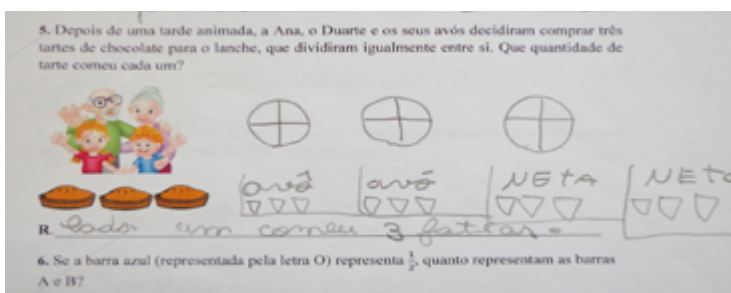


Figura 5. Resolução de Nara.

Quando questionada acerca desse aspeto, Nara sugere que seria “porque cada pessoa come uma fatia das três tartes”. A aluna encara a fração como uma relação parte-todo mas envolvendo grandezas distintas, neste caso, fatias e tartes. Ana Maria atribuiu uma tarte a cada adulto e a terceira, dividiu

igualmente entre os netos. No entanto, no momento da entrevista foi questionada e sugeriu “partir ao meio” as tartes. Acabou por dividir ao meio duas tartes, atribuindo metade a cada pessoa e na última tarte dividiu em quatro partes iguais, atribuindo mais uma dessas partes a cada pessoa. David tentou atribuir metade de cada tarte a cada pessoa e, verificando que sobrava tarte, optou por dividi-las em quatro fatias. Deste modo, indicou a fração pois cada pessoa iria receber três fatias de uma tarte dividida em quatro fatias (figura 6).

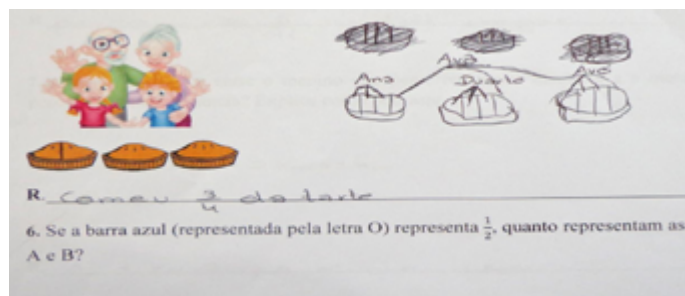


Figura 6. Resolução de David.

David e Nara recorreram à estratégia da distribuição (Lamon, 2006), realizando o mesmo número de divisões em todas as tartes e, posteriormente, distribuindo essas partes a cada pessoa. Miguel, por sua vez, tentou realizar a divisão do número de tartes pelo número de pessoas, no entanto, acabou por abandonar a sua estratégia por não conseguir resolver a operação. Apesar dos alunos terem conseguido realizar as subdivisões nas grandezas, demonstraram dificuldade em nomear as partes fracionárias.

O significado operador das frações esteve presente numa situação contextualizada através de uma fração não unitária. Pretendia-se que os alunos determinassem uma quantidade a partir de outra, sabendo que a primeira representava da segunda, sendo este o operador em causa. Nara (figura 7) subtraiu a fração do valor total (180 euros), subtraindo o numerador e depois o denominador e apresentou a sua justificação:

era 180 e ela gastou e a nossa professora ensinou-nos sempre a fazer 180 menos 2 e depois é 180 menos 3, e a gente punha o que dava aqui. E os 5 euros era o que faltava para os 180.

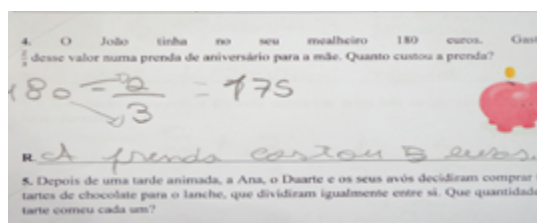


Figura 7. Resolução de Nara.

David e Miguel demonstraram um bom desempenho nesta questão embora tenham recorrido a diferentes estratégias. David encontrou uma fração que representasse uma unidade inteira ($\frac{4}{4}$), que corresponderia ao valor inicial (180 euros). Justificou que “se for um sobre três era 60 porque 60 vezes 3 dá 180. Por isso fiz 60 vezes 2 e deu-me 120”. Miguel fez a regra de dividir o valor total pelo denominador da fração (que funcionou como divisor) e, de seguida, multiplicar esse valor pelo numerador. No entanto, esta questão foi realizada com a ajuda do professor, pelo que não é possível constatar se, de facto, o aluno compreendeu o processo. Ana Maria não conseguiu resolver a questão, mesmo após alguma insistência da minha parte durante a entrevista.

OPERAÇÕES

As operações com números racionais, nomeadamente adição e subtração, estiveram presentes numa situação contextualizada na qual se pretendia que os alunos adiciassem três frações com diferentes denominadores, representando cada uma delas uma determinada distância já percorrida de um percurso. Verificaramse dificuldades consideráveis nestas operações a nível da compreensão concetual dos alunos, sendo que a operação de subtração registou os piores desempenhos. Na adição de frações os alunos identificaram de imediato a operação a utilizar, contudo, para a sua realização, David, Nara e Ana Maria adicionaram os numeradores e os denominadores, de forma independente (figura 8). Quando questionados sobre se seria possível adicionar as frações com os denominadores diferentes, mostraram total estranheza demonstrando graves lacunas no seu sentido de número racional (Hoff et al., 2017).

1. Que fração representa a distância percorrida pelos três amigos juntos? Explica como pensaste.

$$\frac{2}{6} + \frac{2}{3} + \frac{1}{2} = \frac{5}{17}$$

A fração representada é...

2. Qual a diferença entre o menino que percorreu maior distância e o menino que percorreu menor distância? Explica como pensaste.

$$\frac{2}{6} - \frac{2}{3} = \frac{0}{3}$$

Figura 8. Resolução de Nara.

Numa situação que solicitava a diferença entre duas frações, Nara recorreu à mesma estratégia da adição, subtraindo numeradores e denominadores de forma independente (figura 9). Ana Maria representou ambas as frações em modelos retangulares distintos (figura 9) salientando como diferença o facto de uma quantidade ser menor do que a outra. Miguel e David não interpretaram corretamente a questão subtraindo o número de quilómetros percorridos em vez das quantidades fracionárias.

7.3. Qual a diferença entre o menino que percorreu maior distância e percorreu menor distância? Explica como pensaste.

$$\frac{2}{6} - \frac{2}{3} = \frac{0}{3}$$

A diferença é 0/3.

7.3. Qual a diferença entre o menino que percorreu maior distância e percorreu menor distância? Explica como pensaste.

A diferença é que = $\frac{2}{6}$ vezes deq.

7.4. Representa na reta numérica a posição em que ficaram os três amigos.

Figura 9. Resoluções de Nara e Ana Maria, respetivamente.

Podemos verificar que a operação de subtração é mais difícil de identificar por parte dos alunos ou, quando identificada, estes tendem, uma vez mais, a aplicar os conhecimentos que têm de números inteiros, obtendo respostas sem sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tinha como objetivo analisar a forma como os alunos do 5.º ano compreendem os diferentes significados das frações e também que compreensão revelam das operações de adição e subtração nesta representação. Quanto ao primeiro aspeto, os resultados sugerem que os alunos têm um fraco domínio dos diferentes significados das frações. O significado de medida é o que apresenta maiores obstáculos aos alunos, que no qual demonstraram não compreender os significados de numerador e do denominador. Por outro lado, e tal como seria expectável, o significado parte-todo levou a um maior nível de sucesso. No entanto, os alunos mostraram muitas dificuldades em situações que envolvem grandezas discretas, em que o número total de objetos é superior ao denominador da fração (unidades compostas), o que se revelou incompreensível para eles. Podemos ainda concluir que a representação pictórica, da qual os alunos demonstraram grande dependência, é fundamental para iniciar o trabalho das frações com o significado quociente uma vez que estes não associam um contexto de partilha a uma situação de divisão de dois números

Relativamente ao segundo aspeto, verifica-se que os alunos encaram o símbolo da fração como envolvendo dois números inteiros separados por um traço e não estabelecem uma relação multiplicativa entre numerador e denominador (tal como indicado por Behr & Post, 1992), operando com os referidos números de acordo com o seu conhecimento de números inteiros. Os resultados evidenciam ainda que o significado do denominador é uma das principais dificuldades na compreensão dos números racionais pelos alunos, o que os leva a dar respostas sem sentido, demonstrando lacunas no seu sentido de número racional e no seu sentido de operação (Huinker, 2002; Vos, 2012). Deste modo, o presente estudo, realizado com alunos que concluíram o 4.º ano segundo os programas presentemente em vigor em Portugal, mostram sérias incompreensões e dificuldades, que devem ser tidas em conta pelos professores na leção do 5.º ano.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi elaborado com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito de uma bolsa de doutoramento com a referência SFRH/BD/130343/2017.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnett-Clarke, C., Fisher, W., Marks, R., & Ross, S. (2010). *Developing essential understanding of rational numbers: Grades 3-5*. Reston, VA: NCTM.
- Behr, M., Lesh, R., Post, T., & Silver E. (1983). Rational number concepts. In R. Lesh & M. Landau (Eds.), *Acquisition of Mathematics Concepts and Processes* (pp. 91-125). New York, NY: Academic Press.
- Behr, M., & Post, T. (1992). Teaching rational number and decimal concepts. In T. Post (Ed.), *Teaching mathematics in grades K-8: Research-based methods* (2nd ed.) (pp. 201-248). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bezuk, N., & Cramer, K., (1989). Teaching about fractions: what, when, and how? In P. Trafton (Org.), *New directions for elementary school mathematics, NCTM 1989 Yearbook* (pp. 156-167). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Cramer, K., Wyberg, T., & Leavitt, S. (2009). *Rational Number Project: Fraction operations & initial decimal ideas*. [Companion module to RNP: Fraction Lessons for the Middle Grades].
- Cramer, K., & Post, T. (1995). Facilitating children's development of rational number knowledge. In D. Owens, M. Reed, & G. Millsaps (Orgs.), *Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of PME-NA* (pp. 377-382). Columbus, OH, PME.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York, NY: MacMillan.
- Garcia, C. (2008). *A multiplicação de números racionais: Um estudo com alunos do 6.º ano*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Hoff, J. V., Verschaffel, L., & Dooren, W. V. (2017). Number sense in the transition from natural to rational numbers. *British Journal of Educational Psychology*, 87, 43-56.
- Huinker, D. (2002). Examining dimensions of fractions operation sense. In B. Litwiller, & G. Bright (Org.), *Making sense of fractions, ratios, and proportions: 2002 Yearbook* (pp. 72-78). Reston, VA: NCTM.
- Lamon, S. (2006). *Teaching fractions and ratios for understanding: Essential content knowledge and instructional strategies for teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lamon, S. (2007). Rational numbers and proportional reasoning: Toward a theoretical framework for research. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 629-668). Greenwich, CT: Information Age.
- Lewis, C., & Perry, R. (2014). Lesson study with mathematical resources: A sustainable model for locally-led teacher professional learning. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), 22-42.
- Llinares, S., & Sánchez, M. V. (1997). *Fracciones: La relacion parte-todo*. Madrid: Sintesis.
- Mazzocco, M., & Devlin, K. (2008). Parts and "holes": gaps in rational number sense among children with vs. without mathematical learning disabilities. *Developmental Science*, 11(5), 681-691.
- McIntosh, A., Reys, J., & Reys, E. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. *For the Learning of Mathematics*, 12(3), 2-8.
- Monteiro, C., & Pinto, H. (2006). A aprendizagem dos números racionais. *Quadrante*, 14(1), 89-108.
- Monteiro, C., & Pinto, H. (2007). *Desenvolvendo o sentido do número racional*. Lisboa: APM.
- Pinto, H. (2011). *O desenvolvimento do sentido da multiplicação e da divisão de números racionais*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto da Educação, Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. P., & Quaresma, M. (2014). Representações e raciocínio matemático dos alunos na resolução de tarefas envolvendo números racionais numa abordagem exploratória. *Uni-Phuri/Versidad*, 14(2), 102-114.

- Post, T, Cramer, K., Behr, M., Lesh, R., & Harel, G. (1993). Curriculum implications of research on the learning, teaching, and assessing of rational number concepts. In T. Carpenter, E. Fennema & T. Romberg (Eds.), *Learning, teaching, and assessing rational number concepts: Multiple research perspectives* (pp. 327-362). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Quaresma, M. (2010). *Ordenação e comparação de números racionais em diferentes representações: uma experiência de ensino*. Tese de Mestrado em Educação. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Streefland, L. (1986). Rational analysis of realistic mathematics education as a theoretical source for psychology: Fractions as a paradigm. *European Journal of Psychology of Education*, 1(2), 67-82.
- Ventura, H. (2014). *A aprendizagem dos números racionais através das conexões entre as suas representações: Uma experiência de ensino no 2.º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Vos, K. E. (2012). *Fractions, decimals, and percents: Development and intervention guide*. Wisconsin Rapids, WI: Renaissance Learning.

Património Cultural, a Escola e a Educação: novos desafios para a cidadania do século XXI

Fernando Magalhães

Interdisciplinary Centre of Social Sciences - I.P. Leiria (CICS.NOVA.IPLeiria) / Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, IPLeiria

Dina Alves

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, IPLeiria

RESUMO

Nesta reflexão propomos uma análise sobre a interseção entre os processos educativo e patrimonial. É pertinente interrogarmo-nos sobre o papel da educação e do património num mundo globalizado e em mudança acelerada e constante. Por outro lado, urge questionarmo-nos sobre o lugar do património cultural em todo o processo de interação educativa.

A análise da relação entre a educação, a escola e a dinâmica patrimonial, enquanto sistemas em interação, visa responder à questão: Para que servem e em que medida se cruzam os processos educativo e patrimonial no século XXI, na escola atual?

Palavras-chave: *património cultural, educação, escola, professores, alunos*

ABSTRACT

In this reflection we propose an analysis on the intersection between the educational and the patrimonial processes. It is important to question ourselves about the role of education and heritage in a globalized and rapidly changing world. On the other hand, it is urgent to ask ourselves about the place of the cultural heritage in the educational interaction.

The analysis of the relationship between education, school and heritage dynamics, as well as systems in interaction, aims to answer the question: What are they used for, and to what extent do the educational and patrimonial processes intersect in the 21st century, in the present school?

Keywords: *cultural heritage, education, school, teachers, students*

INTRODUÇÃO

A educação, ou melhor, o processo educativo, tem como objetivo operar uma transformação no sujeito, proporcionando-lhe a expansão e o desenvolvimento da consciência reflexiva. Neste sentido, a educação e a utilização do património cultural na mesma, constituem meios complementares, cujo objetivo primordial consiste em preparar o indivíduo contemporâneo, de modo a enfrentar e intervir num mundo em permanente devir. Como recorda Maria Célia Santos (2001) “processo significa o ato de avançar, atividade reflexiva que tem como objetivo alcançar o conhecimento de algo, sequência de estados de um sistema que se transforma. Assim, a educação significa reflexão constante, pensamento crítico, criativo e ação transformadora do sujeito e do mundo, atividade social e cultural, histórico-socialmente condicionada” (p. 2).

O objetivo deste texto consiste em abordar e refletir, a partir da consulta documental e bibliográfica, a apropriação do património cultural por parte dos professores para convocar uma consciência reflexiva e a cidadania ativa dos estudantes.

O PATRIMÓNIO CULTURAL E O SEU LUGAR NO PROCESSO DE INTERAÇÃO EDUCATIVA

No momento em que vivemos, a exigência de uma reflexão profunda por parte do sujeito e o seu empoderamento de forma a cumprirem-se os designios de uma cidadania ativa, exigem a utilização plena de todos os meios colocados à sua disposição pela comunidade. A educação não se esgota na escola iluminista, no ensino até agora considerado formal e que incluindo uns, excluía outros. A educação para o século XXI engloba e cruza várias experiências, escolar, familiar, patrimonial, museológica, comunitária e outras, ou seja, em vastos e variados processos e contextos de interação

social onde se desenrola a comunicação. Como referem Flecha e Tortajada (2000), “a educação na sociedade da informação deve basear-se na utilização das habilidades comunicativas, de tal modo que nos permita participar mais ativamente e de forma mais crítica e reflexiva na sociedade” (p. 34).

Enquanto espaço estimulante de reflexão, a escola tem como referencial, por excelência, o património cultural. Este não só auxilia os indivíduos a pensar e a respeitar a herança cultural, do passado e do presente, de uma determinada comunidade, como os conduz a questionar a tradição herdada e o presente, compreendendo-os enquanto processos em permanente reinvenção (Hobsbawm & Ranger, 1984, Magalhães, 2012).

A utopia da educação não está em fazer homens e mulheres perfeitos, mas antes em torná-los seres humanos melhores, mais reflexivos. Inculcar e estimular a liberdade, a independência pessoal e o valor da expressão de cada um bem como a sua autonomia constituem as sementes a partir das quais poderá nascer uma atitude crítica para a reconstrução [e o questionamento] dessa tradição (Santos, 2001, p. 4).

Em muitos casos, a escola continua a ser um projeto do século XIX, cuja missão consiste em transmitir conhecimentos de cima para baixo. É ensinada uma narrativa única, herdeira, ainda, dos conceitos de nação construídos em oitocentos. Na escola moderna procurava-se o protótipo do bom cidadão, culto e cultivado, capaz de aceitar verdades impostas de cima, de forma completamente acrítica. Era a escola para quem o saber escolástico ou académico, fundado no conhecimento científico, seria o único e verdadeiro. Daí se entende o encerramento das escolas em si, desprezando o conhecimento obtido por outras vias tais como a comunidade, a família ou o património (Vieira, 1992, Silva, 2010).

Os espaços culturais (museus, mosteiros, fundações etc.) têm seguido um caminho paralelo. Até ao último quartel do século passado, as noções de património cultural, da sua funcionalidade e da sua utilidade eram muito redutoras. Museus, monumentos, eram coisas velhas e antigas, cemitérios autênticos onde repousavam, moribundas, as preciosidades, como foram apelidados por variadíssimos autores logo no início do século XX. O museu ainda é, “para professores e alunos, um local onde se guardam coisas antigas, ou seja os bens produzidos no passado e representativos da produção cultural de determinada comunidade” (Santos, 2001, p. 4). O património cultural, anacrónico, é encarcerado no passado, os objetos são vistos como relíquias ou fósseis de um tempo que não volta mais. Cabe ao sujeito contemplá-lo, deleitar-se com a sua beleza, e no máximo, aprender história sem sentido crítico.

O património, ou melhor, os agentes que com ele se relacionam, devem desenvolver de forma integrada todas as funções patrimoniais, abrindo-se, simultaneamente, à comunidade. Trabalhando com esta, e a partir dela, e utilizando o património como ferramenta de excelência, constroem-se, desconstroem-se, e criticam-se concepções antropológicas complexas como identidade, sentimento de pertença, globalização, o lugar da comunidade no mundo, entre outras.

O PROCESSO PATRIMONIAL

Mas o que se pode entender afinal por património cultural? De concepções objetivas e objetivistas do século XIX, que reduziam a noção de património ao objeto material, partimos para as noções atuais muito mais abrangentes. O património cultural inclui todos os elementos que resultam da relação do homem com o meio e aos quais este atribui um valor simbólico especial. Nem tudo é património, mas o património cultural também não se reduz às grandes obras de conhecidos pintores, escultores ou escritores. O património cultural consiste em objetos materiais e imateriais, testemunhos e valores que uma determinada comunidade considera importantes para afirmar e solidificar laços de pertença ao grupo, num mundo cada vez mais globalizado. Contudo, esses objetos não devem servir de elementos de exclusão mas de inclusão do estrangeiro, do migrante e do imigrante, em suma, do outro, na comunidade enquanto ser digno de interação social.

O processo patrimonial caracteriza-se por ações como a recolção ou seleção de determinados objetos, sua pesquisa, preservação e comunicação, todas elas integradas e complementares. Distinguir o que é património cultural do que não é, é pois uma tarefa difícil, e deve incluir todos os interessados no processo, nomeadamente a equipa técnica encarregue dos trabalhos, a comunidade envolvida, potenciais financiadores, etc. Assim se constrói ou enriquecem as identidades culturais. Selecionar, distinguir o património do não património, constitui, portanto, a primeira fase do processo e depende de múltiplos fatores, como políticos, sociais, culturais e económicos.

A pesquisa não se esgota nos aspetos técnicos do objeto mas também na função que este tem na comunidade enquanto referencial do quotidiano. O património deve servir para desenvolver uma consciência crítica do presente. Saber qual a função do objeto patrimonializado, o simbolismo

e, sobretudo, conhecer os processos que conduziram à sua leitura no presente, é tão importante como entender a sua função no passado.

A pesquisa envolve ainda a classificação e o registo. Esta fase do fazer patrimonial é também muito importante pois não se trata apenas de classificar e registar o objeto, mas de produzir conhecimento sobre o mesmo. É a partir dele que se elaboram bancos de dados referentes a determinada realidade local. Tão importante como a classificação e registo técnicos do objeto é a procura da “qualificação da cultura, da análise e compreensão do património cultural na sua dinâmica real” (Santos, 2001, p. 7).

Uma outra fase do processo patrimonial é a conservação. Mais uma vez, a preservação vai muito além da conservação técnica dos objetos. Esta deve constituir um ponto de partida para a formação de um cidadão sensibilizado para a importância da conservação do património. Pode-se mesmo defender uma educação para a preservação. Saber porque se conserva, entendendo o simbolismo do objeto e o seu significado para o grupo é tão importante como as técnicas de conservação aplicadas em gabinete.

A comunicação, por seu lado, é o suporte básico e fundamental para a ação educativa patrimonial. Não se esgota na montagem da exposição, como se se tratasse de um conjunto de coisas inertes e sem pontes, quer com o contexto que deu origem ao objeto, quer com aquele que no presente se relaciona com ele. Como refere Maria Célia Santos (2000), “a exposição é, ao mesmo tempo, produto de um trabalho interativo, rico, cheio de vitalidade, de afetividade, de criatividade e de reflexão, que dá origem ao conhecimento que está sendo exposto e a uma ação dialógica de reflexão, estabelecida no processo que antecedeu a exposição e durante a montagem [...]”. A exposição é um dos fatores de comunicação mais significativos do museu.

A educação por via do património é também um processo em permanente devir. Através do património cultural promove-se o desenvolvimento social e cultural, a cidadania e a reflexão dos sujeitos. A contemplação dos monumentos deve provocar uma mudança no indivíduo, no sentido do seu questionamento e do mundo, pois é da interrogação que nasce a reflexão e é através desta que constrói a cidadania.

As tarefas associadas ao património são múltiplas e variadas mas todas têm como objetivo operar uma transformação no indivíduo, proporcionando-lhe ferramentas mentais que o tornem livre e consciente na tomada das suas decisões, na compreensão das suas múltiplas dimensões identitárias bem como nas dos outros.

A AÇÃO EDUCATIVA PATRIMONIAL

Para que a função educativa patrimonial seja realizada na sua plenitude, é necessário entender o monumento como uma instituição social que acompanha a dinâmica temporal e espacial das sociedades. Não é um produto acabado mas o resultado das ações dos sujeitos que o estão construindo e reconstruindo, a cada dia.

As conceções de património devem ser revistas à luz dos tempos atuais. Isto significa uma reflexão e uma avaliação constante que

“deverá fornecer dados significativos para a definição da (sua) missão e dos objetivos, o que implica a necessidade de abertura, por parte do seu corpo técnico e das pessoas responsáveis por sua administração, manifestada em atitudes que demonstrem a motivação e o desejo de mudar, de buscar uma atualização constante, compreendendo que, para desenvolver o pensamento crítico, é necessário haver sistematização e argumentação” (Santos, 2001, p. 11).

A função educativa não envolve apenas o técnico dos serviços educativos do espaço cultural, mas toda a equipa da instituição, de forma integrada. Não existe transmissão de conhecimentos, com questionamento permanente das verdades transmitidas, sem um diálogo entre técnicos ligados à pesquisa, à conservação e à educação.

Por outro lado, o desenvolvimento de uma ação educativa, através da interpretação do património cultural, não pode ser instrucionista. É pouco relevante memorizar datas, fatos ou acontecimentos do passado, assim como elaborar representações dos mesmos, como se manejassemos fósseis. É mais importante interrogarmo-nos sobre a importância do património cultural e o seu lugar na atualidade. De que forma se podem construir pontes entre contextos originais de produção e vida, e o lugar do objeto no presente, analisar e explicitar criticamente as metamorfoses do objeto no espaço e no tempo. Como refere Paulo Freire (2000),

“a questão fundamental não está em que o passado passe ou não passe, mas na maneira crítica, desperta, com que entendemos a presença do passado em proce-

dimentos do presente (...), nesse sentido, o estudo do passado traz à memória do nosso corpo consciente a razão de ser de muitos procedimentos do presente e podemos ajudar, a partir da compreensão do passado, a superar as suas marcas” (p. 34).

O objeto patrimonializado deve ser compreendido como um ponto de partida para reflexões, comparações críticas, estabelecendo-se pontes constantes entre as velhas dicotomias modernas e o presente. Dividir o presente do passado, a arte da ciência, a cultura primitiva da cultura civilizada, umas com o selo do património e outras não, é condenar o património à condição de elemento fechado, detentor de verdades absolutas e inquestionáveis, sem qualquer relação com o mundo contemporâneo. O que se pretende é, através do objeto, construir pontes, produzir conhecimento e desenvolver uma atitude crítica no aluno. Como refere Célia Santos (2001), para potenciar o património cultural enquanto vetor de produção de conhecimentos,

“é necessário repensar os procedimentos adotados nos programas desenvolvidos com as escolas, superando as questões burocráticas, as limitações do tempo, a ânsia de mostrar, com uma postura instrucionista, toda a coleção do museu. (...) o museu necessita ser vivido, compreendido como um local onde a tradição pode ser conhecida, percebida, questionada e reinventada, estimulando e apoiando, inclusive, a criação de novos museus” (p. 12).

A ação educativa patrimonial deve envolver a comunidade, construindo-se laços de aproximação entre diversas instituições que proporcionem a aprendizagem de novos conceitos através do património cultural. As escolas, as juntas de freguesia, os lares... devem estar abertas à sociedade e às ações patrimoniais, potenciando a criação de novas e mais proficuas atitudes reflexivas por parte dos sujeitos, independentemente da sua classe etária, género ou classe socio - económica.

O desenvolvimento da ação educativa por intermédio do património, no sentido da promoção de atitudes críticas e reflexivas exige, por outro lado, uma rede de colaboração muito estreita com o ensino superior, nomeadamente com cursos de museologia e património, que proporcionem eles mesmos uma preparação e reflexão crítica aos profissionais da área patrimonial.

O PATRIMÓNIO NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

Em todo este processo é fundamental entender o património, enquanto realidade multifacetada, alvo de múltiplas abordagens (ou “olhares”) sob os quais pode ser percecionado, valorado e apropriado. Calaf (2006) defende que o olhar educativo sobre o património é a ‘chave’ para a compreensão dos processos de valoração e apropriação simbólica do património pelos indivíduos, pois permite relacionar a teoria e a prática. Remete para a articulação entre o passado (enquanto herança) e o presente (enquanto construção e reconstrução desse passado), ou seja, para não nos limitarmos a receber todo um património herdado do passado, por meio da adoção de uma postura passiva. Ao recebermos esse património, apoderamo-nos dele, interpretando-o e, dessa forma, interagimos com ele, atribuindo-lhe simbolismo, fundamental para a construção de identidades, expressas quer nas suas formas materiais, quer imateriais.

A identidade é uma realidade dinâmica, em permanente construção e/ou reconstrução face aos constantes desafios e à sua própria evolução. Todavia, e para que tal aconteça, as identidades devem estar disponíveis quer para dar, quer para receber, num diálogo constante entre a dicotomia tradição/modernidade, sendo que “tradição significa transmissão, dádiva, entrega, gratuidade. Modernidade representa o que em cada momento acrescentamos à herança recebida, como factor de liberdade e de emancipação, de autonomia e de criação” (Martins, 20017, pp. 23-24).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), refere, no artigo 3.º, que o sistema educativo português está organizado de forma a “contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia”. Nesta lei, a consciencialização patrimonial é entendida como um meio de defesa da identidade e de reforço à consciência histórica.

Os programas curriculares portugueses, em disciplinas como História ou Geografia (no ensino básico e ensino secundário) remetem para o contacto direto dos alunos com o património cultural, nacional, regional e local, não lhe sendo atribuída uma área curricular específica. Continua a ser entendido, amiúde, como um recurso de ensino e não como conteúdo em si próprio, passível de contribuir quer para o desenvolvimento, por parte dos alunos, da compreensão de conceitos históricos, quer para a sua consciencialização patrimonial no que concerne à herança cultural já construída e

em constante construção pelas comunidades (Pinto, 2016, Pinto & Squinelo, 2017).

Não é suficiente, nem desejável, continuar a utilizar o património no contexto de um ensino que, apesar de procurar diferenciar-se daquele a que vulgarmente chamamos “tradicional” (Pinto & Squinelo, 2017), apresenta ainda características desse ensino que marcou, e continua a marcar sucessivas gerações, no qual “las «fuentes primarias» sólo se utilizaban ocasionalmente para estimular la curiosidad y el interés, o para ilustrar casos específicos” (Pinto & Molina, 2015, p. 105). No ensino da História, e segundo Pinto (2013), “continuam a predominar em sala de aula as fontes escritas e, por vezes, as iconográficas. São mais escassas as referências à utilização de fontes patrimoniais recorrendo à sua observação direta e em contexto” (p. 73). Não colocando em causa a importância das fontes escritas e o seu papel na construção do conhecimento, da compreensão e da consciência histórica, é necessário diversificar as fontes, e as patrimoniais são tão válidas como as escritas na construção desse conhecimento e consciência.

Urge mudar conceitos, dinâmicas e metodologias. Urge pensar o património como uma fonte igualmente válida na construção do conhecimento e de cidadanias conscientes e responsáveis em relação ao seu património. Na ausência de uma disciplina específica e autónoma de Educação Patrimonial no currículo nacional português, Pinto (2016) considera que se poderão utilizar as disciplinas de História já existentes no Ensino Básico e Secundário (Estudo do Meio, História e Geografia de Portugal e História), para colmatar essa ausência, no sentido da promoção e desenvolvimento de uma educação patrimonial, proporcionando recursos e atividades (que não se esgotem nas tradicionais visitas de estudo) desafiadoras e estimulantes para os alunos, que os instiguem a construir o seu conhecimento. Dos programas curriculares dessas disciplinas, poderão ser selecionados conteúdos passíveis de serem trabalhados no âmbito do Património (nacional e local), introduzindo, dessa forma, a abordagem à educação patrimonial, embora conscientes que esta não se esgota no contexto formal de ensino.

O PATRIMÓNIO, A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Pinto (2016), reportando-se ao crescente interesse pelo património cultural, evidente na atenção que lhe é dada nos media, na ação dos museus e sítios históricos, cada vez mais dinâmicos em relação ao património pelo qual são responsáveis e, também, no turismo e no consumo de bens culturais, questiona “Até que ponto esse interesse corresponderá a uma consciência patrimonial e, sobretudo, a uma consciência histórica relativamente ao papel dos vestígios patrimoniais na relação temporal?” (p. 54). A primeira, a consciência patrimonial, é alcançada quando, após a tomada de consciência que o objeto produzido ultrapassa a sua função utilitária inicial, o objeto “conquista uma identidade patrimonial” (p. 54), sendo este um processo individual e coletivo. A segunda, a consciência histórica, “é uma construção simbólica e, do mesmo modo que a identidade, comporta um processo de apropriação simbólica do real” (p. 55), influenciada e estimulada pelas experiências do presente e dependente do contexto de produção.

No âmbito de uma educação patrimonial, os alunos seriam desafiados a refletir sobre o seu património e de que forma este contribuiu, e contribui, para a construção da identidade (nacional, local e pessoal). Neste sentido, e segundo Pinto (2015, 2016), a educação histórica seria uma importante mais-valia para a educação patrimonial, pois permitiria, recorrendo a atividades e experiências educativas planeadas com cuidado, que o património cultural fosse interpretado no seu contexto histórico, proporcionando a compreensão da “evidência” que permite dar sentido ao passado.

Os professores são um importante elemento nesse processo de construção, pelas novas gerações, de identidades conscientes, logo refletidas (Pinto, 2015, 2016). Ao proporcionarem experiências educativas assentes no contacto direto com o património, promovem o sentido de pertença e a aquisição de competências que permitirão, aos alunos, adquirir as ferramentas para a compreensão dos mecanismos de construção da identidade, promovendo, simultaneamente, o sentido de pertença numa sociedade progressivamente mais globalizada e deslocalizada.

Nas aulas de História, por exemplo, o património cultural poderá ser utilizado como fonte primária para o estudo de conteúdos letivos, não olvidando que o património é, ele próprio, conteúdo. Ao aplicarmos nessas aulas uma conceção metodológica que privilegie o papel do aluno na organização e construção do conhecimento, é necessário que as estratégias e atividades proporcionadas aos alunos desenvolvam, nestes, competências várias e não o fomento da memorização de conhecimento já construído.

O estudo do património contribui, segundo Mattozzi (2008), “potencialmente na formação histó-

rica, visto que permite dar consistência às informações e abstrações dos textos históricos e porque constrói a percepção e a visão histórica do território” (p. 149), com o objetivo de “gerar o sentido, o conhecimento e o respeito ao patrimônio” (p. 149). A fruição dos bens culturais, permite a descoberta, pelos alunos, de valores simbólicos e, também, afetivos. Nesse sentido, os professores de História deverão desenvolver estratégias que, recorrendo aos bens culturais (patrimônio), orientem e possibilitem aos alunos a produção de conhecimento próprio. Mattozzi (2008) refere ainda que quando os alunos contactam com o patrimônio e têm experiências de fruição desses bens, mobilizam e colocam em ação competências várias (de observação e de análise, entre outras), bem como o entendimento da sua função e valoração social.

O conhecimento legado do passado estimula uma consciência crítica relativamente às crenças e identidades, nossas e dos outros (Pinto & Squinelo, 2017). As autoras acrescentam que a partir do patrimônio próximo do aluno, que se constitui como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem, poderão ser planificadas atividades assentes “no contraste de informações, colocando questões do tipo como era/como é/o que mudou” (Estepa & Cuenca, 2006, p. 57 apud Pinto & Squinelo, 2017).

O patrimônio, como referido anteriormente, poderá, e deverá ser ele próprio objeto de estudo e não um mero recurso ilustrativo de um passado mais ou menos distante (Pinto & Molina, 2015). Atualmente, no contexto de ensino-aprendizagem, é recorrente o recurso ao patrimônio em contexto de visita de estudo, como ilustração da informação previamente transmitida pelo professor aos seus alunos. Por exemplo, em sala de aula, o professor transmite informação, construída e reconstruída por ele, relativa ao reinado de D. João V (o fausto da Corte, a sociedade que a frequentava, as festas, o luxo, as prerrogativas régias, a origem dos recursos financeiros para as realizações régias, etc.). Após a aula (por vezes, vários dias depois) realiza-se uma visita de estudo ao Palácio-Convento de Mafra como ilustração do que fora transmitido em sala de aula, para que os alunos, ao contactarem diretamente com um dos exemplos do patrimônio edificado construído no período Joanino, verificassem, por si, a informação que lhes fora veiculada em sala de aula.

No contexto acima exemplificado, o patrimônio serve, essencialmente, como reforço do conhecimento transmitido pelo professor, pelo que posterior à sua contextualização. Considerar-se-á que o desenvolvimento do pensamento e da compreensão histórica dos alunos se fará unicamente pelo contacto direto com o patrimônio, isto é, pela visita posterior à contextualização? Ou que a educação patrimonial ocorrerá por meio de uma visita a um objeto patrimonial, pela simples observação direta? Consideramos que não. O Palácio-Convento de Mafra poderia ser simultaneamente, conteúdo e recurso. A sociedade, o fausto, os recursos económicos, e, entre outros, o ambiente cortesão, poderiam ser trabalhados pelos alunos, in situ e a partir do próprio monumento, numa primeira fase, possibilitando o desenvolvimento da compreensão histórica, a mobilização de conhecimentos e competências e, claro, a educação patrimonial. Para tal, os professores teriam de desenvolver estratégias e atividades/tarefas que fossem ao encontro de metodologias assentes no papel dos alunos na construção do seu conhecimento.

Bergamaschi e Stephanou (2000) propõem várias atividades a desenvolver no âmbito de uma educação patrimonial assente no papel ativo dos alunos, destacando, entre outras, o caminhar pelas ruas, a observação dos edifícios e das paisagens, a visita a museus, observar práticas culturais, entrevistar os habitantes locais, etc.. Estas constituiriam oportunidades para os alunos trabalharem e desenvolverem noções temporais como continuidade/descontinuidade, permanência/mudança, situar períodos históricos em relação ao presente no qual se situam.

Etapas claramente definidas possibilitariam essas oportunidades aos alunos e a metodologia proposta por Bergamaschi e Stephanou (2000) poderia ser aplicada ao exemplo anterior do Palácio-Convento de Mafra, mas agora com processos substancialmente diferentes, e tendo um problema/problemática para o qual é necessário encontrar respostas. Numa primeira etapa, in situ, a observação, na qual se identificaria o objeto de estudo, o Palácio, a sua organização, função e significado, seguido do registo para fixar o conhecimento percebido e a sua análise. Na segunda etapa, a exploração, seria feita a análise do problema, as hipóteses e a pesquisa em fontes variadas, assumindo uma postura crítica. Na terceira e última etapa, a apropriação, com a(s) resposta(s) ao problema já encontrada(s) e com o objetivo de desenvolver a participação criativa e valorização do objeto patrimonial em estudo, poderiam realizar-se recriações, dramatizações, entre outras, possibilitando a internalização do conhecimento adquirido.

O papel do professor? Orientar e proporcionar os instrumentos necessários aos alunos. O papel dos alunos? Construir o seu próprio conhecimento, mobilizando e desenvolvendo diversas competên-

cias. Recorrer a metodologias como a acima referida, implica que o património seja assumido como tal, conteúdo e recurso, cabendo ao professor criar e desenvolver estratégias e atividades assentes em sólidas conceções metodológicas que proporcionem o contacto direto do aluno com o património, material e imaterial, com o objetivo de promover, além da compreensão e consciência histórica, uma consciência cívica mais reflexiva e atenta para a necessidade de uma constante defesa e preservação do património, e não apenas quando o mesmo se encontra, por um qualquer motivo, em perigo. Alves (2006), no mesmo sentido, considera que “está reservado à História o papel de abrir caminho para o aluno desenvolver o seu processo de construção pessoal que desague numa consciência histórica que exercite a sua cidadania na defesa de um património que também lhe pertence” (pp. 70-71).

NOVOS DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI: UMA CIDADANIA PELO PATRIMÓNIO

Adotar uma postura de defesa do património acarreta várias implicações. Se queremos cidadãos, reflexivos e conscientes da importância do património quer para a História, quer para a sua própria identidade, é imperativo que o mesmo seja conhecido. Como podemos almejar nos nossos alunos o desenvolvimento de uma cidadania consciente para o património, se o mesmo não é por eles conhecido? Conhecer não significa saber que ele existe, saber o seu nome. Significa conhecer o seu contexto de origem, a sua evolução (não na mera lógica da cronologia), as funções que lhe foram sendo atribuídas, o seu papel na construção de identidades, em suma, é apropriar-se dele, tomá-lo como seu, como sendo parte de si e da sua própria identidade.

A escola poderá (e deverá) ter um papel relevante nesta apropriação e defesa do património cultural. Contudo, e para que tal aconteça é necessário que o mesmo seja conhecido, interpretado, valorizado. Sem esse conhecimento não há a apropriação, e, sem esta, não há defesa do património. Dificilmente se defende aquilo que não se conhece. As escolas, instituições educativas por excelência, têm a responsabilidade acrescida de desenvolver os mecanismos que levem à interiorização, pelos alunos, desse sentido de defesa do seu património e estimulá-los para uma intervenção ativa na preservação da sua identidade.

A escola não está isolada. Está inserida numa determinada comunidade e esta tem o seu património. Poderá não ser um património monumental, de grandes e vistosas edificações, mas é o seu património (costumes, tradições, usos, modos de vida e, entre outros, pequenas edificações), e, enquanto tal, é tão valioso como qualquer outro, embora, talvez, mais significativo para a comunidade e sua identidade.

O património local, sendo aquele que se encontra mais próximo dos alunos deverá ser privilegiado, atendendo a que num mundo globalizado e em constante mutação, estudar e conhecer as particularidades locais permite-lhes perceber que também têm raízes identitárias, o que lhes confere um sentimento de pertença ao mesmo tempo que contaria o desenraizamento cultural.

Urge alterar práticas de ensino. Criar novas práticas assentes em sólidas bases metodológicas que promovam um ensino ativo e futuros cidadãos pelo património. Urge propor aos alunos tarefas/atividades inovadoras, motivadoras e desafiadoras, elaboradas e desenvolvidas no contexto escolar, com o objetivo de promover a defesa do património e uma cidadania consciente. Urge desenvolver estratégias que promovam o conhecimento dos bens culturais, permitindo, assim, que estes adquiram significado para os alunos. Contudo, isso só acontecerá quando, após conhecer o passado desse património, a sua história, a sua memória, o mesmo adquira significado para o aluno.

Uma prática pedagógica assente, também, no património cultural, como conteúdo e recurso, exige um maior esforço e envolvimento por parte do professor, uma vez que este terá de conhecer profundamente a comunidade onde leciona, o que inclui conhecer o seu património. Terá de planificar e desenvolver experiências de aprendizagem significativas, capazes de motivar os alunos, de lhes despertar curiosidade e de os envolver com o património, trabalhando conteúdos e a sua formação identitária, com o objetivo último de formar uma cidadania consciente pelo e para o património; de proporcionar situações de aprendizagem capazes de surpreender os alunos, de os fazer querer saber mais sobre o seu património, de os colocar a refletir sobre a relação património e identidade, não se limitando aos grandes monumentos, mas também a toda uma herança de cultura popular, muitas vezes mais significativa para o aluno porque mais próxima das suas vivências (Proença & Manique, 1994). A exploração educativa do património poderá, desta forma, contribuir para o desenvolvimento da compreensão e consciência histórica.

Urge, ainda, a criação de propostas interdisciplinares de ensino direcionadas para questões no âmbito do património cultural, estudado e analisado sob diferentes perspetivas, de forma a despertar nas

novas gerações, e na sociedade em geral, a sensibilização e consciencialização para a necessidade de preservar esse património que é, simultaneamente, memória.

Mattozzi (2008) considera que a “passagem do uso dos bens à concepção do património na aprendizagem da história pode formar um jovem que organiza o passado histórico em quadros cronológicos” (p. 153), que é capaz de argumentar sobre problemas históricos relevantes, que conhece os procedimentos de construção do conhecimento e que utiliza o conhecimento adquirido para interpretar processos, “criticar os conhecimentos históricos, adquirir e integrar novos conhecimentos históricos, viver na história como cidadão atento às relações entre conhecimento do presente e do passado, estar atento às razões do valor cultural do património, respeitando-o e preservando-o” (p. 153). Um jovem educado para o património, que conhece o seu valor e papel e apto para o exercício de uma cidadania democrática consciente, em suma, um cidadão pelo e para o património.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores e os técnicos educativos do património devem trabalhar em conjunto, numa colaboração estreita, de forma a serem definidos os melhores programas e as mais bem-sucedidas estratégias educativas patrimoniais, numa grande rede de colaboração. O objetivo é envolver toda a comunidade, apropriando-se o património cultural local como um ponto de partida para o desenvolvimento de uma profunda consciência refletiva.

A interpretação do património, material e imaterial, deverá fomentar problematização do próprio património e do conhecimento apresentado, ultrapassando a prática ainda existente, de o apresentar como simples ilustração dos conteúdos lecionados e memorizados. Esse património é o que possibilita a construção da evidência que dá sentido às ações do Homem no passado, de forma a melhor entendermos a realidade presente. Conhecê-lo permite, ao mesmo tempo, explorar questões sobre identidade, verificando, validando ou refutando as narrativas dominantes contribuindo para uma consciência mais crítica em relação ao passado.

Um jovem educado para o património, que conhece o seu valor e papel e apto para o exercício de uma cidadania democrática consciente, em suma, um cidadão do século XXI pelo e para o património.

LEGISLAÇÃO

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, DR n.º 237/1986, Série I, de 14 de outubro de 1986)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, L. M. (2006). A história local como estratégia para o ensino da história. In *Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques* (Vol. 3). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bergamaschi, M. A. & Stephanou, M. (2000). Ensino de História e Educação Patrimonial: memória açoriana. In: *Jornada de Ensino de História e Educação*. Porto Alegre, Brasil: EST.
- Calaf, R. (2006). Cruzar miradas. In R. Calaf & O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 23-50). Gijón, Espanha: Ediciones Trea.
- Estepa, J. & Cuenca, J. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. In R. Calaf & O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Gijón, Espanha: Ediciones Trea.
- Flecha, R. & Tortajada, I. (2000). Desafios e saídas educativas na entrada do Século. In F. Imberón (org.), *A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas Sul.
- Freire, P. (1993). *Professora Sim, Tia Não: cartas a quem gosta de ensinar*. São Paulo, Brasil: Editora Olho d' Água.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (1984). *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Magalhães, F. (2012.). *À procura de um lugar na Europa: o território e o património nos discursos sobre Leiria e suas regiões*. Leiria: IPL.
- Manique, A. P. & Proença, M. C. (1994). *Didáctica da História – Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora.

- Martins, G. O. (2011). Portugal: memória, património e cidadania. In M. F. Amante (coord.), *Identidade Nacional entre o Discurso e a Prática* (pp. 23-30). Lisboa: Fronteira do Caos.
- Mattozzi, I. (2008). Currículo de história e educação para o patrimônio. In *Educação em Revista* (N.º 47, pp. 135-155). Belo Horizonte, Brasil.
- Pinto, H. (2013). Usos del patrimonio en la didáctica de la historia: perspectivas de alumnos y profesores portugueses relativas a identidad y conciencia histórica. In *Educatio Siglo XXI* (Vol. 31 n.º 1), pp. 61-88.
- Pinto, H. (2015). Educação patrimonial e educação histórica: contributos para um diálogo interidentitário na construção de significado sobre o passado. In *Diálogos* (Vol.19, n.1), pp.199-220.
- Pinto, H. (2016). Os Centros Históricos como laboratórios de Educação Histórica e Patrimonial. In *Revista História Hoje* (Vol. 5, n.º 9), pp. 49-75.
- Pinto, H. & Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. In *Educatio Siglo XXI* (Vol. 33 n.º 1), pp. 103-128.
- Pinto, H. & Squinelo, A. P. (2017). O uso do património cultural no ensino de história: perspectivas da formação docente em Portugal e Brasil. In *Pulso*, 40, pp.35-52.
- Santos, C. (2001). Museu e Educação: conceito e métodos. *Museu e Educação: conceitos e métodos*. Simpósio Internacional realizado entre 20 e 25 de Agosto.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP* (Vol. XX), p. 443-464.
- Stephanou, M. (1998). Currículos de história: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. In *Revista Brasileira de História* (Vol. 18, n. 36, p. 15-38). São Paulo, ANPUH/Humanitas.
- Vieira, R. (1992). *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Escher.

Representações das crianças na transição entre o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Vera Lúcia Isidoro da Cruz

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

Miguel Oliveira

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

RESUMO

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar de 2016, as crianças aprendem e desenvolvem-se num clima relacional onde o educar e o cuidar estão interligados. Seguindo esta perspetiva, ao refletirmos como iremos responder às necessidades de todas as crianças seguindo os seus próprios ritmos e interesses, sabemos que é imperativo ouvirmos as suas vozes sobre o que lhes diz respeito, criando assim um ambiente de mutuo respeito e compreensão pelo que se passa na mente de cada criança.

Partindo destes pressupostos, procuramos apresentar um ensaio investigativo realizado no âmbito das Práticas Pedagógicas do Mestrado em Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico com um grupo de crianças do Jardim de Infância com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade, tendo como principais objetivos: perceber o que pensam as crianças sobre o trabalho realizado pelo Educador de Infância e pelo Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico; conhecer através do desenho a sua perceção acerca do Jardim de Infância, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dos Educadores e Professores; identificar as representações sociais das crianças quanto à passagem para uma nova etapa educativa; refletir sobre o contributo que as representações sociais das crianças têm na promoção de uma educação de infância com mais qualidade.

De acordo com os dados recolhidos, foi possível retirar algumas conclusões, nomeadamente que as representações das crianças estão muito próximas do real, fortemente influenciadas pelo contexto social com o qual tinham contacto.

Palavras-chave: Currículo, Educação Pré-Escolar, Primeiro Ciclo do Ensino Básico, Representações

ABSTRACT

According to the Pre-School's Curricular Guide of 2016, children learn and develop in a relational context where caring and educating are interconnected. Following this perspective, when we reflect about how we are going to answer the needs of every child, following their own rhythms and interests, we know that is imperative to listen their voices about their own concerns, creating an environment of respect and understanding the children's minds.

Based on these assumptions, we attempt to present a research performed in the pedagogical practice of Master's Degree in Pre-School Education and Primary School, conducted with children between 5 and 6 years old. This research has as main objectives: understand what children think about kindergarten and primary teacher's work; know through drawing their perception about kindergarten, primary school, kindergarten teacher and primary teacher; identify the children social representations about the passage to a new educative stage; reflect about the contribute that the social representations may have on the promotion of a higher quality early childhood education.

In accordance with the collected data, it was possible to get some conclusions such as the children's social representations are very close to the reality, which are strongly influenced by their social context.

Keywords: Curriculum, Pre-School, Primary-School, Representations.

INTRODUÇÃO

Neste artigo procuramos apresentar um ensaio investigativo realizado com um grupo de crianças de Jardim de Infância (JI), com a intenção de percebermos o que pensam as crianças sobre o trabalho realizado pelo Educador de Infância e pelo Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Foi também nosso objetivo conhecer, através do desenho, a percepção das crianças acerca do JI, do 1.º CEB, dos educadores e professores. O estudo incide também nas representações sociais (RS) das crianças relativamente à passagem para uma nova etapa educativa e no contributo destas representações para a promoção de uma Educação Pré-escolar (EPE) com mais qualidade.

1. CURRÍCULO – ORIGEM E CONCEITO

Ao explorarmos alguns estudos percebemos que o conceito de currículo surgiu nos finais do século XIX, consequência da expansão e crescimento industrial que alteraram a sociedade tanto a nível social como económico (Roldão, 2013; Fernandes, 2011). Assim a sociedade, ao sentir o dever de responder às necessidades da época, colocou novas exigências aos sistemas educativos daquele tempo, exigindo uma formação uniformizada a nível social (Paraskeva, 2002, citado por Fernandes, 2011). O currículo era assim visto na época como uma sequência de objetivos a alcançar ao longo do processo de ensino-aprendizagem, que, por sua vez, eram selecionados pela sociedade. Posto isto, nas escolas era somente transmitido o conhecimento educativo pretendido, de forma massificada.

Hoje em dia, ao nos focarmos nos modelos de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância sabemos que existem diversos modelos que definem a estrutura e papéis desenvolvidos pelo educador, professor e criança ao longo da ação educativa. Em Portugal, baseadas na Lei-Quadro para a EPE 5/97 de 10 de fevereiro, temos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), documento orientador para as instituições tanto públicas como privadas. Tal como a mesma indica, as OCEPE destinam-se a “apoiar a construção e gestão do currículo no JI, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento/agrupamento” (ME, 2016, p.5). Por sua vez, o 1.º CEB em Portugal e a sua estrutura curricular assentam nos Programas e Metas Curriculares de cada área curricular disciplinar.

Ao analisarmos atentamente ambos os currículos de cada etapa, verificamos que existe em ambos uma preocupação na construção do saber de forma articulada, assente numa abordagem globalizante e integrada. Constatamos ainda que permanece uma relação entre as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE e as áreas e conteúdos presentes no Programa de 1.º CEB.

2. TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

As transições estão intimamente relacionadas com as mudanças dos ambientes sociais imediatos da vida de cada um de nós. Estas exigem ajustamentos no nosso comportamento pois os nossos papéis, interações, relações ou atividades passam a ser diferentes (ME, 2016).

Nos últimos anos, tem aumentado significativamente a preocupação relativa à transição da criança entre a EPE e o 1.º CEB. Tal está relacionado não só com os efeitos que esta transição tem a longo prazo, como na forma como a criança é encarada nos dias de hoje, ou seja, um ser competente, que participa de forma ativa na aquisição e desenvolvimento dos seus conhecimentos e tem direito a exprimir as suas necessidades e opiniões (Formosinho, 2016).

Por ser uma problemática um tanto complexa, as transições têm sido motivo para o desenvolvimento de inúmeras investigações nos últimos quinze anos (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016). As consequências deste processo, boas ou menos boas, dependem não só das características das crianças, das suas famílias e dos contextos educativos, como também “das características das relações entre o centro educativo e a casa, entre a sala específica que a criança frequenta e a família” (Oliveira, 2015, p.30), salientando assim as representações sociais dos intervenientes da ação educativa e as suas relações.

3. PERSPETIVAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA CRIANÇA

As crianças adquirem conhecimento ao compreenderem e ao colocarem em prática no seu dia-a-dia informações específicas. Estas informações, por sua vez, são construídas e desenvolvidas ao longo do tempo, através da maturação do nosso corpo, das experiências com os objetos de natureza

física e lógico-matemática, da transmissão social e, por fim, da equilibração de todos os fatores mencionados anteriormente.

O conhecimento social é assim marcado pela interação continua entre o ser humano e o meio onde está inserido, por meio de interações sociais, que permitem construir o conhecimento de valores, de representações e da identidade do próprio individuo (Lopes & Campos, 2015).

Ao refletirmos sobre a transição da criança do JI para o 1.º CEB, sabemos que a criança, como não vivenciou o momento seguinte, adquire informações sobre esse mesmo momento principalmente através da transmissão social. Para compreendermos como a criança vivencia esta nova etapa sem a ter experienciado, é crucial “ver” através dos seus olhos e perceber como as crianças adquirem e desenvolvem as suas perspetivas e RS. Afinal, a forma como a criança encara a transição irá também influenciar o modo como a criança ultrapassa este processo.

4. METODOLOGIA

Ao verificarmos que as RS que as crianças tinham sobre o 1.º CEB eram bastante diferentes, procedemos a uma investigação qualitativa de índole exploratório, na forma de estudo de caso, por se centrar, segundo Sousa e Baptista (2011, p.56), “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” onde “o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses”.

O ensaio decorreu no ano letivo de 2015/2016. No início da investigação todas as crianças de 5 e 6 anos de idade tiveram oportunidade de participar. Porém, ao conversar com a educadora, verificamos que não seria possível realizar uma entrevista posterior a todas as crianças que iriam transitar, pois não saberíamos as escolas para onde estas iriam. Assim, a seleção dos participantes teve em consideração, para além da idade, a oportunidade de realizar uma nova entrevista após a transição para o 1.º CEB, no início do ano letivo seguinte, sendo escolhidas quatro crianças que sabíamos que transitariam para o mesmo agrupamento. Assim, no estudo, participaram quatro crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade, três do sexo masculino e uma do sexo feminino, pertencentes a um JI da rede pública do concelho de Leiria. No sentido de salvaguardar as identidades das crianças, atribuímos a estas nomes fictícios.

Com o objetivo de obter várias perspetivas das RS dos participantes sobre o JI, 1.º CEB, educadores e professores, os dados obtidos foram recolhidos em duas fases distintas, através de entrevistas semiestruturadas e desenhos das crianças. Optámos pelas entrevistas pois tínhamos o propósito de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). Por sua vez, escolhemos como fonte de dados também os desenhos pois esta “é uma ferramenta para os adultos interpretarem o pensamento da criança, visto ser o resultado do que a criança vê, pensa e imagina” (Derdyk, 1989, citado por Correia, 2012, p. 21).

Na fase inicial, a recolha de dados foi realizada através de entrevistas a todas as crianças com 5 e 6 anos de idade e, após cada entrevista, foram recolhidos desenhos realizados pelas crianças. Por último, numa segunda fase, após seleção das quatro crianças, recolhemos novas entrevistas após a transição para o 1.º CEB. No final desta segunda entrevista, as crianças observaram os desenhos realizados na fase anterior, indicando as alterações que fariam no momento a cada um.

De forma a organizar e analisar os dados e conteúdo das entrevistas, criámos duas matrizes e procedemos à análise de conteúdo. Para tal, dos dados obtidos emergiram temas, ligados com as questões realizadas nas entrevistas, nomeadamente: Tema I – Percorso educativo, Tema II – Organização e gestão do ambiente educativo, Tema III – Papel dos docentes, Tema IV – Transição para o 1.º CEB (Matriz 1). A Matriz 2 repete os três primeiros temas da Matriz 1, diferindo apenas o Tema IV - Desenhos realizados no JI- Alterações aos desenhos realizados no JI.

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Vozes das crianças no JI

PERCURSO EDUCATIVO

Ao tentarmos compreender que ideias as crianças têm sobre o facto de frequentarem o JI, as crianças revelam que são os pais que, nesta fase das suas vidas, naturalmente tomam as decisões. No entanto,

demonstram também compreender o motivo da sua frequência no JI reconhecendo o valor da EPE, tanto pelo facto de ser um contexto que permite que brinquem, como um contexto onde se promove a aprendizagem.

“Porque a mãe mandou-me para aqui [para o jardim de infância]” (Madalena, Entrevista 1);

“Venho para aprender” (Rui, Entrevista 1).

Organização e gestão do ambiente educativo

Quanto às atividades realizadas no JI, as crianças referiram o brincar, as experiências e os planetas, estando os dois últimos relacionados com os projetos realizados durante a PES. As crianças demonstram que estão a fazer aprendizagens significativas, nomeadamente com os projetos que estão a desenvolver e reforçam, sempre que têm oportunidade, que no JI há espaços e momentos para brincar.

“Brincamos (...) E vai-se para o recreio.” (Rui, Entrevista 1);

“Experiências. Vulcões. Planetas...” (David, Entrevista 1).

Representação do contexto dos docentes e do papel que desempenham

Ao enumerarem as representações que têm do 1.º CEB, as crianças afirmam que nesta etapa educativa as atividades que desenvolvem são essencialmente relacionadas com a leitura e a escrita, os intervalos e a inexistência de áreas e de brincadeiras:

“Não tem áreas. E porque tem intervalos.” (Rui, Entrevista 1);

“Diferente porque lá ninguém brinca. (...) só trabalham.” (Miguel, Entrevista 1).

Ficámos com a ideia que as crianças consideram que no 1.º CEB a gestão curricular é exclusiva do professor, ou seja, professor a ensinar e aluno a aprender, deixando transparecer diferenças significativas entre JI e 1.º CEB, nomeadamente a ausência do brincar no 1.º CEB e também a simpatia dos educadores em relação aos professores do 1.º CEB.

Relativamente ao trabalho desenvolvido pela educadora, na primeira entrevista, os intervenientes tiveram opiniões variadas pois indicaram que o docente ensina a ler e a escrever, manda nas crianças, ajuda na realização de experiências e ajuda ainda a aprender:

“Ensinam a escrever (...) E a ler.” (Madalena, Entrevista 1);

“Manda (...). Nos meninos” (Rui, Entrevista 1);

“Ajuda-nos a fazer as experiências. Ajuda-nos a fazer, a aprender as coisas.” (David, Entrevista 1).

Quanto à professora, na primeira entrevista, as crianças consideram que as suas tarefas consistiam principalmente em escrever, ajudar a realizar trabalhos, dar ordens e chamar os meninos para a sala:

“Ela escreve. E ajuda a fazer coisas difíceis.” (Madalena, Entrevista 1);

“E [também] mandar. E chamar os meninos para dentro.” (Rui, Entrevista, 1).

As crianças parecem não estabelecer uma grande diferença entre o papel dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB. Consideram que ambos são figuras de autoridade e que os apoiam na sua aprendizagem.

DESENHOS REALIZADOS NO JI

Quanto aos desenhos que representam o JI e o 1.º CEB, realizados após as primeiras entrevistas, ainda no JI, a maioria das crianças parece dar ênfase ao recreio/ exterior e aos momentos de brincadeira no JI e ao edifício interior ou exterior no 1.º CEB.

A Madalena representa o JI através da educadora e das crianças em interação, representa o recreio e a brincadeira entre todos. Quando lhe pedimos que representasse a escola do 1.º CEB desenhou um edifício grande e com muitas salas.

O David representou o JI através do espaço exterior e do escorrega presente naquele espaço. O 1.º CEB representa-o através da professora e daquilo que tem para dar aos meninos. Podemos perceber que a representação que tem do 1.º CEB é que se trata de um contexto centrado naquilo que o professor faz e define.

O Miguel representa também o JI através do espaço exterior e das atividades que lá se realizam. A

descrição que faz do 1.º CEB dá-nos diversos elementos, nomeadamente que há muitos armários, que há muitos trabalhos de matemática e que quando os meninos não trabalham ficam de castigo.

O Rui é o único que representa o JI através da estrutura de um edifício, assim como o faz com a escola do 1.º CEB. É curiosa a forma como diferencia estes dois contextos, atribuindo ao JI um edifício cheio de janelas e eventualmente cheio de luz, enquanto a escola do 1.º CEB é representada apenas com uma janela, valorizando o toque de chamada das crianças para entrar.

Assim, em geral, os desenhos das crianças sobre o JI e a análise que fazem dos mesmos recaem essencialmente sobre atividades lúdicas, espaços e momentos para brincar. Relativamente ao 1.º CEB estas representações recaem quase exclusivamente no espaço físico, apenas o David incide no trabalho da professora enquanto figura de poder naquele contexto. Há também referência às contas que se têm que fazer neste último contexto.

Quanto aos docentes, também verificamos exatamente o mesmo que nas entrevistas, ou seja, as crianças não estabelecem grandes diferenças entre educadores e professores. Nos comentários a cada desenho, as crianças não referiram nada relacionado com o papel docente ou com as suas atividades nos dois contextos.

A Madalena retrata a educadora e a professora de forma semelhante, dando-nos a entender que estas docentes são “boas” e sorriem quando as crianças se portam bem. Apesar de ter desenhado a educadora a “gritar”, esta afirma que ela não é “má” e faz uma espécie de sequência, ao indicar no desenho da professora que esta está a “sorrir” porque os meninos já se sabem comportar.

O Rui e o David também retratam o educador e o professor de forma semelhante não fazendo grandes distinções nem se referindo à descrição destes docentes.

Por sua vez, o Miguel, para além de descrever o educador e a professora, cria ou representa outros aspetos relacionados com a sala. Parece ter uma representação semelhante das duas e também não faz distinções, não descreve nem compara as docentes.

Após analisarmos os desenhos realizados sobre representações que as crianças têm de educadores e professores, podemos inferir que todas as crianças atribuem características semelhantes a ambos os docentes.

TRANSIÇÃO PARA O 1.º CEB

As crianças entrevistadas, ao refletirem sobre as atividades que iriam realizar no 1.º CEB, das respostas obtidas, podemos verificar que predominam as atividades de leitura, escrita e trabalho:

“Escrever. Ler.” (Madalena, Entrevista 1);

“Ficam a conhecer outros meninos. Trabalhos de casa.” (Rui, Entrevista 1);

“faz-se muitos trabalhos e temos que andar sempre sentados.” (David, Entrevista 1);

“Aprendem a escrever.” (Miguel, Entrevista 1).

Porém, também referiram o brincar no recreio e conhecer outras crianças:

“Ficam a conhecer outros meninos.” (Rui, Entrevista 1);

“E depois é só recreio e depois eles brincam e trabalham um bocado e voltam a brincar.” (David, Entrevista 1).

Analisando as respostas das crianças percebemos que estas atribuem à entrada para o 1.º CEB o conhecer novas crianças, a aprendizagem da leitura e da escrita, a existência de trabalhos de casa, o facto de as crianças terem que estar sistematicamente sentadas e também o facto de apenas poderem brincar nos intervalos e no exterior (recreio) supostamente porque a sala é para trabalhar.

Ao tentarmos perceber se as crianças tinham visitado uma escola do 1.º CEB, estas responderam na sua maioria afirmativamente (apenas o David referiu não ter ido).

Relativamente ao desejo ou vontade de transitarem para o 1.º CEB, verificámos através das respostas que todos gostariam de ir, apresentando motivos como a aprendizagem da leitura e escrita e os trabalhos:

“Porque eu quero aprender a escrever.” (Miguel, Entrevista 1).

Quando lhes foi dada a opção de ficar no JI ou ir para o 1.º CEB, apenas uma criança explicou que gostaria de ficar no JI por mais um ano:

“Ficar aqui [JI] (...) Um ano.” (Miguel, Entrevista 1).

As restantes crianças indicaram que gostariam de ir para o 1.º CEB.

Um ano depois - As vozes das crianças no 1.º CEB

PERCURSO EDUCATIVO

No ano letivo seguinte, na segunda entrevista, já as crianças frequentavam o 1.º CEB, questionámos porque haviam frequentado o JI. As respostas variaram entre o brincar, o ir para aprender e por opção dos pais:

“Só me lembro de brincar com os amigos [no JI].” (Madalena, Entrevista 2);

“Para aprender.” (David, Entrevista 2);

“Porque os meus pais gostavam mais (...) buscavam-me mais cedo.” (Miguel, Entrevista 2).

Ao compararmos com as respostas dadas no JI verificamos que a opinião das crianças se mantém, pois ainda revelam que os pais, naquela fase das suas vidas, tomaram essa decisão e reconhecem o valor da EPE por ser um contexto onde podem brincar e aprender.

Organização e gestão do ambiente educativo

Aqui as crianças também referiram que estão a gostar de frequentar a nova escola, indicando motivos como a aprendizagem da leitura e escrita, a aprendizagem de operações e ainda o recreio.

“Sim [estou a gostar]. Porque aprendemos a ler.” (Madalena, Entrevista 2);

“[Estou a gostar] Porque tem um recreio buéda fixe.” (Rui, Entrevista 2);

“Aprendemos a ler e contas.” (Miguel, Entrevista 2).

Quando questionados sobre o que faziam no 1.º CEB, as respostas variaram entre o estudar, aprender a ler e a escrever, brincar, fazer trabalhos e realizar atividades.

“Estudam. Aprendemos (...) o pa, pe, pi, po, pu.” (Madalena, Entrevista 2);

“Brincamos aos quantos queres. (...) também jogamos à bola no nosso dia. Também fazemos os trabalhos.” (Rui, Entrevista 2);

“[No 1.º CEB fazemos] Muitas coisas. Atividades.” (Miguel, Entrevista 2).

Relativamente às atividades que mais gostavam no 1.º CEB, as crianças indicaram que preferem brincar e aprender a ler e a escrever:

“De brincar com os meus amigos. De aprender a ler. E de aprender as letras.” (Madalena, Entrevista 2);

“É de escrever as frases.” (Miguel, Entrevista 2).

Quanto às atividades que menos gostavam, duas das crianças indicaram que não existia nada que não gostassem, uma indicou que não gostava de jogar um jogo em específico (matraquilhos) e, por último, uma das crianças indicou que simplesmente não gostava de trabalhar:

“Trabalhar! (...) Eu odeio trabalhos.” (David, Entrevista 2);

Através destas respostas poderemos perceber que a adaptação ao 1.º CEB decorreu sem grandes dificuldades, as crianças demonstraram estar felizes com o novo contexto, embora fique patente o facto de que gostam do recreio por ser o único tempo e espaço onde podem brincar livremente (inferência com base na voz das crianças e também na literatura sobre a transição). Também podemos constatar que para o 1.º CEB apenas referem atividades de aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática como motivo para a frequência do 1.º CEB.

Representação do contexto dos docentes e do papel que desempenham

Ao analisarmos as respostas relacionadas com as diferenças entre as expectativas, ainda no JI, em relação à escola, e o que realmente aconteceu, verificamos que três dos participantes achavam que o 1.º CEB seria diferente. Ao explicarem, duas das crianças indicaram que a nova escola tem “coisas”

diferentes, que as mesas estão dispostas de forma distinta e que só existem brinquedos fora da sala de aula:

“Porque às vezes da escola da pré tem umas coisas e depois na escola dos grandes não tem outra coisa igual às da pré.” (Madalena, Entrevista 2);

“Porque as mesas tão trocadas. (...) não há brinquedos dentro da aula só há fora.” (Rui, Entrevista 2).

A terceira criança revelou que pensava que o seu comportamento iria ser melhor:

“(...) eu pensava que já ia ser diferente porque já me portava melhor e depois aprendia mais...” (David, Entrevista 2).

As partilhas das crianças neste momento vão exatamente ao encontro das suas respostas e desenhos realizados no JI, uma vez que voltam a referir o ensino da leitura e da escrita, o trabalho, os intervalos e a inexistência de áreas e brincadeiras. Conseguem ainda perceber que as suas expectativas e representações estavam corretas ao constatar que no 1.º CEB apenas se brinca no recreio.

Quanto ao papel dos docentes, foi referido nesta segunda entrevista como papel do educador o de cuidar, ensinar e de explicar e falar com as crianças:

“Faz ajudar os amigos. Se magoarem elas ajudam.” (Madalena, Entrevista 2);

“É diferente porque explicam-nos mais coisas e falam connosco.” (David, Entrevista 2);

“Ensina.” (Miguel, Entrevista 2).

Os aspetos referidos pelas crianças não vão totalmente ao encontro da informação que forneceram inicialmente, uma vez que na primeira entrevista haviam dito que o educador ensinava a ler e a escrever e mandava nos meninos. Mostram deste modo uma informação talvez mais realista do papel desempenhado pelo educador. Outro aspeto que nos parece ser importante realçar é o facto de ser significativo para estas crianças o facto de haver conversa, diálogo e escuta no contexto de JI.

Ao serem questionados quanto ao papel do professor do 1.º CEB, a maioria referiu que este passava por ensinar, ajudar quem tem dificuldades e explicar as atividades pois têm mais conhecimentos:

“Ajuda quem não consegue fazer. Ajuda a ensinar.” (Madalena, Entrevista 2);

“Explica-nos o que é para fazer. (...) ajuda-nos quando nós temos dificuldades. Eles ajudam-nos e percebem mais.” (David, Entrevista 2).

Já estas respostas vão ao encontro da sua ideia inicial ainda no JI.

DESENHOS REALIZADOS NO JI - ALTERAÇÕES

Quando lhes pedimos que referissem eventuais alterações aos desenhos que realizaram no JI sobre o contexto e os docentes das duas etapas, as crianças apenas manifestam o desejo de fazer alterações a nível da técnica do desenho. Porém, indicam que também queriam acrescentar mais “coisas”, explicando assim um conhecimento adicional sobre a nova escola:

“[Desenhava] Melhor. (...). Oh, desenhava mais coisas. (...). O coiso do futebol, também gosto.” (David, Entrevista 2).

“Mudava... Punha recreio.” (Rui, Entrevista 2).

Porém, as crianças não acrescentaram quaisquer características aos docentes enquanto falavam das alterações.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao definirmos como objetivos a perceção do que pensam as crianças acerca do trabalho do educador de infância e do professor do 1.º CEB; o conhecimento através do desenho a forma como as crianças percebem o JI, o 1.º CEB, os educadores e os professores; a identificação de representações sociais das crianças relativamente à passagem para uma nova etapa; reflexão sobre que contributos poderão ter as RS e a voz das crianças na promoção de uma educação de infância com mais qualidade, quando iniciámos a nossa investigação, preparámo-nos para encontrar discrepâncias quanto às associações que as crianças realizavam ao se referirem ao JI, ao 1.º CEB e aos docentes, tanto nas entrevistas,

como nos desenhos, uma vez que tal se verificou nas investigações consultadas.

Aqui, as crianças associavam, na sua maioria, o JI ao brincar e o 1.º CEB ao trabalho ou aquisição de saberes académicos:

Enquanto a função do JI aparece mais diluída, como um local onde se gosta de estar e essencialmente de brincar (73.3 das opiniões expressas), a escola do 1.º CEB é fundamentalmente relacionada com o tipo de trabalho realizado e com a aquisição de saberes académicos em que sobressaem o ler, o escrever, o contar, o fazer operações e resolver problemas (90.0 das emissões expressas). (Monge, 2002, p. 29).

Transpareceu no discurso das crianças uma certa dicotomia entre a escola dos mais pequenos e a escola dos mais crescidos, reconhecendo-se uma diferente conjugação do trabalhar e do brincar nas duas instituições. (Monge & Formosinho, 2016, p.133). 77

Relativamente ao olhar das crianças para o seu percurso, percebe-se que há perspectivas muito diversas, embora continuem todas a afirmar que a grande diferença entre o JI e o 1.º CEB é que na primeira etapa se brinca e na segunda se trabalha. (Oliveira, 2015, p. 341).

Apesar de encontrarmos nas respostas e nos desenhos das crianças algumas referências ao trabalho e à brincadeira, o brincar já não é exclusivo do JI como o esperado, embora referissem que a ação de “brincar”o acontecia apenas no exterior da sala de aula e nos intervalos. Tanto antes como depois da transição, apesar de associarem o 1.º CEB às aprendizagens académicas pois iam aprender a “ler e a escrever”, também referiram que iriam conhecer novas crianças e brincar no recreio, mostrando aqui alguns conhecimentos sobre o que os esperava.

No que toca à projeção que realizaram do 1.º CEB, verificámos que todas as crianças mostraram uma perspectiva realista, apresentando uma escola diferente do JI. Porém, tal como e outras investigações (Monge & Formosinho, 2016; Dockett & Perry, 2007 & Einarsdóttir, 2007, citados por Monge & Formosinho, 2016; Oliveira, 2015), as crianças manifestaram um conhecimento limitado aos aspetos físicos, à dimensão da escola e à diferença entre o interior para trabalhar e o exterior para brincar. Estes resultados permitiram-nos perceber que as crianças, ainda no JI, tinham noção de que no 1.º CEB não podiam brincar na sala de aula, ideia que puderam comprovar no ano seguinte.

No trabalho desenvolvido pelos docentes, não foi totalmente enfatizado o papel dos educadores em ajudar e dos professores em ensinar, na primeira entrevista. Ambas as ações foram referidas pelas crianças para ambos os profissionais, contrariando de algum modo o que é referido em algumas investigações. Contudo, na segunda entrevista, esta diferença é um pouco mais marcada, provavelmente pelo facto de já conhecerem melhor o 1.º CEB e conseguirem estabelecer uma relação/comparação mais concreta e rigorosa entre os dois contextos. Quanto aos papéis desenvolvidos pelos docentes, as crianças não evidenciaram diferenças marcantes em ambas as entrevistas e nos desenhos, ao contrário daquilo que encontrámos na literatura, indicando que ambos os docentes ensinam e ajudam na aprendizagem.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que os participantes neste ensaio investigativo, através dos seus discursos, dos desenhos realizados e da sua análise, mostraram ter representações das duas etapas educativas influenciadas pelo contexto social e, de certo modo, muito próximas do real. Estas crianças valorizaram nos seus discursos o que mais lhes interessava, nomeadamente o brincar e também a aprendizagem formal da leitura, escrita e da matemática. O caso estudado permitiu-nos também perceber que não houve uma descontinuidade assim tão acentuada entre etapas, quando comparado aos estudos analisados e à literatura consultada.

Ao longo da realização do ensaio investigativo surgiram algumas limitações metodológicas, nomeadamente: a inexperiência enquanto investigadora, o que levou a que não tivéssemos privilegiado apenas a voz das crianças e a não ter incluído outros intervenientes do processo educativo; a não inclusão do restante grupo de crianças ou até mesmo crianças de outro JI, verificando assim se as RS quanto aos elementos estudados seriam semelhantes ou totalmente diferentes; a gestão do tempo pois concentrámos as atividades de recolha e análise de dados em períodos restritos.

Como sugestões para investigações futuras, consideramos que seria importante e interessante realizar um estudo semelhante em outros contextos de JI, nomeadamente na rede privada e na rede solidária, para que fossem analisadas as semelhanças e as diferenças dos resultados obtidos. Da mesma forma, também seria relevante alargar a investigação a outras idades da Educação de Infância, pois

iria permitir observar a evolução ou não destas RS ao longo do tempo, até à entrada no 1.º CEB. O estudo também poderia ainda estender-se à transição e articulação entre outras etapas educativas, nomeadamente Creche e JI, 1.º e 2.º CEB, 2.º CEB e 3.º CEB, 3.º CEB e Ensino Superior, para perceber de que forma é encarada a transição em outros níveis educativos.

Finalizando, deixamos algumas questões que poderão ser importantes para refletir, nomeadamente será que já não existem discrepâncias entre o JI e o 1.º CEB porque no JI se brinca menos? Porque é que no 1.º CEB as crianças não brincam na sala de aula? Poderia a sala da escola de 1.º CEB ser organizada por áreas de aprendizagem semelhantes às do JI?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Correia, V. (2012). A importância atribuída ao Desenho Infantil pelos Adultos. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Beja, Beja.
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Capítulo IV - Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária in Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Lei 5/97. (10 de fevereiro de 1997). Lei Quadro de Educação Pré-Escolar. *Diário da República – I Série-A, nº217*, Lisboa.
- Lopes, T. & Campos, P. (2015). As representações sociais na construção da função social da escola em crianças do 2º ao 6º ano do ensino fundamental. In *III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação, Brasil, 26-19 de outubro de 2015*, pp. 475-490.
- ME. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- ME. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monge, G. & Formosinho, J. (2016). Capítulo VII - Antecipação da mudança para a escola básica: a voz das crianças e a voz dos pais in Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Monge, M. (2002). Educação Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico – uma perspetiva de continuidade educativa. *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre. Educação Básica: As Primeiras Etapas, nº26, 17-26*.
- Oliveira, M. (2015). Entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tese de doutoramento não publicada em Ciências da Educação, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F. & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições bem sucedidas in Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2013). O que é um currículo relevante?. In Sousa, F., Alonso, L. & Roldão, M. (Org.) (2013). *Investigação para um Currículo Relevante*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. (4.ª ed.). Lisboa: Factor.

El proyecto *Tutoría entre compañeros* en la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca: experiencia y resultados del curso 2016/2017

Vega María García González

Universidad de Salamanca

Manuel Nevot Navarro

Universidad de Salamanca

RESUMEN

El proyecto Tutoría entre compañeros, implementado desde hace diez años en la Universidad de Salamanca, se asienta sobre los fundamentos de la tutoría entre iguales en el marco universitario. Este programa pone en contacto a estudiantes de primer curso (alumnos-tutorados) con estudiantes de cursos superiores (alumnos-tutores). Estos últimos prestan ayuda, apoyo, asesoramiento y orientación a los primeros, mediante tutorías protocolizadas de roles fijos, evaluadas por un equipo de profesores-tutores. El objetivo principal consiste en facilitar la transición y adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso a la etapa universitaria, a través de la adquisición y refuerzo de competencias sistémicas, instrumentales, interpersonales e intrapersonales centradas en tres ámbitos: práctico, académico y socio-personal. Esta exposición presenta una visión general del desarrollo del proyecto en la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca durante el año 2016/2017, con objetivos, secuenciación y evidencias, junto a conclusiones y propuestas de mejora.

Palabras clave: Tutoría entre iguales, apoyo, Facultad de Filología.

ABSTRACT

The “Tutoría entre compañeros” project has been working for more than ten years at University of Salamanca. This programme is based on the dyadic cross-year fixed-role peer tutoring modality, which links a student from the first grade (“alumno-tutorado”) to another one who attends to higher grades (“alumno-tutor”). The last one gives some help, support, advice and orientation to the first one, through planned meetings assessed by a team of supervising professors. The main goal is easing the transition and adaptation to new admission students to University life, by acquiring and reinforcing systemic, instrumental, interpersonal and intrapersonal competences focused on three main areas: practical, academic and socio-personal fields. This paper shows a general view of this project at the Philology College, University of Salamanca for the academic year 2016/2017, providing objectives, time organization and evidences, besides some conclusions and proposal of improvements.

Keywords: Peer tutoring, support, Philology College.

Marco teórico

La tutoría entre iguales ha sido definida como la actividad en la que personas que no son profesionales de la educación ayudan y apoyan a otras en su proceso de aprendizaje de una forma interactiva, sistemática y con un propósito definido¹. En un contexto educativo formal, esta labor se desarrolla mediante un marco de relación asimétrica entre una pareja planificado por un profesor y tiene como objetivos la adquisición, el fortalecimiento y la automatización de las competencias básicas².

La tutoría entre iguales en el ámbito universitario se revela como una herramienta pedagógica que ofrece orientación y apoyo al estudiante de nuevo ingreso por parte de otro compañero, identificando y solventando las necesidades competenciales sistémicas, instrumentales, interpersonales e intrapersonales que puedan surgir³. Con esta estrategia se reduce la ansiedad, se facilita la integra-

1 Topping (2000).

2 Topping (2015), Duran & Vidal (2004).

3 Siota Álvarez (2015).

ción en la nueva institución y se mejoran las condiciones para el aprendizaje del alumno novato⁴. Esta iniciativa, que constituye uno de los indicadores de calidad de las instituciones de educación superior⁵, se ha desarrollado a nivel internacional en diversas universidades españolas, europeas, americanas y latinoamericanas⁶.

TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS, SECCIÓN GRADOS FILOLOGÍA, CURSO 2016/2017

En el curso 2008/2009, se puso en marcha el proyecto *Tutoría entre compañeros* por el profesor don José Antonio Cieza García en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Desde entonces, han participado en él más de mil alumnos, de cinco facultades distintas, consolidándose como una iniciativa de referencia. Durante 2017/2018, este programa está implementado en estas cuatro facultades de la institución salmantina: Educación, Filología⁷, Ciencias Sociales y la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora. Además, se ha diversificado en cuatro secciones: Grados, Internacional, Tutoría *on line* y Discapacidad.

Tutoría entre compañeros se asienta sobre los principios de la tutoría entre iguales en la enseñanza superior. Un estudiante de primer curso, el alumno-tutorado, recibe ayuda, apoyo, asesoramiento y seguimiento por parte de un compañero de curso superior, el alumno-tutor. Se trata de una modalidad de acción tutorial basada en roles fijos asimétricos y constituida por una pareja cuyos miembros son de diferentes edades y cursos académicos⁸. Cada relación tutorial es supervisada y evaluada por un grupo de profesores-tutores y se desarrolla a través de reuniones periódicas exteriormente estructuradas.

Este programa persigue cuatro objetivos:

- Facilitar la adaptación del alumno-tutorado a la vida universitaria en todos sus aspectos, favoreciendo la adquisición y mantenimiento de competencias de carácter académico, social y personal.
- Contribuir a evitar el fracaso académico en el primer año de carrera.
- Promover en el alumno-tutor la adquisición y refuerzo de competencias de tipo académico, interpersonal, intrapersonal y profesional.
- Ampliar y mejorar los procesos de participación de los estudiantes en la universidad.

El proyecto pretende, por un lado, que el alumno-tutorado aprenda a desenvolverse tanto en este nuevo entorno educativo como en otras facetas de su vida, gracias a una serie de procesos y recursos que le facilita su alumno-tutor. El alumno-tutor, por su parte, recibe la formación necesaria para identificar las necesidades de su alumno-tutorado y lograr que este ponga en práctica pautas de aprendizaje activo enfocadas a solventarlas. Así, la relación tutorial se caracteriza por un alto grado de diálogo, sinceridad, confianza, empatía y aceptación mutua⁹.

Durante estos diez años de funcionamiento, queda patente que *Tutoría entre compañeros* aporta beneficios para todos los agentes involucrados. Los alumnos-tutorados han logrado adaptarse a la etapa universitaria y mejorar su capacidad de aprendizaje y trabajo autónomo, afectando positivamente a su rendimiento académico y a su desarrollo emocional y psicosocial. Los alumnos-tutores han mostrado mayor implicación con la institución, además de la adquisición y mantenimiento de competencias necesarias para su futuro personal y laboral. Los profesores-tutores han obtenido mayor experiencia en iniciativas de acción tutorial, revelándose el proyecto como una interesante línea de trabajo en las disciplinas de la orientación y la innovación educativas.

Finalmente, *Tutoría entre compañeros* redundará en beneficio de la Universidad de Salamanca, ya que se constata una mayor colaboración entre los miembros de la comunidad universitaria. De este modo, se cumple con el Plan Estratégico General 2013-2018 de la USAL¹⁰ y se ahonda en la consoli-

4 Fernández-Salinero Miguel (2014),

5 Álvarez Teruel *et al.* (2016); Íñiguez, Elboj & Valero (2016); Oliver & Álvarez (2000).

6 Para una panorámica de estas experiencias en universidades internacionales, *vid.* Siota Álvarez (2015), Duran & Flores (2015), Lobato, Arbizu & del Castillo (2005).

7 Sobre los inicios del proyecto en este centro, *vid.* Hernández *et al.* (2013).

8 Modalidad *dyadic cross-year fixed-role peer tutoring*. *Vid.* Topping (2001).

9 Además, se garantiza la confidencialidad mediante la firma de un documento redactado según Ley Orgánica 15/99 de Protección de Datos de 13 de diciembre.

10 Artículo A.-1.1.1.5. "Se buscará completar la definición del nuevo Plan de Ordenación Docente con un sistema que facilite la interacción entre profesores y estudiantes, aplicando nuevas herramientas y metodologías que aporten valor añadido al seguimiento de nuestra oferta, faciliten la participación activa de los estudiantes y estimulen la cooperación y la tutorización entre ellos en el proceso de aprendizaje".
www.usal.es/peg

TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS, SECCIÓN GRADOS FILOLOGÍA, CURSO 2016/2017

DATOS PRELIMINARES

El año 2016/2017, el proyecto contó con un equipo de nueve profesores-tutores, de los cuales dos compartían la coordinación¹¹. Respecto al número de relaciones tutoriales, finalmente se conformaron 17, culminando todas ellas con éxito.

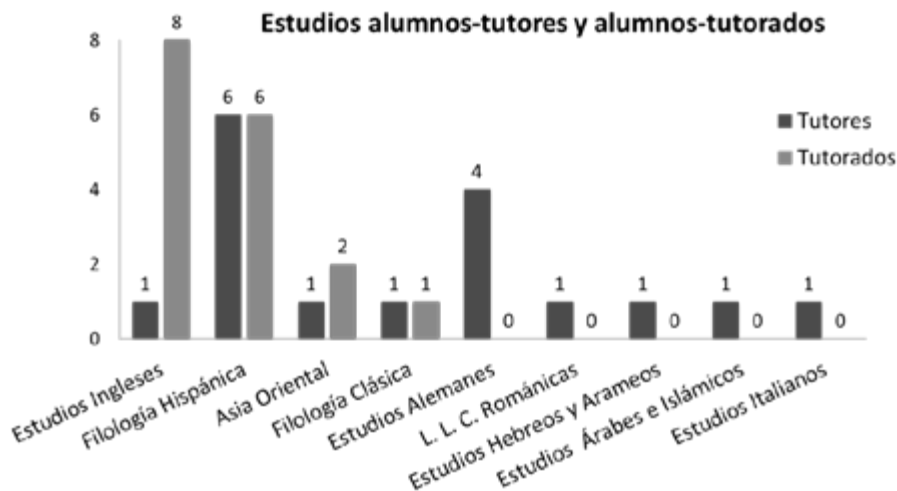


Figura 1. Estudios de los alumnos-tutores y de los alumnos-tutorados

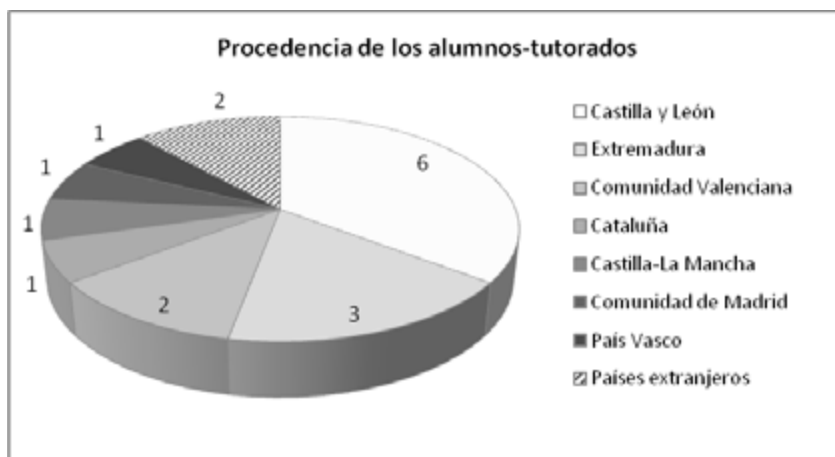


Figura 2. Procedencia los alumnos-tutorado



Figura 3. Alumnos-tutores matriculados en cada curso

11 Los coordinadores, los doctores Vega M^a García y Manuel Nevot, agradecen a los miembros del proyecto su trabajo y compromiso a lo largo del curso pasado.

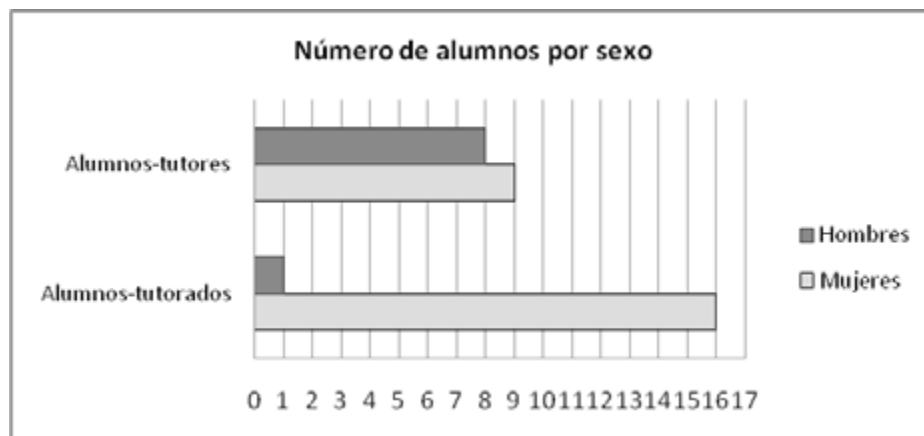


Figura 4. Número de alumnos por sexo

PLANIFICACIÓN, SECUENCIACIÓN Y DESARROLLO METODOLÓGICO

Junio-Septiembre, 2016

- Plan de difusión y captación. Este plan consiste en la distribución de dos dípticos informativos, uno dirigido a alumnos-tutores y otro a alumnos-tutorados, de forma digital, a través de la página web, e impresa, mediante su entrega en el sobre de matrícula y su reparto por los edificios de la Facultad. Finalmente, se contabilizaron 39 candidaturas a alumno-tutorado y 21 para alumno-tutor.

- Proceso de selección de candidatos. Se basa en una entrevista personal entre un profesor-tutor del proyecto y el aspirante, según un protocolo específico y adaptado. Con los alumnos-tutores se lleva a cabo un ejercicio de *role play* para determinar su grado de madurez. Para los alumnos-tutorados, se recaban datos sobre su situación académica y personal actual y previa a esta etapa universitaria. Este año se realizó un total de 60 entrevistas.

Octubre, 2016

- Curso de formación para alumnos-tutores. El curso posee una primera parte en línea, que presenta los objetivos y las características del proyecto, completada con una segunda fase presencial, en la que se trabaja el encuentro con el alumno-tutorado, cómo identificar y abordar sus necesidades y cómo poner en práctica los recursos para solventarlas¹².

- Selección definitiva de alumnos-tutores. A aquellos que han superado el curso se les asigna un alumno-tutorado y un profesor-tutor de referencia. El principal criterio de emparejamiento es el carácter: se busca una compenetración de personalidades que beneficie a ambos miembros, priorizando sus naturalezas personales y no la coincidencia en los estudios. Finalmente, se constituyeron 17 relaciones, encargándose cada profesor-tutor de un par de ellas.

Diciembre, 2016

- Primer Seguimiento. Se trata de una reunión entre el alumno-tutor y su profesor-tutor en la que este último recaba datos sobre la marcha de la relación y de los contenidos tratados en las tutorías. Además, el profesor-tutor revisa el cuaderno del alumno-tutor, donde quedan registrados los asuntos abordados junto con los cambios emprendidos por el alumno-tutorado. Esta información se recoge en un protocolo que se remite a la Coordinación, a fin de detectar dificultades en el normal desarrollo de las relaciones y actuar, si es preciso.

Enero, 2017

- Suspensión programada del proyecto. Durante las vacaciones de Navidad y el periodo de exámenes de enero, alumno-tutor y alumno-tutorado, si bien no mantienen tutorías presenciales, siguen en contacto a través de redes sociales y de mensajería electrónica y llamadas.

- Reunión del Equipo de Coordinación. El Coordinador General, el doctor José Antonio Cieza, convoca a los coordinadores de todas las especialidades y secciones del proyecto para informar del transcurso de las relaciones y compartir experiencias con el resto de compañeros.

Febrero, 2017

- Continuación de las tutorías presenciales. La primera tutoría tras el periodo de exámenes resulta de gran importancia, puesto que en ella el tutorado comenta con su tutor los resultados académicos que ha obtenido en las pruebas de evaluación y las dificultades con las que se ha encontrado. Según la información recibida, el alumno-tutor planifica y ofrece distintas estrategias y recursos a su alumno-tutorado, dependiendo de si necesita cambiar o mantener sus técnicas de estudio.

Marzo-abril, 2017

- Cursos para alumnos-tutores. La Unidad de Formación del proyecto ofrece talleres gratuitos y voluntarios dirigidos a alumnos-tutores. Este año se ofertaron un total de cuatro: *coaching*, búsqueda de empleo, emprendimiento social y uso eficiente de *Word*.

- Segundo Seguimiento. A finales de marzo tiene lugar el Segundo Seguimiento de los profesores-tutores con sus alumnos-tutores, donde se procede de la misma forma que en el primero.

Mayo, 2017

- Tercer y último Seguimiento. Este mes finalizan las tutorías presenciales y los profesores-tutores llevan a cabo el Tercer Seguimiento con sus alumnos-tutores y recogen sus Cuadernos del Alumno-Tutor. Asimismo, deciden cuántos créditos ECTS convalidables se conceden a cada alumno-tutor, hasta un máximo de tres, como recompensa al trabajo realizado dentro del programa.

- Cumplimentación y entrega de Cuestionarios de Evaluación Final. Alumnos-tutores y alumnos-tutorados rellenan y remiten a la Coordinación los Cuestionarios de Evaluación Final del proyecto.

- Redacción de la Memoria Final. Los coordinadores recopilan y estudian la información recogida en todos los documentos y redactan la Memoria Final del proyecto, estableciendo las propuestas de mejora para el próximo curso.

Junio-Julio, 2017

- Reunión de fin de curso. El Coordinador General convoca a los coordinadores con el objeto de intercambiar experiencias con los compañeros de otras especialidades y poner en común las fortalezas y las debilidades con las que se han encontrado y las iniciativas de mejora que se implementarán en el futuro.

Septiembre, 2017

- Fin oficial del curso. Si bien el plan de difusión y captación comienza en el mes de julio para 2017/2018, es en septiembre cuando se reciben los certificados de participación y reconocimiento de créditos y se entregan a los alumnos y a los profesores que han colaborado durante 2016/2017, dándose oficialmente por finalizado.

EVIDENCIAS Y RESULTADOS

El Cuestionario de Evaluación Final

Los Cuestionarios de Evaluación Final constituyen la evidencia documental más importante de la que dispone la Coordinación para extraer información y contrastar los beneficios que aporta este programa. Se trata de dos documentos, uno dirigido a alumnos-tutores y otro a alumnos-tutorados, que contienen las mismas cuestiones, enfocadas de distinta manera dependiendo del colectivo. Estas encuestas son anónimas y se componen de preguntas cerradas con valoración numérica en una escala del 1 al 5. También incluye apartados donde los estudiantes pueden indicar las fortalezas y las debilidades del proyecto, así como las propuestas de mejora que crean necesarias.

Las preguntas versan sobre el adecuado desarrollo y la pertinencia de los contenidos abordados en las tutorías, la utilidad de los materiales y recursos a su disposición –cuaderno del alumno-tutor, cuaderno del alumno-tutorado, anexos en la plataforma virtual, blog formativo–, la evaluación de la conducta del otro miembro de la relación tutorial, una autoevaluación de su comportamiento y qué le ha aportado su participación en el proyecto respecto a conocimiento de la institución y desarrollo de competencias académicas, interpersonales e intrapersonales. Por último, se les solicita dar una valoración global al proyecto.

Valoración global del proyecto

A continuación, aportamos los datos de valoración global del proyecto en este curso. Nos hemos centrado en estas cifras debido a que presentan los datos más significativos en relación a la evaluación integral de los distintos aspectos del programa por parte de los estudiantes.

Los alumnos-tutorados han valorado de forma muy positiva el proyecto a nivel global, destacando principalmente su estima hacia la figura del alumno-tutor y la labor que realiza.

	M	SD
Valoración global de las sesiones de tutoría	4.60	1.00
Valoración global que haces de tu alumno-tutor	4.90	0.30
Valoración global sobre la organización del Proyecto	4.40	0.70
Valoración global de tu participación en el Proyecto y grado de satisfacción	4.60	0.60

Tabla 1. Valoración global del proyecto por los alumnos-tutorados

Entre las respuestas abiertas a las mejoras, uno de los encuestados indica que el Proyecto le ha dado “una oportunidad para hacer cosas que no me había atrevido a hacer por mi cuenta y autoconocimiento”, así como a otro le ha hecho “darme cuenta de mis posibilidades y creer que puedo llegar a donde quiero con trabajo y esfuerzo”.

Del mismo modo, los alumnos-tutores han calificado muy positivamente la figura del alumno-tutorado y su implicación con el proyecto. Por otro lado, valoran con una nota algo más baja la organización y gestión del programa.

	M	SD
Valoración global de las sesiones de tutoría	4.40	0.50
Valoración global que haces de tu alumno-tutorado	4.80	0.40
Valoración global y grado de satisfacción sobre la actuación de tu profesor-tutor (apoyo, seguimiento, disponibilidad, trato)	4.50	0.60
Valoración global sobre la organización y gestión del Proyecto	3.80	1.10
Valoración global de tu participación en el Proyecto y grado de satisfacción	4.40	0.60

Tabla 2. Valoración global del proyecto por los alumnos-tutores

Los alumnos-tutores señalan que el proyecto les ha aportado “mayor seguridad al afrontar situaciones nuevas”, “gratificación al comprobar que puedo ayudar a una persona que estaba mal, lo que me da fuerzas para superarme”, “otro punto de vista sobre muchos aspectos”, “saber escuchar, ser menos impulsiva, ponerme en la piel del otro”, “seriedad académica”.

La Memoria Final

La Memoria Final contiene un apartado final que recoge las fortalezas, las debilidades y posibles actuaciones para optimizar el funcionamiento del proyecto. Este epígrafe se redacta por la Coordinación teniendo en cuenta la información y las sugerencias aportadas por los alumnos-tutorados, los alumnos-tutores y los profesores-tutores.

Puntos fuertes del proyecto

Los puntos fuertes del programa en el curso 2016/2017 remiten principalmente a tres aspectos. Primero, destaca con creces el gran impacto positivo que tiene el proyecto en la vida de los alumnos, tanto tutores como tutorados. Los estudiantes inciden en aspectos personales, como la oportunidad de cambiar malos hábitos, el aumento de la autoconfianza o la posibilidad de contar con alguien de su misma edad que se ha enfrentado a la misma situación. En el ámbito académico, subrayan la optimización del tiempo y la consolidación del aprendizaje activo y técnicas de estudio.

En segundo lugar, gran parte de los alumnos-tutores aplaude la organización y la planificación del proyecto, así como los recursos que tienen a su disposición. No obstante, un pequeño porcentaje

señala que ciertos materiales no están actualizados o no resultan de utilidad para las necesidades que presentan los alumnos-tutorados.

Por último, este curso se ha logrado recopilar la totalidad de los cuestionarios de evaluación final de tutores y tutorados, imprescindibles para el estudio del desarrollo del proyecto. Ello ha sido posible gracias a la insistencia de la Coordinación y de los profesores-tutores.

Puntos débiles y propuestas de mejora

Estos dos apartados giran en torno a cuatro aspectos principales. El primero de ellos es la falta de visibilidad del proyecto. Como ya se ha comentado, el plan de difusión se basa en poner los dípticos a disposición de los estudiantes, tanto física como virtualmente. Sin embargo, los alumnos señalan que no es suficiente. Como iniciativa de mejora, para el próximo curso se implementarán medidas de mayor divulgación, tales como la impresión de carteles informativos, dependiendo de la financiación de la que se disponga.

El segundo remite al criterio de emparejamiento de los miembros de la relación tutorial, esto es, el carácter. Los estudiantes son informados de esta medida durante la primera entrevista que mantienen con los responsables del proyecto. En su mayoría aceptan esta directriz, si bien algunos insisten en que podría darse preferencia a otras razones, como la coincidencia en los estudios. Durante los cursos anteriores se ha demostrado el beneficio de seguir el criterio del carácter, por lo que se continuará utilizando en el futuro, si bien mostrándonos abiertos a sugerencias en este sentido.

En tercer lugar encontramos el inicio tardío del proyecto. Como ya hemos señalado, las tutorías comienzan en octubre, tras la formación y selección de los alumnos-tutores. Debido a que la EBAU¹³ y el periodo de matrícula en la Facultad de Filología tienen lugar en septiembre, se reciben solicitudes de candidatos hasta principios de octubre, lo cual obstaculiza que las tutorías puedan empezar antes. Sin embargo, la Junta de Castilla y León ha informado de que, a partir del curso 2017/2018, la EBAU se celebrará en los meses de junio y julio. Este cambio se tendrá en cuenta para la planificación del proyecto el próximo año.

Finalmente, la dificultad de encontrar un espacio reservado para las sesiones de tutoría en la Facultad de Filología. En este centro, el segundo en número de alumnos de la Universidad de Salamanca, se imparten once grados y se oferta un gran abanico de asignaturas. Estas circunstancias complican que los alumnos dispongan de un lugar específico donde reunirse de manera tranquila y privada. En este sentido, la Coordinación cuenta con la colaboración de la Secretaría, la Administración y la Conserjería de la Facultad en la logística del proyecto.

RESUMEN FINAL DE LA EXPERIENCIA

El desarrollo del proyecto en la sección de Grados de Filología en el curso 2016/2017 se ha caracterizado por un gran número de relaciones tutoriales, todas ellas culminadas satisfactoriamente. Por parte de la Coordinación, se ha tenido que intervenir en cuatro ocasiones debido a problemas psicológicos de varios alumnos-tutorados, remitiendo esos casos al Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Salamanca y a la psicóloga que colabora con el programa.

Para finalizar, no hay que olvidar que *Tutoría entre compañeros* es un proyecto voluntario que exige un gran compromiso a todos los agentes implicados, estudiantes y profesores, cuya recompensa principal, aparte de créditos, certificados, formación e investigación, es la gratificación personal de poder ayudar y apoyar a los alumnos en su desarrollo académico y social dentro de la institución universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Teruel, J. D. *et al.* (2016). Orientación para la transición secundaria-universidad. In R. Roig *et al.* (Coords.), *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria: Retos, Propuestas y Acciones* (pp.3035-3053). Alicante: Ediciones.
- Cieza García, J. A. (Coord.) (2017). *Memoria del Proyecto Tutoría entre compañeros* [documento interno inédito].
- Duran, D. & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.

- Duran, D. & Flores, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE*, 13/1, 5-17.
- Fernández-Saliner Miguel, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría de la educación*, 26/1, 161-186.
- Hernández, N. *et al.* (2013). Tutoría entre compañeros: apoyo a la integración y adquisición de competencias en la Facultad de Filología. Peer Tutoring: support for competences integration and acquisition at Philology College. In *Aprendizaje, Innovación, Competitividad (II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación, Competitividad. CINAIC 2013)*, (pp. 779-784). Madrid, Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Íñiguez, T., Elboj, C. & Valero, D. (2016). La Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior ante el abandono de los estudios de Grado. Causas y propuestas estratégicas de intervención. *Educar*, 52/2, 285-313.
- Lobato, C., Arbizu, F. & del Castillo, L. (2005). La tutoría entre iguales en las universidades anglosajonas. Análisis y valoración de una práctica. *Papeles salmantinos de educación*, 4, 65-80.
- Oliver, J., & Álvarez, P. (2000). *Orientación y transición a la enseñanza superior*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Siota Álvarez, M. (2015). La tutoría entre iguales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: fortalezas y requisitos necesarios para su implantación. *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, 11.
- Topping, K. J. (2000). *Tutoring by peers, family and volunteers*. Geneva: UNESCO.
- Topping, K. J. (2001). *Peer assisted learning: A practical guide for teachers*. Cambridge, MA: BrooklineBooks.

Bordalo II: Da rua para o contexto educativo

Lúcia Manuela de Jesus Mendes Lopes

Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

RESUMO

A obra de Bordalo II e o seu percurso não deixam ninguém indiferente. As esculturas de animais gigantes feitas com lixo estão a emergir nas ruas de várias cidades de todo o mundo. Além da originalidade artística da sua obra e a autenticidade de cada animal que constrói, Bordalo II chama a atenção para a leviandade com que usamos muitos materiais no dia a dia e que, num curto ciclo de vida, vão para ao lixo. Levanta-se a questão: O que fazer com o nosso lixo? É aliás, uma das grandes questões do nosso século.

Este jovem artista português já tem a sua obra reconhecida internacionalmente no panorama da arte urbana. Bordalo II propõe um olhar diferente perante o nosso lixo e usa-o para esculpir espécies animais vítimas da ação humana.

Com genialidade, pega no nosso lixo e transforma-o e, como se fossem peças de puzzle, cria animais de grande escala. Coloca-os no espaço urbano, na rua, bem à vista de todos, na esperança de mover consciências e alterar os comportamentos.

Mais do que refletir sobre a reciclagem e o impacto do lixo no meio ambiente, é iminente passar às ações, despertar consciências e educar para uma cidadania sustentável. Para Bordalo II, o artista deve preocupar-se em intervir na sociedade em prol do futuro.

Palavras-chave: animais, arte urbana, Bordalo II, eco-arte, intervir.

ABSTRACT

The work of Bordalo II and his concept do not leave anyone indifferent.

The sculptures of giant animals made with garbage are emerging on the streets of cities around the world. In addition to the artistic originality of his work and the authenticity of each animal that builds, Bordalo II draws attention to the levity with which we use many materials on a daily basis and that, in a short life cycle, they go to waste. The question arises: What to do with our trash? It is, in fact, one of the great issues of our century.

This young portuguese artist, already has his work recognized internationally in the panorama of urban art. Bordalo II proposes a different look at the garbage, our trash and uses it to sculpt animals that our consumer behavior threatens.

Creatively pick up our trash, transforms it and, as if they were puzzle pieces, creates large scale animals, victims of human consumer behavior. It places them in the urban space, in the street, in full view of everybody, hoping to move awareness and change behaviors.

More than just thinking about recycling and the impact of waste on the environment, it is imminent to take action, raise awareness and educate for a sustainable citizenship. For Bordalo II, the artist must be concerned to intervene in society for the future.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“O lixo de um homem é o tesouro de outro”, lê-se no texto de apresentação da exposição “World Gone Crazy”, em 2014. Ali, Bordalo II fez uma crítica ao consumismo, inverteu os papéis e construiu sátiras do nosso quotidiano. Os animais surgiam como personificações do ser humano.

“O mundo está louco, muitas pessoas perderam a noção e vivemos no mundo dos exageros, da ganância, do consumismo desenfreado. Vale tudo pelo dinheiro, porque o dinheiro traz poder, nem que se jada decomprometidos todos acabam por morrer. O que deixaram para o mundo? Lixo.”

Ao ver cada escultura de perto, identificam-se os materiais: pneus, bocados de uma mangueira, redes, tampas de plástico, um regador, pedaços de carros, tubos de plástico, um sapato, enfim, é lixo! “Todo este lixo é nosso, não é da Natureza.” Bordalo II usa-o como matéria-prima para criar escul-

turas tridimensionais de animais, com vida e cor. Se o observador se afastar da obra, acontece algo de surpreendente: as peças de lixo deixam de o ser, fundem-se do ponto de vista plástico, como um puzzle, os materiais ganham uma nova vida e o lixo transforma-se em animais de grandes dimensões.

O mais provável é que já nos tenhamos cruzado na rua com uma das esculturas de Bordalo II. Os seus animais que começaram por “habitar” Lisboa e em algumas cidades portuguesas, já surgiram em pelo menos dezoito países, de três continentes.

Como aparecem, o que querem dizer, que reação provocam ao público, quem é este Bordalo II são objeto de reflexão neste trabalho de pesquisa.

No momento em que se discute o papel da Arte e do Artista na sociedade contemporânea, impõe-se a escolha de Bordalo II, um artista que se destaca pela irreverência interventiva, pela riqueza das soluções encontradas, pelo conceito estético para usar e aplicar o lixo e transformá-lo em arte.

Usar a Arte como um meio de comunicação, como meio de intervenção, instigando o pensamento crítico sobre as ações dos seres humanos no meio ambiente, pode ser uma ferramenta útil para incentivar a adoção de atitudes e comportamentos assertivos, desde logo, nas camadas sociais mais jovens e nos diferentes contextos educativos.

ENQUADRAMENTO DA OBRA DE BORDALO II

AS AMEAÇAS AMBIENTAIS

Infelizmente o nosso planeta está a ser afetado por ameaças ambientais provocadas pela ação consumista do ser humano. A exploração descontrolada de recursos está a provocar alterações climáticas a nível planetário e a extinção de milhares de espécies, cerca de 5 mil espécies por ano. Estima-se que 8 milhões de toneladas de resíduos de plástico invadem os oceanos todos os anos, constituindo uma ameaça devastadora para todos os ecossistemas. O que fazer com tanto lixo?

Bordalo II dá ao público uma experiência estética que é também um confronto: não só no impacto visual das obras, pela originalidade do conceito e os materiais usados, mas também pelas questões ambientais implícitas. Com o lixo que já ninguém quer, concebe animais gigantes que estão a começar a habitar muitas cidades pelo mundo fora.

NO CONTEXTO EDUCATIVO

Ancorando o papel de docente na área das expressões, a uma Educação pela Arte e através da Arte, é possível abordar as obras de Bordalo II, em diferentes contextos educativos, para explorar alguns temas como, por exemplo, o da reciclagem.

Privilegiar atividades orientadas para ensaios e experiências práticas promove a articulação de conteúdos escolares e a ampliação de conhecimentos. Esta dinâmica, que prevê que a tentativa e o erro sejam ferramentas para a aprendizagem e aquisição de conhecimentos técnicos, incentiva a reflexão e impulsiona o pensamento divergente.

Propor aos alunos, independentemente da faixa etária, a construção de projetos que envolvam a utilização de materiais recicláveis e de outros materiais diversos que não vão para a reciclagem é um desafio estimulante e bem aceite pelos alunos que sentir-se-ão envolvidos, desde o primeiro momento, em todo o processo criativo. Desde a fase de recolha de materiais, a fase de planeamento, que pode incluir um desenho do projeto com um croqui ou esboço no qual registam as ideias que saíram de um brainstorming de cada grupo de trabalho, até à fase de montagem e colagem das peças na sua obra final, que poderá ser uma escultura, uma instalação, são várias as aprendizagens que são desenvolvidas em contextos diversos que fogem do tradicional modelo de sala de aula com alunos sentados a escutar um professor.

Ao proporcionar em contexto educativo, experiências práticas, desenvolvidas por pequenos grupos de alunos, não só se promovem as relações interpessoais com o cruzamento de saberes, mentalidades, crenças e vivências, o respeito e a tolerância, como se fomenta o trabalho de equipa e se desenvolvem princípios da comunicação tecnológica. Este tipo de projetos permite ao aluno compreender um objeto técnico, conhecer as características e as propriedades plásticas de diversos materiais, da tecnologia e dos processos tecnológicos inerentes.

As gigantes esculturas de Bordalo II serão um ótimo indutor para o desenvolvimento de projetos dinâmicos e tecnológicos. O tema do mundo animal cria uma relação de proximidade e de empatia com os alunos, assim como a panóplia de materiais usados e soluções encontradas pelo artista para criar cada obra, que pode ser explorada através de ações orientadas que levem à interpretação e decomposição de objetos técnicos, tornando o aluno capaz de compreender a forma, a função, a estrutura e a relação com o meio envolvente. Pretende-se que no futuro, cada aluno seja capaz de tomar decisões e agir socialmente como cidadão participativo e que desenvolva soluções técnicas criativas.

NOTAS BIOGRÁFICAS DE ARTUR BORDALO

Não há muito a referir tendo em conta a sua idade. Artur Bordalo é um artista de 30 anos. Nasceu em Lisboa em 1987 e desde miúdo que rabisca e desenha.

Há uma explicação para assinar como Bordalo II ou “segundo”. É neto do pintor Artur Real Bordalo conhecido pelas aguarelas e óleos com que representou Lisboa. Aos fins de semana passava muitas horas na companhia do avô e cresceu a vê-lo pintar, a usar as cores para representar Lisboa.

Aos 11 anos Bordalo II começou a andar na rua a fazer graffiti. Esse contacto com os muros e as paredes da cidade de Lisboa, deram-lhe alguma bagagem artística: a noção de escala, a leitura e perceção da obra, o contacto com materiais diversos, as proezas e os riscos de pintar na rua. Enfim ganhou todo um know-how e tornou o espaço público no seu atelier de trabalho. A incessante paixão pelas aguarelas e as proezas em torno do graffiti ilegal foram crescendo.

Bordalo II frequentou o curso de pintura na Faculdade de Belas Artes na Universidade de Belas Artes de Lisboa. Andou por lá alguns anos mas não terminou o curso por falta de aproveitamento.

A OBRA DE BORDALO II

Os trabalhos apresentados por volta de 2011 eram apenas uma continuidade daquilo que fazia na rua. Os seus primeiros trabalhos eram como que uma interpretação das aguarelas do avô mas “com uma expressão mais moderna, mais urbana, mais jovem, mais da rua”. Abordava os temas citadinos e clichês. Na altura era certamente, o que lhe estava mais próximo, mais confortável e familiar.

Bordalo II começou por fazer ensaios com plásticos mais leves e cartão que apanhava nas ruas. Depressa percebeu, tanto a nível formal como conceptual, as potencialidades de trabalhar com o lixo e começou a aperfeiçoar a técnica.

“Comecei a fazer peças mais pequenas, às quais ia adicionando objetos de desperdício (embalagens, cartões, latas esmagadas), apenas como experiência. Gradualmente comecei a querer utilizar materiais mais robustos, com uma escala diferente, que me obrigaram a voltar para a rua outra vez”

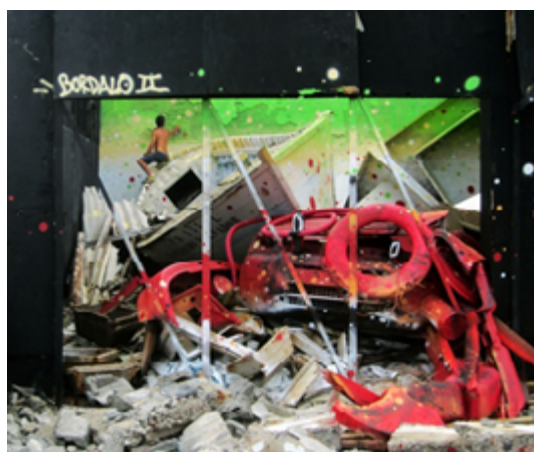


Figura 1. Caranguejo, Festival Walk & Talk, Bordalo II, Açores, 2013

O ponto de partida daquilo que faz hoje terá acontecido nos Açores, no ano de 2013, como artista convidado do festival de arte pública Walk & Talk. Primeiro fez uma parede na localidade de Rabo de Peixe, em S. Miguel. Bordalo II conta que terá sido a experiência, o processo, mais enriquecedor do que propriamente o produto final. O contexto em que realizou aquele trabalho marcou-o, pela relação que teve que criar com miúdos de rua, que se no início desfaziam tudo o que ele construía, impedindo-o de trabalhar; passados alguns dias, tinha-os como seus aliados, seus ajudantes em tudo.

Logo de seguida, em Ponta Delgada, decidiu construir um caranguejo, em grande escala, que se pudesse defender dos humanos, inspirado nas brincadeiras que os miúdos faziam com os caranguejos em Rabo de Peixe. Assim, num matadouro abandonado, a partir da carapaça de um carro, construiu um caranguejo, juntou-lhe outros materiais como bidões, tábuas de madeira e, para terminar, usou tinta cor de laranja.

Aquele caranguejo seria o primeiro animal da série Big Trash Animals. Atualmente é o projeto mais reconhecido de Bordalo II pelos media e pelo público. Consiste numa coleção de animais gigantes que se destacam pela matéria-prima utilizada, pelo tamanho e pelo fato de usarem o espaço público como habitat.

O tema das suas criações são os animais. Porquê? O próprio artista explica:

“A ideia que eu tenho é de criar imagens das vítimas da poluição e da ação do homem exatamente com aquilo que os destrói, com aquilo que os mata. O mundo está a ser destruído e eu estou a criar imagens com aquilo que destrói, com aquilo que destrói a natureza, que a vai degradando (...) Apesar de haver uma componente humana em todo o trabalho que eu faço, porque todo o lixo que eu utilizo é por causa do nosso dia a dia, e da forma como nós não sabemos gerir os recursos, o próprio planeta, de forma sustentável.”

A escolha dos animais é uma forma de fazer retratos da natureza.

“Podia fazer rostos humanos, mas a parte humana já está presente neste trabalho a tempo inteiro, por ser criada por um humano e porque todo este material que utilizamos já é humano.”



Figura 2. Olhos de Coruja, Wool – Festival de Arte Urbana da Covilhã, Bordalo II, 2014

Em 2014, no Festival de Arte Urbana da Covilhã, Wool, criou “Owl Eyes”, uma coruja com os olhos muito atentos ao que viria acontecer. Também nesse ano, na Quinta do Mocho, em Loures, no âmbito do projeto O Bairro i o Mundo, fez nascer uma garça real com dez metros de altura.

No ano de 2015 criou diversos animais: um tucano/“Froehlicher Tucan” em Berlim, um “Yellow Frog” no Azerbaijão, um andorinhão-preto/ “Apus Apus” na Polónia, em Las Vegas construiu um grupo de suricatas/“Meerkats”, na Noruega criou um cervo/“Deer”, em Itália fez um ouriço/“Hedgehog” e ainda construiu um guaxinim, perto do Centro Cultural de Belém, em Lisboa e um guarda rios em Estarreja.

No ano seguinte, em Itália, fez um urso gigante/“Bear”, para anunciar a sua exposição Decomposed, que inaugurou em dezembro de 2016. Nesse ano, referindo apenas alguns dos seus animais, produziu um “Lince Ibérico” em Viseu, um lobo/“Woof” no Fundão, uma abelha/“Bee”, na parede da “fábrica criativa” Lx Factory, em Lisboa, uma tartaruga/“Turtle”, um polvo/“Octopus” no Haiti, nos EUA concebeu uma raposa/“Fox” e ainda teve tempo para construir um “Elefant” na Tailândia.



Figura 4.
Guarda Rios, Estarreja Bordalo II, 2015



Figura 5.
Yellow Frog, Azerbeijão, Bordalo II 2015

Em 2016 Bordalo II construiu 26 animais, revelando uma capacidade de trabalho, de criação e de improviso, tendo em conta que as suas ideias estão sujeitas à recolha possível dos desperdícios, às características dos materiais encontrados e ao seu manuseamento. É na recolha e seleção dos desperdícios que consiste a permanente incógnita, o elemento surpresa na concretização de cada escultura animal.

Bordalo II deixou a sua marca em Leiria no âmbito da primeira edição de “Paredes com História - Arte Pública”. O evento decorreu entre 9 de setembro e 9 de outubro de 2017 e foi organizado por Catarina Dias, da associação Riscas Vadias e pelo curador Ricardo Romero, do Projeto Matilha, em parceria com o Município de Leiria. A obra está patente no percurso Polis, numa das fachadas do antigo edifício da EDP. Ao todo, foram seis intervenções em paredes públicas e privadas, seis exposições e dois dias de conferências, organizadas em conjunto com a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.



Figura 6. Paredes com História - Arte Pública, Bordalo II Leiria, 9 set a 9 out 2017

Para a produção de cada peça o processo de criação é semelhante: começa por um estudo prévio, um desenho, uma fotografia ou uma situação caricata que tenha acontecido desde que chegou à localidade ou até algo que captou a sua atenção no local onde vai ser colocada a peça. Cada rua, cada cidade tem as suas particularidades, o que torna ímpar e singular cada processo de criação. A recolha do lixo é feita em aterros municipais, em espaços abertos ou em fábricas abandonadas, selecionando os materiais pela forma, tamanhos, cores e texturas.

Para a criação de um novo projeto, o artista pode fazer uma “lista de lixo”, isto é, pode pensar numa lista de materiais que precisa para levar a cabo as suas ideias, como que a lista de compras quando se vai a um supermercado. O que numa cidade pode ser fácil de encontrar “lixo” sem custos, noutros locais pode ter um valor elevado ou ser mesmo impossível de encontrar.

Bordalo II solicita à organização de cada evento ou festival onde participa, uma série de materiais como por exemplo: dez pára-choques, dez contentores do lixo, pneus, bicicletas, capacetes das obras ou outras esferas, que usa para fazer os olhos, painéis, portas de carros, plásticos diversos, como baldes, mangueiras, depósitos de combustível, grelhas ou redes de plástico ou de arame. “Há uma base, oito coisas diferentes vezes x.” revelou na entrevista realizada pela curadora. A seguir há uma fase de corte de materiais, colagem de peças ou de partes da obra em construção. Recorta e transforma tudo até conseguir a forma que quer. Há objetos que utiliza diretamente, mas a maioria têm que ser trabalhados, recortados, aparafusados, cortados, dobrados e agarrados uns aos outros de alguma forma. Rodeado de berbequins, serras circulares, pistolas de cola, plástico, tudo serve de base, ou tela, onde as esculturas assentam. Nas peças mais pequenas há elementos colados ou

até agarrados com arame.

“Não lhe chamo uma técnica, é muito *freestyle*. É arranjar uma maneira de as coisas ficam presas.”¹

Tudo pode servir de inspiração para os trabalhos de Bordalo II. A procura constante de desperdícios, da matéria-prima, obriga a um desvendar, a um vaguear pelas ruas, criando in loco, num contacto direto com as comunidades, que por vezes tornam-se parceiras da construção, enriquecendo todo o processo criativo. Para finalizar pode existir a pintura de algumas partes dos materiais para integrar, realçar e dar mais expressividade a alguns elementos.

No ano de 2017, deixou propositadamente metade dos animais por pintar, revelando a matéria-prima com a qual construiu as peças, para que o público identifique e reconheça os materiais de desperdício usados em cada obra. Mas no futuro, quem sabe se os materiais ficarão totalmente expostos, sem make-up, sem camuflagem.

Na mostra individual à qual chamou Attero, (termo latino para “desperdiçar”) volta a usar o lixo e resíduos urbanos como matéria-prima para a criação dos seus animais. No âmbito da exposição, criou três esculturas nas ruas de Lisboa, que fazem parte da série “Big Trash Animals”: uma raposa, na Avenida 24 de Julho, um sapo na rua da Manutenção e um macaco no n.º 49 da Rua de Xabregas, na entrada do pátio do armazém, onde esteve patente Attero no final de 2017.

No total, essa exposição foi visitada por 27.000 pessoas que “transmitiram a surpresa e entusiasmo pela visita a este espaço único e pela descoberta do trabalho de Bordalo II”, escreveu a curadora Lara Seixo Rodrigues na sua página de facebook no dia 4, dezembro de 2017. A mesma destacou a diversidade de idades dos visitantes, entre os quais muitas crianças.

A revista Time Out Lisboa, a 13 de dezembro último, referiu-se à exposição Attero, como uma das melhores exposições de 2017, em Portugal.

NOTAS FINAIS

É mais fácil ignorar discursos do que ignorar imagens e sensações. A sensibilização visual ultrapassa a barreira do racional e toca o lado emocional das pessoas, levando-as a agir. Quando a Arte representa a relação inquieta da sociedade com a natureza, fica nítida a urgência de ação. Esta urgência em mudar comportamentos, terá levado Bordalo II a agir e a usar o que tinha mais à mão para conseguir captar a atenção do público, chamando a atenção para uma causa maior. Assim, pegou nos desperdícios da rua, no nosso lixo, que sobeja nas cidades e tornou-o matéria-prima para criar grandes instalações de rua e construir animais, vítimas da poluição, do consumismo e da ação do homem.

É curioso que ao observar obras de Bordalo II acontece um reencontro entre a obra e o público. Este identifica na obra objetos que desperdiça no seu quotidiano, que nas esculturas de Bordalo II, ganham outro significado e outro valor. Estes majestosos animais geram naturalmente empatia e um relacionamento afetivo e emocional com o público, esperando-se que este reflita sobre os seus hábitos de consumo e, quem sabe, a sua posterior transformação e, desejavelmente, levar as pessoas a agir sobre os problemas ambientais.

Na contemporaneidade, muitos artistas têm a preocupação de tratar as questões ambientais e expor ao público a sua percepção, sensibilidade, cognição e criação artística. Bordalo II tem ainda uma preocupação interventiva por isso, utiliza a sua arte para alertar e despertar consciências. Ele sabe que não é a fazer animais, mesmo que gigantes, que acabará com todo o lixo do mundo, mas com os seus animais pretende chamar à atenção para as atitudes consumistas e à reflexão do que fazemos com o nosso lixo.

Mais do que refletir sobre a reciclagem e o impacto do lixo no meio ambiente, é importante passar às ações e explorar este artista em contexto escolar, pode ser uma forma de despertar consciências e educar para uma cidadania sustentável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, R. (2017). Bordalo II expõe em armazém de Lisboa extensão do trabalho que faz nas ruas com lixo, in *Observador*. Acedido em 1 dezembro, 2017, em <http://observador.pt/2017/11/01/bordalo-ii-expoe-em-armazem-de-lisboa-extensao-do-trabalho-que-faz-nas-ruas-com-lixo/>.

- Arquitetura Portuguesa, blog, (2015). Bordalo II – Quando o lixo se torna arte, Acedido em 10 de outubro, 2017, em <http://www.arquiteturaportuguesa.pt/bordalo-ii/>.
- Bradley, P. (2017). Bordalo II | Street Art, Bordalo II in Fort Smith Arkansas. Acedido em 2 de novembro, 2017, em <https://www.youtube.com/watch?v=3wxwrU5GelY>
- Diário de notícias, suplemento Artes, (2017). Bordalo II: Estou a criar imagens com o que destrói o mundo. Acedido em 10 de outubro, 2017 em <https://www.dn.pt/artes/interior/bordalo-ii-estou-a-criar-imagens-com-o-que-destroi-o-mundo-5655569.html>
- Facebook de Bordalo II. Acedido várias vezes, mas última data foi a 4 de janeiro, 2017, em <https://www.facebook.com/BORDA LOII/>.
- Facebook de Lara Seixo Rodrigues. Acedido várias vezes, mas última data foi a 2 de janeiro, 2017, em <https://www.facebook.com/laraseixorodrigues>.
- Googlemaps, “Big Trash Animals”. Acedido em 3 de dezembro, 2017, em <https://www.google.com/maps/d/u/o/viewer?ll=44.789624355971505%2C51.990491112940276&z=2&mid=1RXQfYhf5qWNoFcMpOV8XZspCBGs>
- Jornal i, (2014). Bordalo II. O mundo está louco e o lixo é arte. Acedido em 10 de outubro, 2017, em <https://ionline.sapo.pt/376291>.
- Lusa, (2017). Bordalo II inaugura a sua primeira exposição a solo em Portugal. Acedido em 2 de novembro, 2017, em <http://p3.publico.pt/cultura/exposicoes/24728/bordalo-ii-inaugura-sua-primeira-exposicao-solo-em-portugal>.
- Madremedia /Lusa, (2017). Paredes com História - Arte Pública quer deixar Leiria mais bonita e a pensar, in Sapó 24. Acedido em 2 de novembro, 2017, em <http://24.sapo.pt/vida/artigos/paredes-com-historia-arte-publica-quer-deixar-leiria-mais-bonita-e-a-pensar>, consultado
- Martins, A. (2014). Bordalo II: não é reciclagem, é uma crítica ao consumismo. Acedido em 3 de dezembro, 2017, em <http://p3.publico.pt/cultura/exposicoes/10501/bordalo-ii-nao-e-reciclagem-e-uma-critica-ao-consumismo>.
- Mullally, U., *The Irish Times*, (2017). Have you seen it the story behind the giant squirrel on Tara Street. Acedido em 10 de outubro, 2017, em [https://www.irish\(times.com/culture/art-and-design/have-you-seen-it-the-story-behind-the-giant-squirrel-on-tara-street-1.3054062?mode=amp](https://www.irish(times.com/culture/art-and-design/have-you-seen-it-the-story-behind-the-giant-squirrel-on-tara-street-1.3054062?mode=amp).
- O guia essencial de turismo: As Melhores Obras de Arte Urbana em Lisboa. Acedido em 2 de novembro, 2017, em <https://www.lisbonlux.com/magazine/lisbon-street-art.html>.
- Pereira, F. (2016). Bordalo II – arte urbana com assinatura portuguesa. Acedido em 1 de novembro, 2017, em <http://buzzmag.pt/bordalo-ii-arte-urbana-com-assinatura-portuguesa/>.
- Quintana, D. , (2014). Bordalo II: el artista portugués que convierte los residuos callejeros en arte urbano como medio de concienciación. Acedido em 1 de novembro, 2017, em <http://www.amarilloverdeyazul.com/2014/11/bordalo-ii-el-artista-portugues-que-convierte-los-residuos-callejeros-en-arte-urbano-como-medio-de-concienciacion/>.
- Rodrigues, F. (2017). in Região de Leiria. Acedido em 7 de dezembro, 2017, em <https://www.facebook.com/regiaodeleiria/posts/10155157113884436>.
- Rodrigues, L. (2017). Bordalo II 2011-2017. Aterro by Bordalo II, Mistaker Maker.
- Real, F. (2017). As melhores exposições do ano. Acedido em 4 janeiro de novembro, 2018, em <https://www.timeout.pt/lisboa/pt/arte/as-melhores-exposicoes-do-ano>.
- Sociedade Dos Poetas Amigos: Artur Bordalo [Artista Plástico Português], Acedido em 10 de outubro, 2017, em <http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.pt/2014/11/artur-bordalo-artista-plastico-portugues.html>.
- The Uniplanet, (2017). “Maré de lixo de plástico” invade a costa de uma ilha paradisíaca das Caraíbas. Acedido em 2 de dezembro, 2017, em <http://www.theuniplanet.com/2017/11/mare-plastico-invade-costa-ilha-caraibas.html>.

- Ventura, J., (2016). Bordalo II, o artista português que transforma lixo em obras de arte urbana. Acedido em 1 de novembro, 2017, em <https://www.hiper.fn/bordalo-ii-artista-portugues-transforma-lixo-obras-arte-urbana/>*
- Macias, F. (2017). Exposição em Lisboa de Bordalo II. Acedido em 1 de novembro, 2017, em <https://www.youtube.com/watch?v=8Xds4emopLY>.*
- Time Out Lisboa, video by, (2017). A Arte do Desperdício – O nascimento de uma obra de Bordalo II. Acedido em 10 de outubro, 2017, em <https://www.youtube.com/watch?v=N3hHnUeBeoY>.*
- Velosign Archive, video by, (2017). Bordalo II - Attero 2017 (Video @iPhone 5S iMovie). Acedido em 10 de outubro, 2017, em <https://www.youtube.com/watch?v=Gar740RzxuE>.*

“Ler, recontar e partilhar”, uma rotina que promove a Educação Literária

Carina Figueiredo

Jardim-Escola João de Deus de Leiria

RESUMO

A leitura surge nos primeiros anos de escolaridade como alicerce de todas as aprendizagens. Neste sentido, a rotina “Ler, recontar e partilhar” foi implementada no ano letivo 2016/2017 numa turma de 2.º ano do centro de Leiria com o intuito de aproximar os alunos dos livros, levá-los a conhecer diferentes géneros literários, contactar com livros em diferentes formatos e conseguir usufruir do prazer de ler. Acima de tudo, pretendia-se que os alunos em questão descobrissem o gosto pela leitura através do contacto com diferentes autores, recontos feitos pelos colegas e jogos didáticos. Ao longo desta rotina foi notória a falta de hábitos de leitura dos alunos em questão, sendo que com o passar do tempo estes indicadores foram-se atenuando, tendo os alunos em conjunto com a professora e com o apoio dos pais conseguido superar algumas dificuldades de leitura e sobretudo a maioria revelou gostar mais de ler e ter expandido o seu vocabulário.

Palavras-chave: leitura, literatura infantil, educação literária.

ABSTRACT

Reading emerges in the first years of schooling as the foundation of all learning experiences. In this sense, the “Reading, retelling and sharing” routine was implemented in the 2016/2017 school year in a 2nd grade class in the center of Leiria in order to bring the students closer to the books, get them to know different literary genres, contact with books in different formats and be able to enjoy the pleasure of reading. Above all, it was intended that the students in question would discover the taste for reading through contact with different authors, retellings made by their colleagues and didactic games.

Throughout this routine, the lack of reading habits of the students in question was notorious, and over time these indicators were attenuated, and the students, with the support of their teacher and parents, managed to overcome some reading difficulties and most importantly most of them have enjoyed reading and expanding their vocabulary.

Key words: reading, children`s literature, literary education.

INTRODUÇÃO

Este artigo baseia-se no trabalho desenvolvido com um grupo de alunos do 2.º ano de escolaridade de uma IPSS do centro da cidade de Leiria e cujo objetivo principal era promover a Educação Literária e dotar os alunos de ferramentas que lhes permitam entender a leitura e ler por gosto, partilhando as suas leituras com outros através do reconto oral ou escrito. Para tal foi implementada uma rotina bissemanal de apresentação de obras literárias pelos alunos, sendo que todos tiveram oportunidade de escolher uma obra e apresentá-la aos colegas que os ouviam atentamente e, no final, faziam questões pertinentes, nomeadamente “Por que escolheste este livro?”, “O que aconteceu à personagem x?”, “Aconselhavas-me a leitura deste livro?”, etc.

A LEITURA

Em relação à leitura e com o avanço das pesquisas e dos trabalhos de investigação, esta deixou de ser apenas associada à sua função de aquisição de conhecimentos e conceitos, passando a ser encarada como uma atividade de tempos livres, uma atividade que nos dá prazer. É neste sentido que Leitão refere que “saber ler tornou-se indispensável a um maior número de actividades, passando a constituir um factor de selectividade social pelo efeito de exclusão que exerce sobre aqueles que não dominam a leitura” (Leitão, 1996, p.19).

Ler envolve dois processos que não podem ser separados, nomeadamente a decifração e a compre-

ensão. Descodificar é o primeiro passo para ler, tratando-se da identificação dos grafemas que são associados a um ou mais fonemas. Por sua vez, a compreensão é um processo muito mais complexo e que envolve a compreensão lexical, semântica e sintática, e ainda existem diferentes níveis de compreensão. A exploração dos aspetos paratextuais é sempre um fator de enorme importância no auxílio da compreensão do global de uma obra (Giasson, 1993). Para que a compreensão se vá desenvolvendo é fundamental a existência de rotinas literárias, o contacto frequente com obras e os hábitos de leitura e partilha do que se lê. O primeiro nível de compreensão é a compreensão literal, posteriormente o leitor já desenvolve a capacidade de inferir sobre o que leu relacionando-o até com experiências anteriores e entendendo as mensagens subentendidas, num último nível o leitor é um ser crítico, capaz de analisar o que leu, justificar as suas opiniões de forma fundamentada e perceber os temas que mais lhe agradam (Sim – Sim, 2007).

Ao passar a dominar a leitura, a criança percebe que esta atividade lhe permite ter acesso a um número ilimitado de informações, que pode ser prazeroso e uma forma de lazer. Ao ler os alunos contactam com outras realidades, compreendem melhor o Mundo, podem pesquisar e saber mais sobre temas do seu interesse, como os animais ou o Espaço, e tornam-se sobretudo mais independentes e confiantes. Foi seguindo esta linha de raciocínio que tentei sempre promover hábitos de leitura de obras integrais pois tanto os professores como a Escola assumem um papel fundamental nesta sensibilização (Castro & Sousa, 1998). As obras analisadas em sala de aula são sempre diversificadas, indo ao encontro de diferentes temáticas, e sobretudo explorando diferentes géneros textuais, permitindo que os alunos tenham contacto com um grande espólio de obras e assim mais facilmente encontrem a sua identidade enquanto leitores (Manzano, 1988).

A LITERATURA INFANTIL

A grande revolução na Literatura Infantil ocorreu nos anos 70 quando estas obras deixaram de ser encaradas apenas como um meio de ensino e transmissão de valores e passaram a ter um papel na educação emocional dos jovens, a conter textos diversificados e a permitir ler por prazer (Bakhtin, 1992).

Na atualidade existem milhares de livros infantis que permitem aos leitores “perderem-se” numa biblioteca ou numa livraria durante horas à procura do livro mais adequado para si. Atualmente, os livros abordam todos os temas, havendo felizmente cada vez menos temas tabus e mais obras que permitem explicar de uma forma simplificada assuntos complexos como a morte, a homossexualidade, a reprodução, etc. Neste sentido, os livros ajudam os leitores a desenvolver conhecimentos importantes para a sua formação pessoal e social, despertando sentimentos, transmitindo valores e ajudando a compreender melhor o Mundo em que vivemos (Abramovich, 1997). Assim, é de destacar que quando a literatura infantil “provoca emoções, dá prazer ou diverte, ela é vista como arte, e ao assumir seu caráter transformador [...], ela torna-se necessariamente formadora” (Zilberman, 1984, citado por Souza, Girotto & Silva, 2012, p.174)

Os estudos apontam claramente para a importância dos estímulos precoces no desenvolvimento de hábitos de leitura das crianças. Assim sendo, o contexto familiar é determinante para incentivar boas práticas leitoras. Crescer rodeado de livros, explorar imagens, ouvir histórias é um incentivo para que a criança queira, ela própria, ser capaz de desenvolver tais habilidades. Também a escola deve promover o reforço e gosto pela leitura, pois o professor tem, também ele, um papel fundamental na formação de hábitos de leitura das crianças. Se o professor utilizar naturalmente livros de diferentes géneros textuais no quotidiano e expuser a criança ao contacto com os mesmos, permitirá que esta se habitue de forma gradual a lidar com diferentes estruturas e regras textuais, ajudando assim a fomentar a sua curiosidade sobre os mesmos. É igualmente importante que sejam selecionados livros apelativos e adequados à faixa etária e à realidade das crianças, fazendo com que ler seja uma atividade desafiadora e prazerosa e não uma atividade inalcançável ou desmotivante (Santana & Neves, 1997). Nesta linha de pensamento, e como menciona Bamberger, para haver o desenvolvimento de interesses e hábitos de leitura é necessário que este processo se inicie no ceio familiar e seja depois continuado e aprofundado na escola e que se mantenha esse investimento para toda a vida (Bamberger, 2000).

Os leitores fluentes, por norma, já não precisam de estar constantemente a ser incentivados a ler pois eles mesmos, autonomamente, pedem para ler e procuram novas obras que lhes transmitam sentimentos positivos. Porém, é igualmente importante que as crianças adquiram o hábito de partilhar obras, de falar sobre as mesmas, partilhar com os colegas e com os familiares o que leram, explicar a obra, justificar se gostaram da obra, se a recomendam... (Castro & Sousa, 1998).

A EDUCAÇÃO LITERÁRIA E O DESENVOLVIMENTO DO GOSTO PELA LEITURA

Atualmente formar leitores é um desafio pois nós não nascemos leitores, são as experiências que vivenciamos e que nos marcam de forma positiva que fazem de nós leitores. É por isso fulcral o professor basear-se em boas práticas, auxiliando desde muito cedo a criança na construção do processo de ler, levando-a assim a descobrir as suas próprias motivações para querer primeiramente aprender a ler e posteriormente dar continuidade a este hábito (Azevedo & Balça, 2016).

As capacidades de leitura e interpretação de textos, de diferentes naturezas, são cada vez mais um elemento imprescindível na nossa sociedade, pois possibilitam aos leitores, desde cedo, analisarem os dados que lhes são apresentados, questionar os mesmos, formular opiniões e decidir de forma consciente e fundamentada (ibidem).

Para que se compreenda aquilo que se lê é necessário o estabelecimento de uma relação texto-leitor pois como referem Brandão e Micheletti (1997, citados por Souza, Giroto & Silva, 2012, p.170) “o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva”, necessitando que o leitor assuma uma postura ativa criando assim leitores críticos, capazes de definir o objetivo da sua leitura, o para quê e o porquê de ler determinado escrito.

De acordo com Wigfield (2000, citado por Mata, Monteiro & Peixoto, 2009), a motivação é um fator multifacetado, pelo que não se deve encarar os alunos como leitores motivados ou desmotivados, mas como indivíduos que se motivam por diferentes aspetos. Haverá com certeza aspetos da motivação que serão mais propícios e benéficos para a aprendizagem e gosto pela leitura do que outros, no entanto qualquer motivação é um indutor que permite ao professor auxiliar o aluno na descoberta do gosto pela leitura, o que lhes permitirá serem leitores mais envolvidos e que desfrutam verdadeiramente do prazer de ler.

O ESTUDO

Este estudo decorreu no ano letivo de 2016/2017, sendo que o inquérito inicial foi aplicado no início de novembro, ainda antes da implementação da rotina, e o inquérito final no início de junho, após terminada a dita rotina, a fim de analisar possíveis alterações de comportamentos e pensamentos. Esta rotina decorreu ao longo do segundo e terceiro períodos, às segundas e quartas-feiras de manhã sendo que cada criança tinha a liberdade de escolher um livro, adequado à sua faixa etária, que apresentava em sala de aula explorando os seus aspetos paratextuais, recontando a história, caracterizando algumas personagens e tendo já uma opinião crítica sobre o mesmo.



Figuras 1 e 2. Apresentação de dois alunos, um apresentou um livro sobre a história de Portugal e o outro um livro de contos de Alice Vieira.

A presente investigação decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social do centro de Leiria, numa turma de 2.º ano do Ensino Básico. Participaram neste estudo 24 alunos, todos com 7 anos, há exceção de um com 8, sendo o grupo constituído por 15 elementos do sexo masculino e 9 do sexo feminino.

Esta investigação que agora se enforma na presente comunicação é de cariz quantitativo, de teor descritivo, e tinha como objetivo responder à pergunta de partida: Será que a implementação de rotinas de leitura e reconto potenciam as competências literárias e o prazer de ler dos alunos?

Para a recolha de dados recorreu-se à observação direta e participante, aos inquéritos anteriormente mencionados, a notas de campo e, ainda a registos fotográficos. Relativamente à análise dos dados,

tendo em conta Tesh (1990) citado por Rodrigues (2007), foi realizada uma análise de tipo reflexivo, tendo o fenómeno em estudo sido analisado e interpretado por quem o desenvolveu. A análise dos dados foi feita através de tratamento estatístico com recurso ao Microsoft Excel.

Ao analisar os dados dos inquéritos iniciais e finais pode ver-se que no início desta rotina havia um grande número de alunos que se considerava um leitor médio, saltando de imediato à vista que 9 dos 24 alunos afirmaram não gostar de ler aquando do primeiro inquérito. No momento de realização do segundo inquérito este número já tinha reduzido, havendo no entanto ainda 5 alunos que continuaram sem se sentir motivados para a leitura.

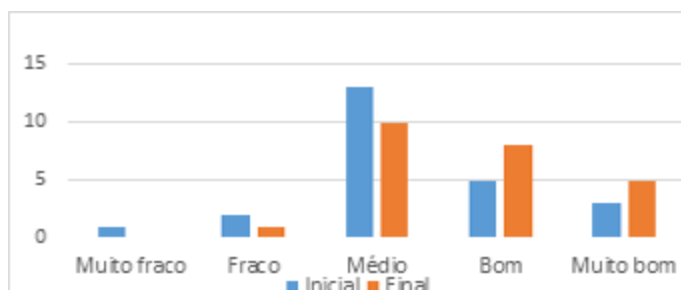


Gráfico 1. Como o aluno se vê enquanto leitor.

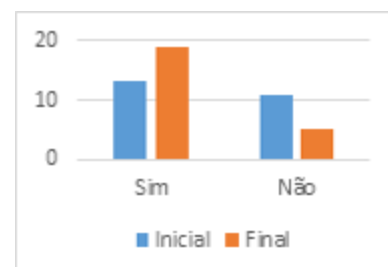


Gráfico 2. Gostas de ler?

Quando questionados sobre os motivos pelos quais não gostavam de ler destacou-se a resposta “ser cansativo” no inquérito inicial, havendo ainda quem se sentisse aborrecido ou admitisse não gostar de ler por ter dificuldade em compreender o que lê. Após a realização desta rotina, reduziu significativamente o número de alunos a considerar esta tarefa cansativa e o aborrecimento já nem foi opção para ninguém. De facto, os alunos que apresentam dificuldades em compreender o que leem são os que continuam a não gostar de ler, indo ao encontro do que revelam a maioria dos estudos nesta área.



Gráfico 3. Se respondeste não, indica uma razão pela qual não gostas de ler.

Já no que concerne aos alunos que responderam gostar de ler, para além de terem aumentado, é de destacar que a maioria gosta de ler porque aprende coisas novas, e denota-se o crescimento de alunos a considerar a leitura uma tarefa divertida e que lhes dá satisfação.



Gráfico 4. Se respondeste sim, indica uma razão para gostares de ler.

Quando comparadas as respostas sobre a frequência com que leem, sozinhos ou acompanhados, percebe-se que houve um aumento considerável dos alunos que passaram a ler sozinhos todos os dias ou pelo menos uma a duas vezes por semana. Denota-se também um aumento das leituras acompanhadas, destacando-se o papel da mãe nesta tarefa.



Gráfico 5. Com que frequência costumava ler?

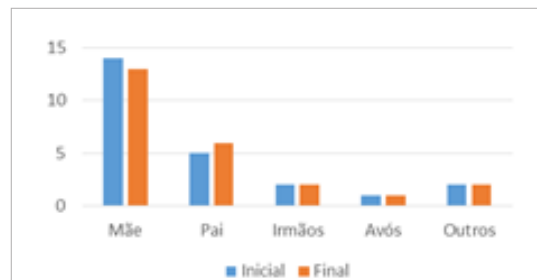


Gráfico 6. Com quem costumava ler?

O gráfico seguinte revela que já aquando do início da rotina os alunos tinham o hábito de ler obras completas, sendo que a grande maioria afirma ter terminado de ler um livro completo há menos de um mês, tendência esta que se enfatizou com o desenvolvimento desta rotina como revelam os dados abaixo.

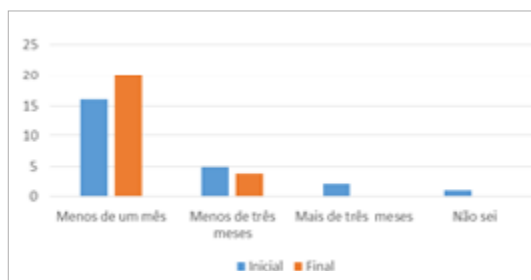


Gráfico 7. Há quanto tempo terminaste de ler o último livro completo?

Nesta turma, aquando da questão “Estás a ler algum livro neste momento?” a resposta foi maioritariamente afirmativa logo no primeiro momento de questionamento, mas ainda assim denota-se alguma progressão no número de leitores regulares.

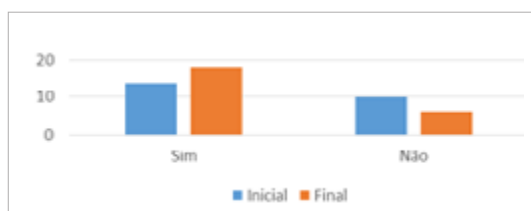


Gráfico 8. Neste momento estás a ler algum livro?

Ao serem questionados acerca do tipo de livros que preferiam, primeiramente a maioria salientou os contos e os livros de aventuras, sendo de ressaltar que após a realização da rotina e o contacto com outros géneros textuais e temáticas diversificadas, aumentou bastante o número de alunos a gostar de ler sobre animais, natureza e outras curiosidades.

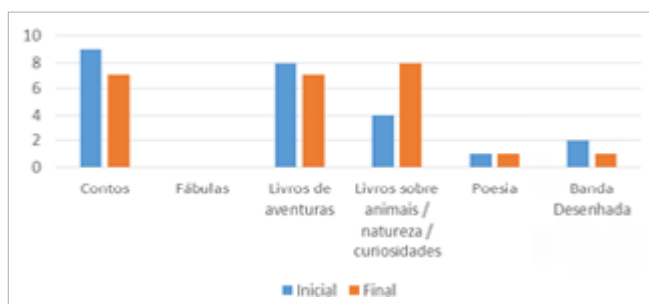


Gráfico 9. Qual é o tipo de livros que mais gostas?

Um aspeto que também era importante para a investigadora perceber, era até que ponto os pais e familiares se envolviam nos hábitos literários dos educandos e se as suas leituras eram um tema falado entre eles. Percebe-se pelo gráfico seguinte que inicialmente poucos alunos tinham o costume de falar sobre as suas leituras e, em conversa com a investigadora, revelaram que os pais não costumavam fazer perguntas sobre o que eles liam, quando liam e que compravam os livros de acordo com o que estes lhes pediam. Após esta rotina e algumas conversas e e-mails trocados com os pais, no sentido de os sensibilizar para a importância do exemplo e da motivação, percebe-se que estes começaram a ter um papel mais ativo nas escolhas literárias dos filhos, passaram a fazer mais questões e a revelar

um maior interesse pelo reconto das obras e em saber o que levava os filhos a escolher determinada obra em detrimento de outra.

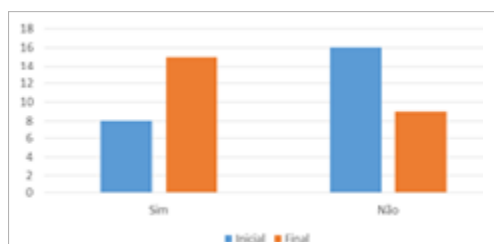


Gráfico 10. Costumas falar com a tua família sobre as tuas leituras?

As últimas questões deste inquérito por questionário pretendiam perceber se os livros eram um presente habitual para estes alunos. Os resultados revelaram que não tinham por costume pedir livros e que também não era prática comum recebê-los nestas ocasiões especiais. A este nível verifica-se um aumento dos alunos que passou a considerar o livro como uma boa prenda a receber no seu aniversário ou numa outra situação e que como tal também os passaram a receber com mais frequência.

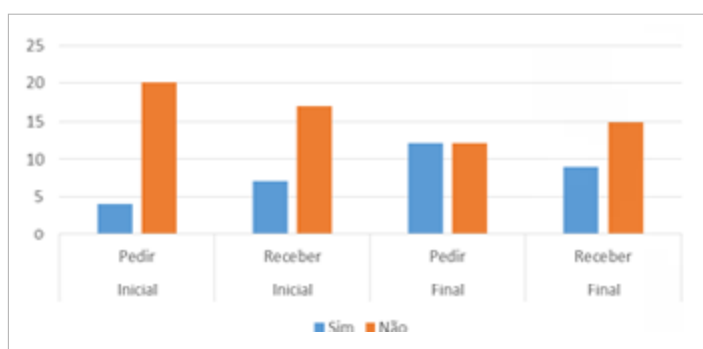


Gráfico 11. Costumas pedir/receber livros como prenda de Natal ou de aniversário?

CONCLUSÕES

Ao analisar as respostas aos questionários iniciais e finais e também as notas de campo é notório um aumento do interesse pela leitura e do número de livros lidos por cada aluno. Os inquéritos por questionário também permitiram perceber o impacto desta rotina nos hábitos de leitura dos alunos, especialmente nos que inicialmente apresentavam poucos hábitos de leitura e falta de competência leitora, recorrendo ao uso de vocabulário muito simples e repetitivo. Outro aspeto a destacar é o interesse inicial maioritário por textos narrativos e o desinteresse quase generalizado pelas obras poéticas e a descoberta ao longo desta rotina das obras relacionadas com os animais, com o corpo humano, etc.

É ainda de mencionar que, aquando das suas apresentações os alunos evitavam a repetição de palavras ou expressões como “O menino”, “E depois”, substituindo-as por expressões sinónimas e pronomes pessoais. Foi também notório o cuidado em conhecer o léxico presente na obra, sendo que um dos alunos que apresentou “A Menina do Mar” referiu a palavra “equinócio” e logo em seguida esclareceu os colegas acerca do seu significado, revelando um interesse pela compreensão da obra e um desenvolvimento de vocabulário que no início do ano não existia.

Em suma, é de salientar a importância desta rotina na sensibilização dos alunos e respetivos familiares para a importância da leitura de obras integrais desde cedo e o papel do PNL na escolha de livros adequados às diferentes faixas etárias das crianças. Estes fatores contribuíram para a decisão de implementar novamente esta rotina no presente ano letivo com o acréscimo de um panfleto que o aluno que apresenta preenche com os aspetos paratextuais, os motivos que o levaram a escolher a obra, e se a considera interessante para os colegas lerem também, havendo depois a partilha deste material. Assim, no final da rotina todos os alunos ficam com uma pequena ficha bibliográfica das várias obras apresentadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, F. (1997). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipi-one.
- Azevedo, F. & Balça, A. (2016). – *Educação literária e formação de leitores*. Acedido em 14 de abril de 2018 através de http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/19449/3/Azevedo%26Balca_EdLiteraria.pdf
- Bakhtin, M. V. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bamberger, R. (2000). *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática.
- Castro, R. V. & Sousa, M. L. D. (1998). *Entre linhas paralelas – estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na Leitura*. Lisboa: Edições ASA.
- Leitão, J. A. (1996). *Leitura e animação da leitura*. Lisboa: Ministério da Educação; Departamento da Educação Básica.
- Manzano, M. G.(1988). *A criança e a leitura: como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 4 (XXVII), 563-572. Acedido em 20 de abril de 2018 através de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v27n4/v27n4a10.pdf>
- Rodrigues, D. (org.) (2007). *Investigação em Educação Inclusiva*. Lisboa: Edições FMH.
- Santana, I. & Neves, M. C. (1997). *Cultivar o Gosto pela Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Sim - Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Souza, R. J., Giroto, C. G. G. S. & Silva, J. R. M. (2012). Educação Literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. *Ensino em Re-Vista*, 19 (1), 167-179. Acedido em 20 de abril de 2018 através de <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114926/ISSN01043757-2012-19-01-194-214.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
2018

Relatos

“Conta-me como era, aprende como é” – um projeto intergeracional que junta avós e netos emprestados

Carina Figueiredo

Jardim Escola João de Deus de Leiria

David Reis

Jardim Escola João de Deus de Leiria

Ricardo Crispim

Lar Nossa Senhora da Encarnação, Santa Casa da Misericórdia de Leiria

RESUMO

Este projeto intergeracional é moldado pelo intercâmbio de saberes entre gerações e pela relação pedagógica, capaz de juntar o melhor de dois mundos: crianças e seniores.

Palavras chave: intergeracionalidade, seniores, crianças

ABSTRACT

This is a intergenerational project based on knowledge and experiences exchange between generations and pedagogical relationship merge the best of bouth worlds: seniors and children.

Keywords: intergenerational, seniors, children.

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

A longevidade crescente inscreve-se num fenómeno novo nas sociedades pós-modernas. A *educação*, enquanto promotora de liberdade e cidadania, não se pode alhear da atual realidade da senioridade, e com ela, a necessidade de ampliar a ação pedagógica em prol da intergeracionalidade. Modelos educativos assentes na cooperação, interação e solidariedade entre gerações trazem benefícios mútuos aos participantes e promovem um maior conhecimento e compreensão entre ambas as gerações. Por isso, a relação entre avós e netos *emprestados* pode ser um fator de grande enriquecimento na medida em que os mais velhos transmitem ensinamentos, conhecimentos e experiências de vida e os mais novos percecionam melhor a realidade da envelhescência, pois ficam mais informados acerca das alterações físicas e psicológicas ocorridas ao longo da vida humana (Romans, Petrus & Trilla, 2003).

Efetivamente a educação intergeracional assume, por um lado o compromisso cívico de atenuar os efeitos negativos da parca convivência entre gerações; por outro lado, um importante papel de moderar diversas gerações que convivem na mesma comunidade e momento histórico. Foi por isso criado o espaço de socialização centrado na partilha de recursos e aprendizagens designado «Conta-me como era, aprende como é», resultante do protocolo de cooperação entre o JEJDL¹ e o LNSE– SCML².

Com duração de quatro anos letivos, este projeto iniciou-se quando um grupo de 42 crianças ingressou no 1º ano de escolaridade (2016-2017) e terminará quando estas tiverem concluído o 4º ano (2019-2020). O mesmo promove encontros mensais entre estas gerações, subdivididos em quatro grupos que se reúnem de forma a permitir um trabalho baseado no acolhimento e no respeito pelo outro e pelas suas individualidades. As sessões são planificadas *a priori* pelos professores das respetivas turmas e TSES³ considerando os conteúdos programáticos dos alunos e os interesses dos idosos.

Este projeto intergeracional pretende (1) gerar dinâmicas próprias capazes de estabelecer e cumprir objetivos socioeducativos comuns; (2) tornar ambas as gerações mais tolerantes face à *diferença*; e, (3) promover maior conhecimento e compreensão entre as gerações infantis e idosas.

De acordo com os objetivos estabelecidos este projeto intergeracional tem-nos permitido captar os talentos e as capacidades de ambas as gerações, sobretudo, o ritmo, o tempo e o espaço. No que

1 JEJDL: Jardim-Escola João de Deus de Leiria

2 LNSE-SCML: Lar Nossa Senhora da Encarnação – Santa Casa da Misericórdia de Leiria

3 TSES: Técnico Superior de Educação Social

concerne aos seniores, estes transmitem os seus conhecimentos e experiências, sendo notória uma crescente curiosidade intelectual da sua parte, apresentando um desejo constante em aprender com as crianças, como também em transmitir o que a vida lhes ensinou, permitindo construir um maior número de fortalezas pessoais (virtudes), ao invés de inferioridades físicas, económicas e sociais. Quanto aos mais novos, em contacto com um grupo sénior, estes, por um lado aprendem a valorizar as capacidade e competências do *outro* respeitando-o, por outro lado a não julgar pela aparência. Além disso, os laços afetivos entre “netos” e “avós emprestados” torna-se uma constante. Sempre que é dia de atividade as crianças manifestam entusiasmo e felicidade.

Dois dos pontos mais constrangedores/desafiantes do projecto foram: dois “avós” ficaram sem os “netos”, uma vez que estas crianças foram para outra escola; e três “netos” ficaram sem “avós”, visto que estes faleceram. Todavia a onda de solidariedade estendeu-se a todos os intervenientes e gradualmente a tristeza deu lugar a um momento de aprendizagem.

Em definitivo, acreditamos que a experiência e a utilidade deste projeto intergeracional fomentam as aprendizagens conjuntas entre crianças e seniores, mantendo uma dimensão sociopedagógica relevante. A ênfase da educação torna este projeto uma fonte inesgotável de sociabilidade intergeracional, sendo a aprendizagem mútua o elemento axial que determina seu sucesso.

CITAÇÕES/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brandão, L., Sperb, T., & Parente, M. (2006). Narrativas intergeracionais. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, volume 19, (1), 98-105. Recuperado a 20 de fevereiro de 2018 através de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v19n1/31298.pdf>

Fragoso, V., & Chaves, M. (2012). *Educação Emocional para seniores*. Viseu: Psicossoma.

Martins, E. (2013). *Gerontologia – Gerontagogia. Animação Sociocultural em idosos*. Lisboa: Editorial Cáritas.

Romans, M., Petrus, A., & Trilla, J. (2003). *Profissão: Educador Social*. Porto Alegre: Artmed Editora.

ProLearn4ALL - Maletas Pedagógicas para TODOS: um projeto em curso

Catarina Mangas

ESECS, CICS.NOVA - iACT/CI&DEI, Instituto Politécnico de Leiria

Carla Freire

ESECS, CICS.NOVA - iACT/CI&DEI, Instituto Politécnico de Leiria

Olga Santos

ESECS, CICS.NOVA - iACT/CI&DEI, Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

O presente relato pretende dar a conhecer o projeto ProLearn4ALL que visa a sensibilização das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a diferença, no sentido de se conseguir uma inclusão mais equitativa da diversidade. O trabalho pretende criar uma maleta com material lúdico pedagógico cujo enfoque são as quatro áreas da deficiência: cegueira, auditiva, motora e intelectual.

Palavras-chave: *Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

ABSTRACT

The report intends to present the ProLearn4ALL project that aims to raise children's awareness in primary schools, in order to achieve a more equitable inclusion of diversity. The work includes the creation of a briefcase with ludic pedagogical material which focuses on the four areas of disability: blindness, hearing, motor and intellectual.

Keywords: *Inclusion; Special Educational Needs; Primary School*

RELATO

Todos os estudantes, independentemente das suas características, têm necessidades específicas de educação, podendo estas ser minimizadas através de atividades regulares oferecidas pelas escolas. Contudo, existem casos específicos em que a necessidade pode afetar a funcionalidade (World Health Organization, 2007), gerando o que normalmente chamamos de Necessidade Educativa Especial (NEE).

De acordo com a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, no ano académico 2017/2018 foi identificado um total de 88 023 estudantes com NEE, dos quais 984 estão institucionalizados, 11 011 estão em escolas privadas e a grande maioria (76 028) encontra-se no ensino regular das escolas públicas.

A inclusão de estudantes com NEE no ensino regular oferece benefícios a todos, independentemente de terem ou não uma deficiência (Drabble, 2013; Graves & Ward, 2012; Strain & Bovey, 2011). De acordo com os mesmos autores, a inclusão de crianças com diferentes características na mesma sala de aula, permite a melhoria das suas competências sociais, o que reforça comportamentos positivos. O facto de uma criança sem NEE possuir mais conhecimentos nesta área, permite fomentar uma cultura de inclusão, através da aceitação da diversidade e da promoção de sentimentos positivos, face a indivíduos com alguma limitação.

Apesar das várias medidas que Portugal tem vindo a adotar nas últimas décadas, nomeadamente a criação e aprovação do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro, ainda há muito trabalho a desenvolver, para que as práticas inclusivas sejam uma realidade desde os primeiros anos até ao ensino superior. As escolas devem disponibilizar aos seus alunos oportunidades para a aquisição de novas competências através de atividades significativas e relevantes, e de experiências que permitam compreender melhor a diversidade humana.

Neste sentido, surge o projeto ProLearn4ALL que pretende contribuir, de uma forma lúdica, para o aumento do conhecimento das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) no que concerne às NEE.

Com o intuito de se criarem materiais lúdico-pedagógicos que permitam sensibilizar as crianças do

1º CEB para a deficiência, nos seus diferentes domínios, será levada a cabo uma metodologia de investigação baseada em problemas, envolvendo estudantes de diversos cursos e graus académicos (Curso Técnico Superior Profissional – CTeSP; Licenciatura e Mestrado) ao longo das diversas etapas do projeto, que se concretizam nos seguintes objetivos:

- Recolher dados relativos a materiais lúdico-pedagógicos acessíveis;
- Desenvolver propostas de produtos lúdico-pedagógicos inovadores e acessíveis relacionados com NEE;
- Desenvolver o *design* e ilustração das propostas obtidas;
- Produzir protótipos de produtos lúdico-pedagógicos acessíveis, relativos às NEE;
- Testar os protótipos de produtos lúdico-pedagógicos acessíveis relativos às NEE nas escolas de 1.º CEB dos Agrupamentos de Escolas de Leiria;
- Reformular os produtos finais e validá-los com especialistas nas áreas da inclusão e acessibilidade;
- Disseminar o projeto e partilhar os resultados.

O projeto teve início em outubro de 2017, sendo que atualmente já se encontram duas atividades terminadas: Revisão de Literatura sobre produtos lúdico-pedagógicos acessíveis elaborada por estudantes do Mestrado em Comunicação Acessível; Propostas de produtos lúdico-pedagógicos acessíveis realizadas por estudantes do Instituto Politécnico de Leiria e do Instituto Politécnico de Coimbra, nomeadamente: CTeSP em Intervenção em Espaços Educativos, Licenciatura em Educação Social, Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa e Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo-Motor.

A terceira atividade, que consiste no desenvolvimento de propostas de *design* e ilustração dos produtos lúdico-pedagógicos acessíveis, encontra-se em curso na Escola Superior de Artes e Design (ESAD - IPLeia) com o CTeSP de Ilustração e Produção Gráfica.

Estas três atividades e as seguintes envolverão sempre um trabalho de articulação entre estudantes, docentes e investigadores e serão acompanhadas de uma divulgação científica que irá culminar numa sessão final de apresentação e esclarecimento aos professores do 1º CEB dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Leiria.

Tendo o ProLearn4ALL a duração de 18 meses, estima-se que termine em março de 2019, momento em que o resultado do projeto (Maletas Pedagógicas para TODOS) será oferecido às escolas envolvidas, perspetivando-se que a sua utilização tenha um efeito multiplicador no processo de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Espera-se, com este projeto, sensibilizar as crianças do 1º CEB para a diferença no Ser Humano através do aumento de conhecimento da área da deficiência. Contudo, a participação de estudantes de diferentes níveis de ensino permitirá, também, que estes aprendam a criar soluções acessíveis à diversidade de públicos, o que por sua vez será uma mais-valia na sua formação académica e pessoal.

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

- Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.4 1ª série. Ministério da Educação.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência - *Necessidades Especiais de Educação 2016/2017* - <http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/> acesso 04/02/2018).
- Drabble, S. (2013). *Support for Children with Special Educational Needs (SEN)*. European Union: RAND Europe.
- Graves, L. & Ward, A. (2012). Special Needs Students in Inclusive Classrooms: The Impact of Social Interaction on Educational Outcomes for Learners with Emotional and Behavioral Disabilities. *European Journal of Business and Social Sciences*, 1(5), 54-69.
- Strain, P.S., & Bovey, E.H. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31, 133-154.
- World Health Organization (2007). *Internacional Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: World Health Organization.

Kahoot! Em sala de aula. Um caso de estudo

Micaela Esteves, Nuno Veiga, Rui Vasco Monteiro

Escola Superior de Tecnologia e Gestão – Instituto Politécnico de Leiria. CIIC – Centro de Investigação em Informática e Comunicações

Ângela Pereira

Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar – Instituto Politécnico de Leiria CiTUR-Centro de Investigação Aplicada em Turismo

Anabela Veiga

Escola Superior de Tecnologia e Gestão – Instituto Politécnico de Leiria. Centro de Geociências

RESUMO

Este relato apresenta um caso prático da utilização de uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos, em contexto de sala de aula, com estudantes do ensino superior. A participação, a motivação e o sucesso alcançados foram alguns dos aspetos analisados ao longo de um semestre, na utilização desta plataforma. Verificou-se que a utilização deste tipo de ferramentas ajuda a desenvolver as capacidades de aprendizagem, estimula o trabalho em grupo e a participação ativa nas aulas.

Palavras-chave: Kahoot, aprendizagem baseada em jogos, ensino superior, aprendizagem.

ABSTRACT

In this report, it is presented a case study of the usage of a game base learning platform inside classrooms with higher students' education. The motivation, participation and the success achieved were some topics analysed during this study. It has been found that the use of these tools helps to develop learning capacities, encourages group work and active participation in classes.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de promover a aprendizagem, na sala de aula, de forma mais eficaz e aproveitando a predisposição dos estudantes para as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), resolveu-se utilizar a plataforma de aprendizagem baseada em jogos, Kahoot. O Kahoot é uma ferramenta gratuita, de fácil utilização e que permite estabelecer dinâmicas de trabalho ativo na sala de aula. Esta aplicação permite aos professores criar questionários (*Quiz*), discussões e obter *feedback* dos alunos em tempo real. Esta plataforma, tem vindo a ser utilizada no ensino, com sucesso, em diferentes áreas como a Matemática, a Física, as Línguas, entre outras (Esteves, Pereira, Veiga, Vasco, Veiga, 2017). Alguns autores (Nguyen, Barton, Nguyen, 2015) argumentam que o uso da tecnologia móvel não garante uma aprendizagem efetiva. Contudo, considera-se que ainda são necessários mais estudos científicos para verificar a eficácia da utilização das tecnologias móveis, em sala de aula. Neste contexto, utilizou-se uma nova metodologia de aprendizagem na sala de aula com estudantes do ensino superior, no âmbito de cursos de engenharia da Escola Superior de Tecnologia e Gestão, do Instituto Politécnico de Leiria, no ano letivo de 2016/2017.

METODOLOGIA

O Kahoot foi utilizado em modo de grupo e em diferentes momentos da aula com diferentes objetivos. No início da aula servia para consolidar os conteúdos da aula anterior, diagnosticar os conhecimentos prévios ou para criar expectativas. A meio da aula o kahoot servia para quebrar a monotonia da aula e despertar a atenção dos estudantes. No final da aula servia para consolidar a matéria nova e validar a aprendizagem. Utilizaram-se 4 metodologias de estudo: M1 – comparação das abordagens com e sem Kahoot; M2 – análise das percentagens de respostas corretas aos *Quizzes*; M3 – feedback dos grupos no final de cada Kahoot; M4 – questionário individual sobre a utilização do Kahoot.

RESULTADOS E CONCLUSÃO

Na metodologia M1 constatou-se uma melhoria de 6,4% nos resultados relativamente ao ano letivo anterior (sem Kahoot), não tendo havido outras alterações significativas no funcionamento da unidade curricular entre os anos letivos em estudo. Observou-se uma melhoria de 12%, nos resultados dos estudantes que reprovaram. Na metodologia M2, os resultados mostraram que existiu uma elevada percentagem de respostas corretas, entre 73% e 86%, apesar de terem sido avaliados logo após a exposição da matéria. Isto leva-nos a acreditar que o Kahoot pode ajudar os estudantes a concentrarem-se mais em sala de aula. Na metodologia M3, foram avaliados parâmetros de satisfação (“*How fun was it?*”, “*Did you learn something?*”, “*Do you recommend it?*”, “*How do you feel?*”). Os resultados revelaram um claro impacto na motivação dos estudantes, com valores positivos entre 75% e 94%. Na metodologia M4, a análise da facilidade de utilização do Kahoot reflete uma elevada aptidão para a mesma por parte dos estudantes (92%). O questionário corrobora que os estudantes reconheceram que a utilização do Kahoot contribuiu para a consolidação dos conhecimentos (82%).

Baseado na experiência dos autores acredita-se que a utilização deste tipo de aplicações pode melhorar a aprendizagem e a motivação dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Nguyen, L., Barton, S. M., & Nguyen, L. T. (2015). Ipads in higher education—hype and hope. *British Journal of Educational Technology*, 46(1), pp. 190-203.
- Esteves, M., Pereira, A., Veiga, N., Vasco, R., & Veiga, A. (2017, September). The Use of New Learning Technologies in Higher Education Classroom: A Case Study. In *International Conference on Interactive Collaborative Learning* (pp. 499-506). Springer, Cham.

Relato de uma experiência de articulação entre Ciências e Matemática no Ensino Superior: a utilização do recurso digital Scratch

Raquel Santos, Escola Superior de Educação de Santarém
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Marisa Correia, Escola Superior de Educação de Santarém
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

RESUMO

Relato de uma experiência de utilização do Scratch na formação inicial de educadores e professores dos 1.º e 2.º ciclos, envolvendo a articulação de duas unidades curriculares da área da Matemática e das Ciências.

Palavras-chave: *interdisciplinaridade, formação de professores, Scratch.*

ABSTRACT

Report of an experience, using Scratch, during the teacher education program for educators and elementary teachers, involving the articulation of two courses in the area of Mathematics and Sciences.

Keywords: *interdisciplinarity, Scratch, teacher education.*

INTRODUÇÃO

No nosso país, desde 2015, tem-se promovido a iniciação da programação no 1.º ciclo, em articulação com as áreas curriculares existentes, de modo a que as crianças, desde cedo, aprendam a programar, mas também aprendam programando (MEC, 2015). Segundo Resnick et al. (2009), criador da linguagem de programação Scratch, ser capaz de programar muda o paradigma de ser apenas consumidor para ser produtor de tecnologia, amplificando as oportunidades de aprendizagem. Assim, parece ser importante incluir tecnologia na sala de aula, de modo a promover o pensamento computacional e a criatividade, preparando os alunos para a era digital em que vivem, fazendo a sua integração nas diferentes áreas curriculares, e importa preparar os futuros professores com as competências necessárias para dinamizarem este tipo de iniciativas. Neste sentido, apresentamos uma experiência de utilização do Scratch na formação inicial de educadores e professores dos 1.º e 2.º ciclos, envolvendo a articulação de duas unidades curriculares da área da Matemática e das Ciências.

A EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

Esta experiência decorreu no 1º semestre do ano letivo 2017/2018 com a turma de 1º ano da Licenciatura de Educação Básica (futuros educadores e professores do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico). Nesse semestre, os 45 estudantes da turma (44 do género feminino e um do género masculino), com idades compreendidas entre os 17 e os 36 anos, frequentaram, em simultâneo, as unidades curriculares (UC) de Introdução à Teoria dos Números (ITN) e Ciências Físicas e Químicas (CFQ). Um dos capítulos da UC de ITN é o capítulo de lógica e fez-se recurso ao Scratch para desenvolver alguns desses conceitos, enquanto os participantes aprendiam a programar. Eram poucos os estudantes que já tinham tido contacto com o software antes da utilização do mesmo na UC de ITN. Posteriormente, os estudantes realizaram uma atividade interdisciplinar, “Programando as Fases da Lua, em que puderam explorar e experimentar um projeto completamente construído em Scratch, corrigir projetos com parte do código incorreto, completar um projeto e construir um projeto de raiz. Esta sequência de tarefas visava o desenvolvimento de competências de programação e raciocínio lógico e, simultaneamente, o fortalecimento de conhecimentos sobre a representação da Lua nas diversas fases e o movimento da Lua. Depois desta experiência, foi proposto aos estudantes que, colaborativamente, criassem um recurso educativo digital (RED), com recurso ao Scratch, para trabalhar com crianças um dos temas de CFQ.

PERSPETIVAS DOS ESTUDANTES ACERCA DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

As perspetivas dos estudantes sobre o projeto interdisciplinar de construção do RED foram recolhidas através de um questionário individual online de 12 questões construído para o efeito (QO). O feedback foi, na sua grande maioria, bastante positivo. As potencialidades identificadas parecem estar relacionadas com o facto da poupança de tempo e de trabalho, assim como o desenvolvimento de conhecimento de conceitos das áreas curriculares e, mais especificamente, competências de programação. Quando os estudantes referem, por exemplo, que o projeto interdisciplinar “foi bastante pertinente porque nos deu uma ideia muito clara de como utilizar o programa no futuro com os nossos estudantes, dentro de uma disciplina específica” (QO), sobressai a ideia de que atividades e projetos como este fomentam a interdisciplinaridade no futuro profissional dos estudantes e serve de modelo para isso. Algumas observações remetem para as dificuldades que tiveram na exploração do software e para a dificuldade inicial em articular as unidades curriculares. Adicionalmente, apresentam algumas críticas, que vão no sentido de organizar melhor esta articulação e de estabelecer mais tempo para a realização do projeto.

Entre as 33 respostas ao questionário de avaliação da UC de CFQ (QCFQ), 10 respondentes identificaram a atividade “Programando as Fases da Lua” como uma das atividades que mais estimularam o seu interesse. Seis estudantes destacaram ainda a planificação, conceção e apresentação do RED envolvido no projeto interdisciplinar. De sublinhar que para três estudantes estas duas atividades foram as mais significativas. Uma destas estudantes refere que foram “atividades deveras dinâmicas que na minha opinião contribuíram de forma bastante significativa para uma melhor aprendizagem e compreensão dos conteúdos da UC” (QCFQ).

Analisando os produtos finais produzidos pelos grupos de estudantes, todos utilizaram o software no sentido de colocar as crianças a jogar e não a programar. Houve ainda alguns grupos que fizeram uso do Scratch apenas como método de apresentação de conteúdo, o que levanta a dúvida se a tecnologia está perspetivada para ser usada pela criança ou apenas para lhe ser mostrada, sem qualquer interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência didática de articulação de conteúdos entre a Matemática e as Ciências, através do trabalho com o Scratch, mostrou servir de modelo para os estudantes. Na formação é fundamental que os futuros educadores e professores passem por experiências didáticas interdisciplinares, de integração da tecnologia, e que reflitam sobre essas mesmas experiências, para fomentar abordagens inovadoras na sua futura prática profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MEC (2015). *Iniciação à Programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Linhas Orientadoras*. Lisboa: MEC.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., ... Kafai, Y. (2009). *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.

CreativeLab_Sci&Math | A porosidade dos solos

Bento Cavadas

Escola Superior de Educação de Santarém CeIED - Universidade Lusófona - bento.cavadas@ese.ipsantarem.pt

Nelson Mestrinho

Escola Superior de Educação de Santarém - nelson.mestrinho@ese.ipsantarem.pt

Juliana Cunha

Escola Superior de Educação de Santarém

Maria Catarina Sousa

Escola Superior de Educação de Santarém

Rita Laranjinha

Escola Superior de Educação de Santarém

RESUMO

Este relato apresenta uma experiência de ensino interdisciplinar sobre a porosidade dos solos, realizada nas unidades curriculares de Ciência da Terra e da Vida e Modelação Matemática do curso de Licenciatura em Educação Básica.

Palavras-chave: *ciências, interdisciplinaridade, matemática.*

ABSTRACT

This work presents an interdisciplinary teaching experience about soil porosity, carried out in the curricular units of Earth and Life Sciences and Mathematical Modeling of the Basic Education undergraduate course.

Keywords: *sciences, interdisciplinarity, mathematics.*

O CreativeLab_Sci&Math é uma iniciativa didática da Escola Superior de Educação de Santarém que visa a inovação pedagógica na formação inicial de professores, orientada para o ensino interdisciplinar da matemática e das ciências. Sabendo que a ciência pode proporcionar aos estudantes exemplos concretos de ideias matemáticas abstratas e que a matemática pode levar os estudantes a uma compreensão mais profunda dos conceitos científicos (Ríordáin, Johnston & Walshe, 2016), elaboramos, implementamos e avaliamos um *inquiry* interdisciplinar, de caráter experimental, designada “CreativeLab_Sci&Math: A porosidade dos solos”, com objetivos de aprendizagem comuns às unidades curriculares de Ciências da Terra e da Vida (CTV) e Modelação Matemática (MM), do 3.º ano da licenciatura em Educação Básica. Enquanto processo, a MM permite representar matematicamente uma situação do mundo real e desenvolver o raciocínio matemático, a capacidade de resolução de problemas e o espírito crítico dos estudantes (Mousoulides, 2009).

O *inquiry*, adaptado a partir da proposta de Baxter, Ruzicka, Beghetto e Livelybrooks (2014), visou dar resposta às seguintes questões: Qual é a porosidade de diferentes tipos de solos? Como representar quantitativamente essa grandeza?

Organizou-se segundo uma estratégia *inquiry* (Hutchings, 2007) em cinco dos seis momentos do modelo de ensino dos 6E (Kähkönen, 2016):

- Engage: Abordagem às condições que permitiram a evolução da vida na Terra, dando relevo ao solo.
- Explore: Realização de um *inquiry* sobre a porosidade dos solos.
- Explain: Leitura de uma explicação dos solos enquanto suporte de vida.

- Exchange: Partilha de resultados sobre o índice de porosidade dos solos.
- Evaluate: Avaliação didática do *inquiry*.

Esses momentos de ensino foram organizados num guião que incluía os objetivos de aprendizagem, uma abordagem teórica às características dos solos, e espaço para registos do percurso investigativo. O guião também serviu como instrumento de recolha de dados deste estudo de carácter exploratório. No guião e no início do percurso investigativo foi fornecida a lista de materiais a utilizar e a seguinte instrução: “Planifique uma experiência para determinar o índice de porosidade dos solos (Π), enquanto medida da proporção de solo não ocupado por partículas sólidas.” As 28 estudantes participantes, organizadas em oito grupos de trabalho, tiveram de tomar as restantes decisões metodológicas sobre o *inquiry*. Ao longo do *inquiry*, que teve a duração de duas horas, os professores serviram de facilitadores, orientando o trabalho e esclarecendo dúvidas pontuais sempre que necessário. No final do trabalho, foi realizada uma análise qualitativa das respostas no guião, com codificação *a posteriori*.

A maioria das estudantes identificou os diferentes tipos de solo como a variável independente, o nível final da água na proveta ou o volume de água absorvida como a variável dependente e o volume inicial de água, a quantidade de solo e o tempo de absorção da água pelo solo, como as variáveis de controlo.

Os registos realizados durante o procedimento foram essencialmente: i) o volume inicial de solo e de água, ii) o volume inicial da mistura de água e solo medido na proveta e iii) o volume final da mistura de água e solo medido na proveta.

Para a maioria dos grupos, o índice de porosidade (h) obteve-se usando a expressão:

onde V_s é o volume inicial de solo, V_t o volume total (volumes iniciais de solo e de água) e V_f o volume após a absorção da água pelo solo.

Nas conclusões da atividade, todos os grupos identificaram o solo orgânico como o mais poroso, seguido do argiloso, e do arenoso, como o menos poroso.

Quanto à avaliação didática do *inquiry*, as estudantes salientaram, pela positiva, o terem vivenciado uma prática interdisciplinar e que a realização de uma atividade prática experimental foi importante para compreenderem o significado de porosidade do solo.

Conclui-se que este *inquiry* permitiu alcançar os objetivos de aprendizagem comuns de MM e CTV inicialmente propostos, nomeadamente planificar e implementar uma investigação para recolher evidências empíricas de modo a determinar o índice de porosidade de três tipos de solos, elaborar conclusões baseadas nas evidências recolhidas, analisá-las criticamente e comunicar e justificar os resultados.

A aplicação dos conhecimentos matemáticos para dar resposta a um problema real (Edwards & Hamson, 1989) esteve presente neste *inquiry* porque a porosidade dos solos consubstanciou-se como um exemplo concreto de uma ideia matemática abstrata, o índice de porosidade, e a aplicação da matemática permitiu aos estudantes compreenderem com maior profundidade o significado desse conceito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baxter, J. A., Ruzicka, A., Beghetto, R. A. & Livelybrooks, D. (2014). Professional development strategically connecting mathematics and science: the impact on teachers' confidence and practice. *School Science and Mathematics*, 114(3), 102–113.
- Edwards, D., & Hamson, M. (1989). *Guide to mathematical modelling*. London: Macmillan Ed.
- Hutchings, W. (2007). *Enquiry-Based Learning: Definitions and rationale*. Manchester: The University of Manchester.
- Kähkönen, A-L. (2016). *Models of inquiry and the irresistible 6E model*. Acedido em 13 março 2018 em <http://www.irresistible-project.eu/index.php/pt/blog-pt/168-models-of-inquiry-and-the-irresistible-6e-model>
- Mousoulides, N. G. (2009). Mathematical modeling for elementary and secondary school teachers. In A. Kontakos (Ed.), *Research and theories in teacher education*. Greece: University of the Aegean.
- Ríordáin, M. N., Johnston, J., & Walshe, G. (2016). Making mathematics and science integration happen: Key aspects of practice. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(2), 233-255.

Ensino baseado na investigação - projeto *Física(Mente)*

Marta Fonseca

Instituto Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (IPL/ESECS) –
Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV)

M.^a Odília Abreu

Instituto Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (IPL/ESECS) –
Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV)

Isabel Simões Dias

Instituto Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (IPL/ESECS) – Cen-
tro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV)

RESUMO

Este relato apresenta uma proposta de ensino baseado na investigação. Contempla a participação de estudantes do ensino superior do 1.º ciclo de estudos num projeto desenvolvido por um conjunto de docentes – o projeto Física(Mente).

Palavras-chave: *investigação, ensino superior, Física(Mente)*

ABSTRACT

This report presents a research-based teaching proposal. This proposal considers the participation of higher education students of the 1st cycle of studies in a project developed by a group of teachers - the Física(Mente)

Keywords: *research, higher education, Física(Mente)*

O projeto de investigação Física(Mente) surgiu no ano letivo 2013/2014, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (ESECS/IPL), da convergência de interesses de colegas do Departamento de Comunicação, Educação e Psicologia, membros do Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV – Instituto Politécnico de Santarém e Instituto Politécnico de Leiria).

Considerando os dados da Organização Mundial de Saúde (2011, 2014) sobre a importância da prática de exercício físico na perceção da qualidade de vida e na saúde mental, o Física(Mente) visa estudar a relação existente entre estas três variáveis de forma a equacionar uma proposta de intervenção promotora da motivação intrínseca para a prática do exercício físico no contexto do ensino superior.

No âmbito do projeto Física(Mente), o presente relato pretende apresentar uma proposta de ensino baseado na investigação para os estudantes do ensino superior do 1.º ciclo de estudos. A ligação entre ensino e investigação é central no ensino superior, quer para os estudantes, quer para os docentes. Para os primeiros, é fundamental ajudá-los a desenvolverem competências de forma holística, integrada e aprofundada. Tanto o ensino como a investigação têm de ser vistos como formas de potenciar o questionamento e a procura de respostas possíveis, enquanto forma de ajudar os estudantes a lidarem com a incerteza da realidade. Os estudantes, futuros profissionais, devem (saber) criar conhecimento. Mas têm de ser ensinados a isso e colocados em contextos em que possam desenvolver essas competências. Tavares (2005) chama a atenção para a importância do desenvolvimento do trabalho de investigação de forma colaborativa, em equipa, entre professores e alunos numa abordagem inter e transdisciplinar.

Neste contexto, tendo em conta o papel de destaque que a investigação deve assumir no ensino superior, sendo um elemento de construção do conhecimento e da aprendizagem em perspetiva, que

potência o questionamento e a busca de possíveis respostas (Cabral, 2017), consideramos importante o envolvimento dos estudantes desde o 1.º ciclo de estudos em tarefas de investigação, dentro e fora da sala de aula, em articulação com os professores envolvidos no projeto.

Assim, apresentamos uma proposta educativa que contempla a participação dos estudantes na investigação. Esta ação implicará que os estudantes realizem um trabalho ao longo de um semestre, no qual recolherão dados sobre si próprios e de mais três colegas (estudantes), através da administração do protocolo de investigação do projeto *Física(mente)*. A participação dos estudantes no projeto de investigação proporcionar-lhes-á a oportunidade de recolher e colocar as respostas ao protocolo de investigação numa base de dados já existente e, em parceria com os docentes envolvidos, os analisar estatisticamente, registando e discutindo os resultados. Esta atividade pode, também, permitir o envolvimento dos estudantes em diferentes outras tarefas de investigação: i) pesquisa, em bases de dados, de publicações atuais sobre o tema; ii) organização de fichas de leitura; iii) participação em reuniões de caráter científico para discussão de aspetos relacionados com a escrita científica; iv) colaboração na realização de pósteres/folhetos/cartazes com frases motivacionais para a prática de exercício físico; v) participação na organização de encontros científicos.

A literatura aponta inúmeros benefícios ao ensino baseado na investigação. Desde logo, refere que as vantagens não se restringem aos estudantes que pretendem seguir uma carreira académica (Brew, 2007, citado por Healey, 2011), sendo fundamental para a vida profissional do século XXI, para fazer julgamentos com base em evidências sólidas e para tomar decisões de forma racional. Este aspeto tem uma particular evidência se os profissionais forem professores em formação, enquanto formadores das gerações futuras (Cabral, 2017). Lauren (2010, citado por Healey, 2011) acrescenta que o ensino baseado na investigação aporta diversos ganhos, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento pessoal dos estudantes. É neste último ponto que enquadrámos o objetivo principal do nosso projeto *Física(Mente)*: o de promover a motivação intrínseca para a prática do exercício físico no contexto do ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabral, A. P. (2017). Ensinar metodologia de investigação recorrendo à investigação como metodologia. *Indagatio Didactica*, 9(1), 10-26. Acedido em 13 de março de 2018, em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/4665/4278>
- Healey, M. (2011). Linking research and teaching: a selected bibliography (regularly updated). Acedido em 13 de março de 2018, em <http://insight.glos.ac.uk/tli/resources/toolkit/resources/reference/Documents/Linking%20Research%20and%20Teaching%20Bibliography.doc>
- Tavares, J. (2005). *Docência, aprendizagem e sucesso académico*. Acedido em 5 de abril de 2015, em http://www.dce.ua.pt/leies/daes/daes_artigos.htm
- World Health Organization (2011). *Physical inactivity: a global public health problem*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization (2014). *Portuguese National Health Plan 2012-2016*. Copenhagen: World Health Organization.

Tecnologias mobile na promoção da saúde: Abordagens teóricas do projeto TeenPower

Roberta Frontini

Center for Innovative Care and Health Technology (ciTechCare), Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal

Pedro Sousa

Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Leiria | Center for Innovative Care and Health Technology (ciTechCare), Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal

Pedro Gaspar

Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Leiria | Center for Innovative Care and Health Technology (ciTechCare), Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal

Maria Regina Ferreira

Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, Portugal

Emília Duarte

Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal

RESUMO

O projeto TeenPower tenciona criar um programa de promoção de comportamentos saudáveis em adolescentes. Uma vez que pretende uma alteração comportamental é fundamental que se baseie em modelos que facilitem a sua eficácia.

Palavras-chave: *modelos teóricos, tecnologia em saúde, obesidade.*

ABSTRACT

TeenPower plans to create a program to promote healthy behaviors in adolescents. Since it pretends a behavioral change, it is essential that it be based on models that facilitates its effectiveness.

Key words: *theoretical models, health technology, obesity.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

A obesidade na adolescência atingiu proporções epidémicas, sendo urgente encontrar estratégias preventivas e recursos apropriados que induzam mudança comportamental (Loche & Ozanne, 2016). O projeto TeenPower pretende promover estilos de vida saudáveis e combater a obesidade em adolescentes através do desenvolvimento e implementação de um programa multidisciplinar para promoção de comportamentos saudáveis e prevenção da obesidade na adolescência, baseado na e-terapia. Dado que os componentes dos programas de prevenção tradicionais não têm conseguido obter a adesão pretendida, projetos desta natureza revestem-se de importância ao permitir um contacto mais extenso e frequente com a equipa de saúde e a utilização de outros canais de comunicação e tecnologias mais interativas e dinâmicas (Ahern, Phalen, Le & Goldman, 2007). Os programas de intervenção que usam a tecnologia (e.g., smartphones) estão associados a um uso mais racional dos serviços de saúde, facilitando o processo de tomada de decisão (Reis, Freire, Fernández & Monguet, 2011). Pretende-se contribuir para um sistema de saúde que permita aos adolescentes tomar escolhas mais saudáveis, ser mais resilientes e lidar de forma mais eficaz com a presença da obesidade.

Os participantes (12-16 anos) serão recrutados nos agrupamentos escolares de Leiria, Santarém e Castelo Branco devendo ter fácil acesso à internet e smartphone/tablet (critérios de inclusão). A intervenção terá a duração de 3 meses e incluirá aconselhamento comportamental, nutricional e de atividade física (sessões psico-educativas online e presenciais). O sistema e-terapêutico inclui: a) um website gerido por profissionais de saúde e professores para monitorização e interação com os adolescentes, edição e gestão de conteúdos; b) uma aplicação móvel para adolescentes (app Teen-

Power) com recursos educacionais, auto-monitorização, apoio social, módulos de treino interativo e ferramentas motivacionais.

Para que as intervenções para a promoção de comportamentos saudáveis sejam eficazes, é aconselhável que tenham por base modelos de alteração comportamental (Munro, Lewin, Swart & Volmink, 2007). Um dos mais reconhecidos para descrever a aceitação pelo utilizador da tecnologia da informação, e que esteve na base da construção do projeto é o Modelo da Aceitação da Tecnologia (HITAM; Kim & Park, 2012) it is mandatory that health consumers have the behavioral intention to measure, store, and manage their own health data. Understanding health consumers' intention and behavior is needed to develop and implement effective and efficient strategies. \n\nOBJECTIVE: To develop and verify the extended Technology Acceptance Model (TAM. Este modelo categoriza os fatores que influenciam a intenção comportamental de medir, armazenar e gerir dados relacionados com a saúde em três domínios: o da saúde, da tecnologia e da informação. No domínio da saúde existem fatores importantes como o estado e a crença na saúde. No domínio da informação dá-se destaque às normas subjetivas (e.g., pressão social ou a competição comunitária). No domínio da tecnologia a usabilidade percebida é afetada pela fiabilidade nas tecnologias de informação em saúde, que também afeta a facilidade de uso percebida. Os fatores-chave identificados nos três domínios são os fatores preditores que formam o HITAM.

Um outro modelo de referência para o projeto é o Fogg Behavior Model (FBM; Fogg, 2011) que tem como foco o utilizador. Tal como o modelo anterior, pretende compreender a mudança comportamental e pressupõe que esta é um produto da convergência de três elementos: motivação, capacidade e gatilhos. Cada um destes elementos tem subcomponentes, especificamente, três fatores motivadores centrais, seis fatores de simplicidade, e três tipos de gatilhos.

Assim, e tendo por base alguns componentes dos modelos apresentados, o TeenPower pretende permitir um maior fluxo de informação disponível a adolescentes, pais, professores e profissionais de saúde, e e-capacitar e motivar os adolescentes a adotar comportamentos mais saudáveis. O programa de intervenção irá fomentar a inclusão das TIC na promoção de comportamentos salutogénicos e prevenção da obesidade, criando interfaces tecnológicas que permitam personalizar os parâmetros da intervenção e agilizar os processos de monitorização e acompanhamento. O projeto pretende produzir mais conhecimento sobre os comportamentos e competências dos adolescentes, permitindo direcionar intervenções futuras e adequá-las às necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahern, D., Phalen, J., Le, L., & Goldman, R. (2007). Childhood Obesity Prevention and Reduction: Role of eHealth. In *Health e-Technologies Initiative*. Boston.
- Fogg, B. J. (2011). *BJ Fogg's behavior model. A behavior model for persuasive design*.
- Kim, J., & Park, H.-A. (2012). Development of a Health Information Technology Acceptance Model Using Consumers' Health Behavior Intention. *Journal of Medical Internet Research*, 14(5), e133. <https://doi.org/10.2196/jmir.2143>
- Loche, E., & Ozanne, S. E. (2016). Non-genetic transmission of obesity: It's in your epigenes. *Trends in Endocrinology and Metabolism*, 27(6), 349–350. <https://doi.org/10.1016/j.tem.2016.04.003>
- Munro, S., Lewin, S., Swart, T., & Volmink, J. (2007). A review of health behaviour theories: How useful are these for developing interventions to promote long-term medication adherence for TB and HIV/AIDS? *BMC Public Health*, 7, 1–16. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-7-104>
- Reis, C., Freire, C., Fernández, J., & Monguet, J. (2011). Patient centered design: Challenges and lessons learned from working with health professionals and schizophrenic patients in etherapy contexts. In C.-C. M. M., V. J., P. P., & R. Martinho (Eds.), *ENTERprise Information Systems. CENTERIS 2011. Communications in Computer and Information Science*. Berlin: Springer.

Preparar futuros jornalistas e jornalistas para o futuro: notas breves sobre o funcionamento da UC de Tecnologias Multimédia.

Leonel Brites

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria / CEIS20 – Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX – U. Coimbra / Instituto Superior Miguel Torga

Filipe Santos

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria / NIDE - Núcleo de Investigação em Educação

RESUMO

A tarefa de ensinar futuros jornalistas constitui-se hoje como um indubitável desafio em diferentes níveis, mas seguramente numa dimensão teórica e técnica. Indo muito para lá das matérias definidas no seu código deontológico, educar jovens profissionais dos media implica preparar para uma dimensão técnica apropriada. Neste relato apresentamos a estratégia pedagógica e de conteúdos para a UC de Tecnologias Multimédia, integrada no currículo da Licenciatura em Comunicação e Media, da ESECS – Instituto Politécnico de Leiria, bem como os primeiros dados recolhidos junto dos estudantes.

Palavras-chave: *Tecnologias; Multimédia; Media.*

ABSTRACT

The task of teaching future journalists constitutes today an unquestionable challenge at different levels, but surely in a theoretical and technical dimension. Far beyond the matters defined in its code of ethics, educating young media professionals implies the suitable preparation for a suitable technical dimension. In this report, we present the pedagogical and content strategy for the curricular unit of Multimedia Technologies, integrated with the curricula of the Degree in Communication and Media, of the Polytechnic Institute of Leiria, as well as the first set of data gathered from the students.

Keywords: *Technologies; Multimedia; Media.*

INTRODUÇÃO

Concebida para dotar estudantes de capacidades teóricas e práticas nas áreas da Comunicação e dos Media, a unidade curricular surge no currículo da licenciatura em Comunicação e Media com o objetivo de contribuir para a articulação de competências determinantes para os profissionais formados no curso: o domínio das tecnologias de produção de soluções para diferentes objetivos e suportes (impressos, áudio, vídeo, digitais) e a conceção/produção de soluções adequadas a ambientes multi-meios.

Para ir ao encontro destas expectativas, a disciplina de Tecnologias Multimédia é desenhada com o intuito de proporcionar aos estudantes um espaço de exploração e contacto com ferramentas de produção, distribuição multimédia e *storytelling* digital, próximo dos processos utilizados pelos profissionais da área de atividade. Todavia, o perfil abrangente dos estudantes integrados no Curso, com expectativas profissionais distintas, resulta num panorama heterogéneo e instável ao nível da fluência técnica desejada, que implica vigilância ativa por parte dos docentes, com vista à manutenção de níveis elevados de interesse, performance e aquisição das competências identificadas.

Face ao atual contexto dos Media, caracterizado pela enorme volatilidade, fugacidade e transformação das suas estruturas tecnológicas (Binotto & Ferraris, 2017; Cardoso, 2009; Castells, 2007; Gradim, 2007) e das necessidades futuras, pela diversidade de competências técnicas exigidas aos profissionais do setor, integrados numa nova geração digital (Barbosa, 2007), entendemos ser útil a contextualização das decisões relativas à organização do currículo da disciplina. Esta síntese incide

não só do ponto de vista curricular mas, também, permite uma útil catalogação das condições técnicas do momento, contribuindo para a construção de um quadro de memórias profissionais e de reflexão sobre práticas (Schön, 1984).

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E OBJETIVOS

- Promover o contacto com ferramentas colaborativas de criação, produção e desenvolvimento de conteúdos, privilegiando o recurso a materiais *open source* ou com licenças *creative commons*, quer ao nível dos conteúdos sonoros, visuais, tipográficos e estruturais;
- Consolidar e aprofundar as técnicas de tratamento de imagem *bitmap* e vetorial introduzidas nas disciplinas de índole técnico-prática já identificadas. Apesar de trabalharmos com ferramentas standard do mercado profissional (Adobe® Photoshop® e Adobe® Illustrator®), privilegiámos uma abordagem pedagógica que não faz depender do estudante do recurso a software proprietário, privilegiando abordagens técnicas transponíveis a diferentes ferramentas;
- Assegurar a interligação dos conceitos técnico-práticos com os contextos de atuação multimédia interativos, *offline* e *online*, privilegiando práticas para o design de interfaces e de interação integradoras de diferentes públicos;
- Introduzir sessões de experimentação com tecnologias de vanguarda, bem como incentivar abordagens técnicas e criativas móveis e diferenciadoras, privilegiando o uso dos dispositivos tecnológicos dos próprios estudantes – como tablets ou smartphones – como ferramentas de produção de conteúdos.



Figura 1. Resultados dos inquéritos pedagógicos aos estudantes.

Fonte <https://avaliacaopedagogica.ipleiria.pt/statistics/2017-18/ESECS/660/6697>, acessido a 16 abril 2018

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Através de uma metodologia de reflexão sobre a ação e de acompanhamento das práticas (Schön, 1984), implementada à disciplina, importa avançar para a avaliação deste percurso. Um instrumento de avaliação institucional – inquéritos pedagógicos – valida já a estratégia introduzida para a UC, com resultados favoráveis (Figura 1), e que esperamos confrontar com inquéritos adicionais a realizar junto dos estudantes. Nessa recolha, a área da Programação surge como uma outra componente a aprofundar. Todavia, dado o tecido heterogéneo que constitui o corpo de estudantes da disciplina, com níveis muito díspares de familiaridade no contacto com tecnologias, torna-se ainda mais difícil garantir o nível necessário de proficiência técnica desse domínio, ficando o contacto com essa componente a um nível superficial. Ganha por isso especial relevância a aprendizagem dos estudantes fora do contexto da sala de aula, conforme previsto no modelo dos cursos Pós-Bolonha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, S. (2007), Sistematizando conceitos e características sobre o jornalismo digital em base de dados. In Barbosa, S. (Org.) *Jornalismo Digital de Terceira Geração*, 127-153. Livros LABCOM, Covilhã.
- Binotto, M.; Ferraris, F. (2017,) *Imagined Networks. Media and the Organisation Metaphors of Collective Actions*. In *Net-Activism. How digital technologies have been changing individual and collective actions*, Antonelli, Francesco (coord.) Roma: RomaTrE-Press.

- Cardoso, G. (2009), *Da Comunicação em Massa à Comunicação em Rede: Modelos Comunicacionais e a Sociedade de Informação*. In Cardoso, G.; Espanha, R.; Araújo, V. (ed.) *Da Comunicação em Massa à Comunicação em Rede*. Porto: Porto Editora.
- Castells, M. (2007), “Communication, Power and Counter-power in the Network Society”. In *International Journal of Communication 1* (2007), 238-266.
- Gradim, A. (2007), *WebJornalismo e a Profissão de Jornalista: alguns equívocos sobre a dissolução do 4.º Poder*. In Barbosa, S. (Org.) *Jornalismo Digital de Terceira Geração*, 85-97. Livros LABCOM, Covilhã.
- Schön, D. A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Nova Iorque: Basic Books.

O PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL - PEIS: O CURSO INCLUSÃO DIGITAL

Gustavo Marcelo de Oliveira Silva
UNICAMP

Prof Dra. Sandra Fernandes Leite
UNICAMP

RESUMO

Este trabalho relata as experiências do curso “Inclusão Digital” desenvolvido por alunos da Unicamp que inclui digital e socialmente de jovens, adultos e idosos por meio das tecnologias da informação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Inclusão Digital de Jovens Adultos e Idosos

INTRODUÇÃO

O Projeto Educativo de Integração Social (PEIS) da Faculdade de Educação da Unicamp trabalha com jovens, adultos e idosos de baixa escolarização e pessoas pertencentes à comunidade e, em sua maioria, de baixo poder aquisitivo. O PEIS utiliza as concepções de Paulo Freire, discutindo, planejando e refletindo em conjunto com os educandos e educadores (SOUZA & LEITE, 2010). Busca propiciar um espaço de prática e formação para os licenciados da Unicamp. Permite a articulação com a formação, a pesquisa e a extensão. Os licenciados de diferentes cursos participam de grupos de estudos, reuniões pedagógicas, planejam e ministram diferentes cursos e socializações no PEIS.

O analfabetismo, mais ainda o analfabetismo funcional, está diretamente associado aos indicadores da desigualdade social condenando jovens e adultos a negação do direito à educação (LEITE, 2013). Para superação dessa realidade, PEIS procura atender jovens, adultos e idosos que buscam a ampliação de seus conhecimentos.

Através de um ambiente interdisciplinar com relações diretas com o curso de formação de cada licenciado e do trabalho junto à comunidade, aliam teoria e prática em suas formações. Com base no trabalho entre formação, pesquisa e extensão os licenciados desenvolvem atividades voltadas para prática através de diferentes propostas de cursos para a comunidade.

Este trabalho retrata a experiência do curso “Inclusão Digital” oferecido no segundo semestre de 2017 aos sábados e com o objetivo de promover a inclusão digital dos educandos do PEIS. Incluir digitalmente e não apenas alfabetizar o jovem, o adulto e o idoso em informática, mas também melhorar a sua condição social a partir do manuseio do computador e de dispositivos móveis.

METODOLOGIA

A metodologia baseia-se nas concepções de Paulo Freire e tem como princípio educativo os saberes do educando intercalados ao conhecimento científico na figura do educador. O projeto entende a inclusão digital como algo que vai além de “alfabetizar” em informática, é também um caminho de socialização e melhoria da qualidade de vida.

A metodologia utilizada na preparação das aulas foi feita em três frentes: teórica, prática e material de apoio. A parte teórica consistia na introdução de conceitos do mundo da informática através de apresentações em slides. A prática consistia em diversas atividades visando a fixação do conteúdo. O material de apoio era o material que os educandos levavam para casa para poderem consultar o que foi tratado no dia. Também foram realizadas atividades com tablets com objetivo de auxiliar os alunos com os próprios smartphones.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Curso “Inclusão Digital” teve a participação de 34 educandos, com idades variando de 40 a 70 anos e com nível de conhecimento básico ou de pouco uso de computadores. Como a oficina tem

caráter introdutório foram apresentados os conceitos e utilizações mais básicas do computador e seus dispositivos. Durante esse processo observamos que os educandos tiveram algumas dificuldades para assimilar conceitos básicos do mundo da informática, principalmente termos de origem inglesa, como “*software*”, “*hardware*”, “*pen drive*”, entre outros. Além disso, as habilidades motoras para manusear o mouse e o teclado eram bem restritas. Para amenizar tais dificuldades propusemos diversas atividades teóricas, envolvendo exercícios sobre a lógica computacional, “O que é um *software*”, “qual a função da memória R.A.M?”, e também atividades práticas como digitação de textos e jogos funcionais com o *mouse* (SANTOS, 2013). Também tivemos aulas mais expositivas abordando assuntos da internet como segurança na rede, *Google*, redes sociais entre outros.

CONCLUSÕES

Assim, a informática passou ao cotidiano dos educandos jovens, adultos e idosos, mantendo-os atualizados com as novas tecnologias e facilitando a interação e integração entre gerações diferentes (pais, filhos, netos) na cultura digital e da sociedade da informação. Para os professores envolvidos proporcionou uma experiência muito rica com o público de jovens, adultos e idosos mostrando todas as peculiaridades, cuidados e o refletir sobre a prática que a ocupação de professor exige.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ Leite, S.F. (2013) O Direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal (v.1. p.326). Curitiba: CRV .
- ² Santos, E. E. F. dos. (2013). Apostila de Informática Básica, Uberlândia/ MG.
- ³ Souza, C. R. P., Leite, S. F. (2010). Relato de Experiência no Projeto Educativo de Integração Social - PEIS: Uma Alternativa Metodológica para a Educação de Adultos. CD de Textos Completos do GEPEJA, 2010.

Identidades (des)cobertas na aprendizagem intergeracional

(Re)discovered identities in intergenerational learning

Teresa Martins

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Carla Serrão

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

RESUMO

Neste relato descreve-se uma experiência educativa de âmbito intergeracional, desenvolvida durante o processo formativo de estudantes de um TESP em Gerontologia, envolvendo a participação de 17 estudantes e 15 pessoas idosas. Estas práticas permitiram reforçar a autonomia, fomentar atitudes e comportamentos positivos perante o envelhecimento e a velhice, reforçando o exercício da cidadania ativa.

Palavras-chave: *intergeracionalidade; aprendizagem ao longo da vida; partilha.*

ABSTRACT

This report describes an educational experience of intergenerational scope, developed during the formative process of students of a TESP in Gerontology, involving the participation of 17 students and 15 elderly people. These practices reinforced autonomy, fostered positive attitudes and behaviours in the face of aging, and old age, and reinforced the exercise of active citizenship.

Keywords: *intergenerationality; life-long learning; sharing*

As práticas intergeracionais são movimentos de relações interativas e recíprocas que beneficiam todos os participantes, ao promover o senso de coletividade e solidariedade (Gruenewald et al., 2016), ultrapassando o individualismo predominante na sociedade contemporânea neoliberal (Magalhães, 2000), e com impacto preponderante na sustentabilidade social (Kaplan, Sánchez, & Hoffman, 2017). Partem de uma perspetiva humanista, onde o compromisso se centra na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, consubstanciada em valores como a cooperação e entreajuda, que permitem o desenvolvimento dos indivíduos (Oliveira, 2013). Neste sentido, toda a circulação que é provocada, para além de terapêutica e vitalizadora, incita, gradativamente, metamorfoses, por um lado, nas pessoas mais velhas que “vivenciam práticas esquecidas, memórias”, conduzindo-as a “conhecer novos hábitos, atividades muitas vezes nunca experimentadas e novas leituras de vida” (Silva, 2010, p.41); e, por outro lado, nas pessoas mais jovens que ampliam os repertórios de vivências, experiências e conhecimentos, dilatando a noção de relativismo.

Esta plataforma de intenção, ação e reflexão, integrou-se no processo formativo de um Curso Técnico Superior Profissional de Gerontologia de uma Instituição de Ensino Superior, durante 7 meses. As sessões foram desenvolvidas em casa das pessoas idosas (Estrutura Residencial para Idosos – ERPI, do grande Porto), uma vez por semana e com a duração de cerca de 2h30 cada. Neste processo, estudantes e residentes encontravam-se para refletir sobre normas e regras instituídas, direitos e deveres numa sociedade democrática e plural onde diferentes gerações têm vindo cada vez mais a ocupar diferentes espaços/contextos, o que se repercute também em distintas oportunidades de participação, de encontro e de aprendizagem. Esta desocultação de fatores e circunstâncias que potenciam distâncias entre pessoas de várias idades, facilitada pela discussão ativa e empenhada de pessoas mais jovens e mais velhas, ativou no grupo movimentos de partilha. Estes movimentos incitaram à (des)construção de caminhos para uma sociedade onde todos tenham a oportunidade de aprender, de participar, enfim, de se (re)pensarem, independentemente, da sua idade e das suas circunstâncias de vida (Kaplan et al, 2017).

Este projeto teve como finalidade promover a relação intergeracional, reforçando o exercício da cidadania ativa, corporizada na troca de experiências, conhecimento e valores relativos a temáticas específicas. Os/as estudantes desenharam e desenvolveram várias sessões, o que possibilitou, mesmo que inconscientemente, o aumento progressivo do seu grau de compromisso e de envolvimento com o coletivo de participantes – tanto em relação aos seus pares, com os quais tinham que cooperar independentemente das suas divergências, como em relação ao grupo de pessoas idosas. Vale a pena reforçar que, embora tenhamos partido de uma intenção pragmática intergeracional, percebemos que o desígnio foi também e inevitavelmente intrageracional.

O grupo de carácter aberto para os residentes e de carácter fechado para os estudantes, integrou entre 30 a 32 pessoas (17 estudantes e cerca de 15 pessoas idosas) com idades compreendidas entre os 19 e os 90 anos.

As sessões foram organizadas progressivamente, possibilitando a inventariação de interesses e possibilidades, que geraram novas oportunidades. Temas como a autonomia, a independência, a adaptação, o envelhecimento (ativo, bem-sucedido, produtivo), o idadismo, foram alguns dos territórios descobertos, reformulados e reconstruídos, transversalmente analisados à lupa de cada um/a. As tecnologias de informação e computação foram uma área abraçada com extraordinária vitalidade e satisfação, que despertou novos interesses e se constituiu como um estímulo cognitivo e de interação social excepcional. O recurso à máquina fotográfica, ao telemóvel, à Wii, ao computador, à realidade virtual, pareceu colaborar no resgate da identidade dos indivíduos como sujeito ativos e dinâmicos, consolidando-se a ideia da inevitabilidade da aprendizagem ao longo da vida.

Neste percurso houve também oportunidade para lidar com o sofrimento, sentir a perda e fazer o luto.

A intensidade e o grau de participação, as relações entre pares, a resposta a necessidades individuais e coletivas e a assiduidade, foram indicadores avaliativos que permitiram certificar os benefícios desta “sala de aula” multigeracional (Sánchez & Kaplan, 2014). O cultivo da identidade geracional, o aumento da consciência psicossocial e temporal do envelhecimento e a promoção de novas possibilidades de interação e cooperação foram ganhos indiscutíveis.

Este caminho, revelou-se com indescritível valor onde diferentes gerações se dispuseram, sem paternalismos ou protecionismos, a inventar, criar, partilhar e, acima de tudo, participar. Todo este percurso foi um contributo inigualável na formação integral de um grupo de pessoas que terá, em breve, um outro papel - o profissional.

O projeto reiniciou-se em março de 2018 com uma nova turma de 1.º ano. Deste primeiro encontro, resultou o interesse de pensar o passado e o presente à luz de direitos e deveres, oportunidades e desafios, com o propósito de espelhar as pontes e os muros entre e intra gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gruenewald, T. L., Tanner, E. K., Fried, L. P., Carlson, M. C., Xue, Q.-L., Parisi, J. M., ... Seeman, T. E. (2016). The Baltimore Experience Corps Trial: Enhancing generativity via intergenerational activity engagement in later life. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 71(4), 661–670. <http://doi.org/10.1093/geronb/gbv005>
- Kaplan, M. Sánchez, M., & Hoffman, J. (2017). *Intergenerational pathways to a sustainable Society*. Spring, Switzerland
- Magalhães, D.N. (2000). Intergeracionalidade e cidadania. In: S. Paz, *Envelhecer com cidadania: quem sabe um dia?* (pp.2-9). Rio de Janeiro: CBCISS-ANG/RJ.
- Nunes, L. (2009) Promoção do bem-estar subjetivo dos idosos através da intergeracionalidade. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Oliveira A. L. (2013). Introduction. A new humanism is needed ...The expansion of consciousness and brotherhood are vital. In A. L. Oliveira (Eds.), C. M. Vieira, M. P. Lima, L. Alcoforado, S. M. Ferreira & J. A. Ferreira, *Promoting conscious and active learning and ageing: How to face current and future challenges?* (pp. 11-24). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Pereira, F. (Coords.) (2012) *Teorias e práticas da gerontologia: um guia para cuidadores de idosos*. Viseu. PsicoSoma.

Sánchez, M. & Kaplan, M. (2014). The professional profile of intergenerational program managers: general and specific characteristics. *Educational Gerontology, 0*, 1-15.

Silva, C. (2013). *Motivações e expetativas dos alunos das universidades seniores*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.

Gerir emoções para gerar comportamentos: programa de Desenvolvimento Emocional para crianças

Inês Vinagre

Psicóloga Membro Efetivo da Ordem dos Psicólogos Portugueses, especialista em Psicologia Clínica e da Saúde e Psicologia da Educação (inesvinagre.psicologa@gmail.com)

Catarina Costa

Membro Júnior da Ordem dos Psicólogos Portugueses (pomardebracos@gmail.com)

Eliana Silva

Membro Júnior da Ordem dos Psicólogos Portugueses (pomardebracos@gmail.com)

RESUMO

Este relato pretende dar a conhecer um projeto de Desenvolvimento Emocional que visa desenvolver competências socio-emocionais, como a capacidade de identificação, diferenciação e regulação das emoções com crianças do ensino pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico.

Palavras-chave: *diferenciação emocional, auto-regulação, educação pré-escolar, ensino básico, intervenção psicológica.*

ABSTRACT

This report's intent is to present an emotional development project that aims to develop socio-emotional skills, such as the ability to identify, differentiate and regulate emotions with pre-school and elementary school children.

Keywords: *emotional differentiation, self-regulation, preschool education, basic education, psychological intervention.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

Vários estudos têm mostrado que promover competências emocionais na infância constitui um elemento fundamental na educação de qualidade, potenciador do desenvolvimento global da criança, e que melhoram o seu bem-estar psicológico, ajustamento comportamental e sucesso educativo (Esteves, 2011; Wyman, et al., 2010). Deste modo, desenvolvemos um programa de prevenção, de carácter universal, dirigido a crianças dos 5 aos 10 anos, com o intuito de desenvolver competências emocionais.

As competências emocionais referem-se à nossa capacidade de reconhecimento, utilização e regulação das emoções, de forma eficiente e produtiva, permitindo uma interação eficaz com o meio e a resolução competente das situações problemáticas (Goleman, 2006). A criança começa por aprender a identificar e a compreender as emoções básicas, desenvolvendo posteriormente a sua capacidade de diferenciação emocional que tem que ver com a capacidade de nomear com precisão estados emocionais específicos (Barrett, Gross, Christensen, & Benvenuto, 2001). O parco desenvolvimento desta competência leva a um relato ambíguo da experiência emocional (“sinto-me bem” ou “sinto-me mal”), em detrimento de uma identificação concreta das emoções (“sinto-me entusiasmado”, ou “sinto medo”). Uma elevada diferenciação emocional permite, por exemplo, um conhecimento mais específico sobre as causas de experiências emocionais (Erbas, Ceulemans, Koval, & Kuppens, 2015), ou sobre os comportamentos necessários para reduzir ou melhorar essa experiência, e possibilita, portanto, responder mais adequadamente aos eventos e lidar funcionalmente com as emoções resultantes (Barrett et al., 2001). Desta forma, a diferenciação emocional garante o acesso a informação necessária para selecionar e utilizar estratégias apropriadas de regulação emocional (Barrett et al., 2001; Kashdan, Barrett, & McKnight, 2015).

Embora o programa esteja baseado na teoria de Ekman, exploramos somente 4 emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo) tendo em conta o estudo de Jack, Garrod e Schyns (2014) que analisou as expressões faciais associadas a cada uma das seis emoções. No seu estudo as expressões faciais associadas à raiva e nojo, bem como ao medo e à surpresa são as mesmas, pelo que sugerem a existência de 4 categorias emocionais: alegria, tristeza, medo/surpresa e raiva/nojo, considerando que a tese de

6 emoções advém já de um processo de discriminação posterior assente na socialização e em processos cognitivos superiores, uma vez que as emoções básicas derivam em diferentes famílias de emoções graças às capacidades cognitivas inexistente nos outros animais (Ekman & Cordaro, 2011). O programa de Desenvolvimento Emocional centra-se na identificação, diferenciação e regulação emocional. Divide-se em 10 sessões de 45 minutos e está a ser aplicado por psicólogas em 6 grupos de ensino pré-escolar de Leiria e em 3 grupos de ensino pré-escolar e 2 grupos de 1º ciclo do ensino básico de Alcobça.

Em cada sessão são desenvolvidas dinâmicas de grupo, ajustadas ao nível etário e de escolaridade, através da exploração de um livro ou história, seguida de uma reflexão conjunta, acompanhada de jogos, atividades de grupo expressivas e criativas (oralidade, dramatização e desenho) com o intuito de consolidar os temas abordados. É também desenvolvida uma tarefa de caráter individual, levando cada criança a refletir nas suas experiências de vida.

São ainda dinamizadas duas sessões para os encarregados de educação e educadores destas crianças, coordenadores e psicóloga do agrupamento de escolas onde decorre o programa, com o objetivo de consciencializar para esta temática e apoiar a implementação de estratégias específicas que contribuam para o desenvolvimento de práticas parentais e educativas.

Com o objetivo de perceber se o programa influencia as capacidades das crianças em identificar, diferenciar e regular as emoções, avaliamos os seus comportamentos em termos das suas capacidades e dificuldades para gerir diferentes situações. Recorremos ao Questionário de Capacidades e de Dificuldades (Goodman, 1997; adaptação portuguesa: Fleitlich, Loureiro, Fonseca, & Gaspar, 2005), realizando-se a avaliação em dois momentos distintos: antes da 1ª sessão do programa e após o seu término. O SDQ é respondido por pais e professores individualmente para cada criança.

Apesar de os dados quantitativos ainda não estarem disponíveis, dado que a aplicação do programa está a decorrer, através da mudança nos comportamentos das crianças e dos comentários dos educadores temos percebido que a implementação do programa tem permitido aos participantes conhecer e ampliar o seu vocabulário emocional compreender as emoções no próprio e nos outros, competências fundamentais para que se desenvolvam estratégias que ajudem a regular eficazmente as emoções e a estabelecer relações ajustadas com os outros, desenvolvendo interações que contribuam para o seu bem-estar. Considerando ainda que as competências sociais e emocionais surgem intrinsecamente ligadas, esperamos que os ganhos alcançados com a participação no programa, sejam alicerces para uma integração social adequada e de qualidade na escola, permitindo a construção de relações mais colaborativas, empáticas e compassivas com os outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 15(6), 713-724. doi:10.1080/02699930143000239
- Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, 3(4), 364-370. doi:10.1177/1754073911410740
- Erbas, Y., Ceulemans, E., Koval, P., & Kuppens, P. (2015). The role of valence focus and appraisal overlap in emotion differentiation. *Emotion*, 15(3), 373-382. doi:10.1037/emoo000039
- Esteves, C. (2011). Auto-regulação emocional e ajustamento comportamental no 1º ciclo do ensino básico (Master's thesis, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10362/5755>
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Social: O Poder Oculto das Relações Humanas*. Lisboa: Temas e Debates.
- Jack, R., Garrod, O., & Schyns, P. (2014). Dynamic facial expressions of emotion transmit an evolving hierarchy of signals over time. *Current Biology*, 24(2), 187-192. doi:10.1016/j.cub.2013.11.064
- Kashdan, T. B., Barrett, L. F., & McKnight, P. E. (2015). Unpacking emotion differentiation. *Current Directions in Psychological Science*, 24(1), 10-16. doi:10.1177/0963721414550708
- Wyman, P. A., Cross, W., Hendricks Brown, C., Yu, Q., Tu, X., & Eberly, S. (2010). Intervention to strengthen emotional self-regulation in children with emerging mental health problems: proximal impact on school behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(5), 707-720. doi:10.1007/s10802-010-9398-x

O teatro numa sala de crianças de 4 e 5 anos de idade

Ana Cristina Oliveira de Sousa Pinto

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Resumo

Este relato conta uma experiência cujo objetivo é dar a conhecer o impacto da estimulação em jogo simbólico e dramático na produção de teatro com crianças de quatro e cinco anos de idade.

Palavras-chave: *jogo simbólico, jogo dramático e teatro*

Abstract

This report tells an experience whose objective is known the impact of stimulation in symbolic and dramatic play in theater production with children of four and five years old.

O TEATRO NUMA SALA DE CRIANÇAS DE 4-5 ANOS

O relato conta a experiência tida, ao longo de dois anos e meio com o grupo de crianças que leciona, culminando num teatro em que praticamente o adulto não inter-vêm. Este ano letivo de 2017/2018, o educador tem um grupo de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade, e leciona numa Instituição Particular de Solidariedade Social de Leiria.

O domínio da expressão dramática sempre esteve presente na prática pedagógica, pois tem consciência que brincar ao faz-de-conta, ou fazer jogos simbólicos, como refere Sousa (1980) é algo sério e fundamental para a criança. Este tipo de jogo de- safia-a, permitindo-lhe criar e transformar-se. Quando a criança brinca ao faz-de- conta ela mergulha nessa brincadeira como se ela fosse real. Por isso, para a criança, o jogo é verdadeiro. Através do jogo simbólico ou faz de conta, de acordo com Bom- tempo (2007), a criança pode ter controlo sobre a realidade e superar certos obstá- culos que não os consegue superar na vida real, permitindo-lhe realizar sonhos e desejos, ou seja, fazer uma ponte entre a realidade e a fantasia. Para Renoult, Re- noult e Vialaret (1994) o jogo dramático contribui para o melhor conhecimento de si mesmo, o melhor conhecimento do meio, o melhor conhecimento dos outros, o enriquecimento dos meios de expressão e o desenvolvimento das faculdades inte- lectuais.

Assim, no ano letivo de 2011/2012 decidiu fazer um mestrado em educação artística, especialização em teatro na educação. Com a sua realização aprendeu e desenvolveu algumas técnicas que utiliza na ação educativa. Assim desde essa altura baseia o seu projeto pedagógico em histórias a partir das quais realiza diversas atividades que abrangem as várias áreas do desenvolvimento. Nessa altura teve uma maior consci- ência da importância das histórias para a melhoria da linguagem, como refere os estudos de Neunmann e Dickison (2001, citados em Wessseling & Lachmann, 2011). Além disso, Bettelheim (1985) referiu que elas também são úteis por ajudar a cri- ança a lidar com conflitos internos e a superar obstáculos ao seu desenvolvimento e Silva (2004) mencionou que as histórias são um meio dinamizador para o desen- volvimento do jogo dramático.

Para a escolha das histórias tem em consideração a idade cronológica das crianças, o tipo de lingua- gem que utiliza, a ilustração da mesma, se há correspondência entre a ilustração e o texto (segundo Silva, 2005, essa adequação facilita a construção mental da história), a motivação do educador e das crianças e quais as possibilida- des que possibilita. Após tidas estas considerações, a história é contada às crianças três vezes. Uma vez é lida e outras vezes contada, pois segundo Bettelheim (1985), os contos devem ser contados em vez de serem lidos, pois isso permite uma maior flexibili- dade. O fato de ser, pelo menos três vezes contada é uma forma a per- mitir à criança a interiorização da mesma (Albuquerque, 2000) e possibilitar a dra- matização e/ou reconto (Dickinson e Smith 1994, citados em Whitehurst & Lonigan, 1998). Findas estas leituras, é elaborado um conjunto de questões que são feitas às crianças. Se as crianças conseguirem responder à sua maioria, inicia-se uma nova fase, o jogo simbólico da história em que o educador desafia as crianças a imagina- rem diversas situações possíveis e imaginárias da história. Por exemplo: na história “Os três porquinhos” quem é que os porcos encontraram no caminho para arranja- rem um local para a construção da casa? O que

fizerem? Como reagiram? Também são imaginadas formas de locomoção das personagens, como seria que reagiam em diversas situações que são inicialmente propostas pelo educador e, posteriormente pelas próprias crianças. Feitos estes jogos simbólicos, se a história se proporcionar, é lançado o desafio de realização de um jogo dramático em que cada criança escolhe a personagem que gostaria de interpretar. No caso de haver alguma criança que não queira fazer, é respeitada a sua decisão. Em seguida, a história é dramatizada o número de vezes até todas as crianças terem representado a sua personagem. Mas sempre que é feita uma nova dramatização, em dias distintos, a história é previamente contada. O número de vezes, por dia que se realiza a dramatização depende do interesse manifestado pelo grupo, indo de uma a três vezes. Após todas as crianças terem vivenciado, pelo menos, uma vez, em virtude de haver personagens que apenas uma ou duas crianças escolheram, o teatro é filmado e enviado aos pais das respectivas crianças. Este processo é repetido sempre que se inicia uma nova história.

Ao longo do ano letivo foi havendo crianças que inicialmente recusavam participar neste tipo de jogos para todas aderirem e ficarem muito impacientes na fase de dramatização. Também, gradualmente, as crianças foram dando sugestões para o jogo simbólico. De vez em quando neste tipo de jogos uma criança sugere e representa e as restantes crianças, juntamente com o educador, repetem essa mesma situação.

No primeiro ano letivo que estive com o grupo, crianças de 2 e 3 anos, antes da filmagem, as crianças repetiam a dramatização com fatos alusivos às personagens. A diferença da sua postura era enorme. Parecia que com os fatos elas interiorizavam mais a personagem. No final do segundo ano letivo, com crianças de 3 e 4 anos de idade, o educador lançou o desafio, a todo o grupo, de no final do ano representarem as cinco histórias dramatizadas nesse ano na festa. O desafio foi aceite e no dia da festa só uma criança recusou ir para o palco, sendo prontamente substituída por outra. As restantes dramatizaram parecendo que estavam na sua sala de atividades. Em fevereiro de 2018, quando estava na fase da filmagem da dramatização da história “Os três porquinhos”, as crianças disseram os seus diálogos e representaram sem necessidade do educador dizer algo. Este, apenas deu início à dramatização com o seguinte texto:

“Era uma vez uma mãe porca que vivia numa casa com os seus três filhos”. A partir deste mote, toda a ação se desenrolou autonomamente.

De referir que em todas as dramatizações não há a existência de um texto obrigatório para produzir. O objetivo é que a criança fale de acordo com a história ouvida e explorada diversas vezes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Bettelheim, B. (1985). *Psicanálise dos contos de fadas*. Amadora: Livraria Bertrand. Bomtempo, E. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário (pp. 57-71). In Tizuko Kismoto (org) (2007). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 10ª Edição. São Paulo: Cortez editora.
- Deneuve, X. (2008). *Os 3 porquinhos*. Uma história para tocar. Alfragide: D. Quixote.
- Renoult, N.; Renoult, B. e Vialaret, C. (1994). *Dramatización infantil. Expressarse através del teatro*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Silva, T. (2004). *Do livro infantil ao jogo dramático – no sucesso das futuras aprendizagens*. Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação.
- Silva, C. (2005). *Despertar aprendizagens ... com o livro*. Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação de Leiria.
- Sousa, A. (1980). *A expressão dramática*. Porto: Básica editora.
- 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.uni-kl.de/fileadmin/frueh/publications/castilho_lachmann_2011.pdf
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. Acedido a 28 de setembro de 2013 de <http://rachaelrobinsoneds.wiki.westga.edu/file/view/child+development+and+emergent+literacy.pdf/238268909/child%20development%20and%20emergent%20literacy.pdf>

Utilização da aplicação Kahoot! no Ensino Superior

S. Pais, A. Pires & L. Chagas

Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

A experiência apresentada neste relato consiste na utilização da plataforma Kahoot! em contextos do ensino superior e na análise dos resultados relativos à satisfação dos estudantes, bem como das vantagens associadas a este recurso.

Palavras-chave: *estudantes; jogos educativos; ensino superior*

ABSTRACT

The experience described in this report consists in the use of the Kahoot! platform in a Higher Education context and in the analysis of the results pertaining to the students' satisfaction, as well as to the advantages associated to this tool.

Keywords: *students; educational games; higher education.*

JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO SUPERIOR

Nas últimas décadas, a integração da tecnologia tem vindo a desempenhar um papel fundamental em vários setores da sociedade e é inegável o seu poder transformativo a vários níveis.

No contexto educativo, mais concretamente no Ensino Superior, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) potenciam um conjunto de vantagens a nível pedagógico, que vão desde o aumento da motivação para a aprendizagem (Golonka, Bowles, Frank, Richardson & Freynik, 2014) à possibilidade de se proporcionarem momentos periódicos de monitorização da aprendizagem (Johns, 2015), que permitem ao estudante aferir a sua capacidade de compreensão e assimilação de informação.

A aprendizagem baseada em jogos digitais surge como uma tendência que está em plena consolidação em diversas partes do mundo. Os jogos educacionais estimulam o interesse do estudante na sala de aula, pois permitem o ensino dos conteúdos de uma forma lúdica. Além disso, é possível aprender com os erros, conciliando o estímulo e a diversão (Fardo, 2013; Minussi & De Souza Wyse, 2016; Sena et al, 2016). A utilização deste tipo de jogos tem uma influência positiva no desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes como, por exemplo, estratégia, aumento da capacidade de concentração, execução de multitarefas, competição, entre outros (González et al, 2016; Tonéis, 2010; Bavelier & Green, 2016).

A utilização da plataforma Kahoot! tem vindo a ser amplamente investigada e surge como um exemplo da integração de ferramentas Web 2.0 no ensino, aproveitando o recurso ao smartphone dos próprios estudantes, seguindo a metodologia Bring Your Own Device (BYOD). Investigadores portugueses analisaram a utilização de uma plataforma de Aprendizagem Baseada em Jogos, nos quais se incluiu o Kahoot!, tendo-se concluído haver um conjunto de vantagens associadas a este recurso (Esteves, Pereira, Veiga, Vasco & Veiga, 2018).

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência está a ser desenvolvida numa escola de uma instituição de ensino superior da região centro. Comporta alunos dos cursos de licenciatura na área do Turismo e envolve as unidades curriculares de Estatística e Inglês, de acordo com a seguinte distribuição:

Unidade Curricular	Curso	Nº de Participantes
Estatística	Turismo	60
Inglês para os Eventos II	Gestão de Eventos	25
Inglês para Animação IV	Animação Turística	23
Total:		108

Para desenvolver a experiência, decidiu-se por um estudo de caso, com intenções essencialmente exploratórias, e privilegiaram-se as técnicas da inquirição, observação direta e análise de documentos e os seguintes instrumentos: questionário; registo computadorizado do percurso dos alunos na aplicação Kahoot! e notas de campo.

De entre as diversas aplicações disponíveis online), as docentes optaram pela utilização da aplicação Kahoot!. Os principais motivos da escolha prendem-se com o facto de a aplicação estar acessível on-line de forma gratuita, permitir uma utilização intuitiva, quer pelo docente/autor, quer pelo estudante/jogador e possibilitar a participação de toda a turma numa atividade de aprendizagem interativa, estimulante e lúdica. Considerou-se a possibilidade de utilização desta ferramenta em sala de aula, em forma de “game quiz”, com diferentes objetivos: como forma de introduzir ou testar a aquisição de vocabulário de um determinado tópico; como forma de iniciar a discussão de uma determinada temática ou como forma de revisão de conteúdos.

Empiricamente, foi possível atestar a forma positiva como os estudantes reagiram à aplicação na grande maioria das situações em que foi utilizada como recurso pedagógico pelas docentes. Em termos de investigação futura, o objetivo das docentes passa por verificar a recetividade dos estudantes através da realização de um questionário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batsila, M., & Tsihouridis, C. (2017, September). “Let’s Go... Kahooting” – Teachers’ Views on CRS for Teaching Purposes. In *International Conference on Interactive Collaborative Learning* (pp. 563-571). Springer, Cham.
- Bavelier, D., Green, S. (2016). O poder das games para turbinar o cérebro. *Revista Científica American Brasil*, v.169. São Paulo: Editora Segmento.
- Bicen, H., & Kocakoyun, S. (2018). Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(2), 72-93. 10.3991/ijet.v13i02.7467
- Correia, M., & Santos, R. (2017). Game-based learning: The use of Kahoot in teacher education. In *Computers in Education (SIIE), 2017 International Symposium on* (pp. 1-4). IEEE.
- de Sena, S., Schmiegelow, S. S., do Prado, G. M., de Sousa, R. P. L., & Fialho, F. A. P. (2016). Aprendizagem baseada em jogos digitais: a contribuição dos jogos epistêmicos na geração de novos conhecimentos. *RENOTE*, 14(1).
- Esteves M., Pereira A., Veiga N., Vasco R., Veiga A. (2018) The Use of New Learning Technologies in Higher Education Classroom: A Case Study. In: *Auer M., Guralnick D., Simonics I. (eds) Teaching and Learning in a Digital World*. ICL 2017. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol 715. Springer, Cham
- Fardo, M. L. (2013). A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *RENOTE*, 11(1).
- González, M. Kittredge, A., Sanchez, I., Fleischer, B., Spelke, E., Maiche, A. (2016). Jogos com cartões podem melhorar habilidades numéricas. *Revista Neuroeducação*, v8. São Paulo: Editora Segmento.
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer assisted language learning*, 27(1), 70-105.
- Mínussi, M. M., & de Souza Wyse, A. T. (2016). Web-Game educacional para ensino e aprendizagem de Ciências. *RENOTE*, 14(1).
- Tonéis, C. N. (2010). *A lógica da descoberta nos jogos digitais* [Dissertação de Mestrado]. São Paulo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Wichadee, S., & Pattanapichet, F. (2018). Enhancement of performance and motivation through application of digital games in an english language class. *Teaching English with Technology*, 18(1), 77-92.

Sachi 2 – Partilha intergeracional em contextos educativos

Teresa Martins

Porto4Ageing, ESE.IPP

Luís Midão

Porto4 Ageing, UCIBIO, REQUIMTE, Faculdade de Farmácia, Universidade do Porto, Portugal

Silvia Veiga

Porto4 Ageing, UCIBIO, REQUIMTE, Faculdade de Farmácia, Universidade do Porto, Portugal

Grazyna Busse

Association Educational Centre for Intergenerational Integration HIPOKAMP, Poland

Mariola Bertram

Association Educational Centre for Intergenerational Integration HIPOKAMP, Poland

Alix McDonald

University of Strathclyde, United Kingdom

Gemma Gilliland

University of Strathclyde, United Kingdom

Carmen Orte

Department of Pedagogy and Didactics, University of Balearic Islands, Spain

Marga Vives

Department of Pedagogy and Didactics, University of Balearic Islands, Spain

Elísio Costa

Porto4 Ageing, UCIBIO, REQUIMTE, Faculdade de Farmácia, Universidade do Porto, Portugal

RESUMO

A partir de um projeto internacional - Projeto Sachi2 – Sharing Childhood, desafiaram-se 6 instituições do Porto para desenvolver um projeto intergeracional – três colégios e três estruturas residenciais onde vivem pessoas mais velhas.

Palavras-chave: *relações intergeracionais, aprendizagem ao longo da vida, representações sociais*

ABSTRACT

From an international project - Project Sachi2 - Sharing Childhood, 6 institutions were invited to develop an intergenerational project - three colleges and three residential structures where older people live.

Keywords: *intergenerational relations; lifelong learning; social representations*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

A intergeracionalidade tem vindo a ser defendida como uma aposta essencial para aproximar gerações, com o intuito de criar e fortalecer espaços e tempos de encontro entre os mais jovens e os mais velhos, que se configurem enquanto contextos desafiantes e de aprendizagem para todos e todas.

Neste sentido, vários autores defendem as relações intergeracionais como oportunidade para a partilha de experiências, conhecimentos e valores entre gerações, potenciando também a melhoria da qualidade de vida das pessoas mais velhas (Courtin & Knapp, 2017).

Neste relato apresentamos um programa intergeracional - Projeto Sachi2 – Sharing Childhood -, desenvolvido na cidade do Porto a partir de um projeto internacional apoiado pelo programa Erasmus +, que integra a linha de investigação europeia referente à aprendizagem ao longo da vida. Os principais objetivos do projeto passam por contribuir para aumentar a interação e as atitudes positivas entre crianças e pessoas mais velhas (>50 anos); potenciar a aquisição de competências digitais

básicas, linguísticas e de trabalho colaborativo pelas pessoas mais velhas; aumentar a prática intergeracional em contextos educativos; e divulgar os resultados através da produção científica.

Na cidade do Porto, o projeto é desenvolvido pelo consórcio Porto4Ageing (Universidade do Porto), estando a decorrer simultaneamente em 3 outros países europeus, Escócia, Polónia e Espanha.

A dimensão empírica do projeto implicou a realização de uma experiência piloto com 3 grupos intergeracionais. Em cada grupo encontraram-se periodicamente 5 pessoas mais velhas (15 pessoas cujas idades variam entre os 65 e os 94 anos) e um conjunto (turma) de crianças entre os 10 e os 13 anos.

Os e as participantes foram crianças de instituições educativas da cidade do Porto, e pessoas que residem ou estão de algum modo ligadas a Estruturas Residenciais para Pessoas Idosas (ERPI) da cidade. Após o contacto com as ERPIs, foi dirigido o convite aos seus residentes (e voluntários da instituição em 2 casos) para colaborarem voluntariamente neste projeto.

Cada um destes grupos participou em oito encontros, nos quais foram desafiados a discutir 6 grandes temas: Os nossos ídolos; Escola: antigamente e agora; Comemorações/ Celebrações; Comunicação na família; A minha vizinhança/cidade; As nossas brincadeiras. A primeira sessão foi de apresentações entre os participantes e apresentação do projeto e a última foi dedicada à avaliação e encerramento do projeto. Em pequenos grupos de 4/5 crianças e uma pessoa mais velha (que se mantiveram ao longo das várias sessões), a partir de estratégias diversas, as professoras das turmas dinamizaram os vários encontros, sendo os temas propostos o mote para o estabelecimento de contactos e partilhas entre os e as participantes.

Sendo um dos objetivos do projeto a avaliação deste programa intergeracional e posterior divulgação científica dos seus resultados, foi pedido aos e às participantes – crianças e idosos - que preenchessem questionários *pre e post-teste* (preenchidos antes de dar início às sessões e após o seu término), bem como questionários de avaliação de cada uma das sessões temáticas. Os questionários *pre e post teste* foram também preenchidos por um grupo de controlo composto por crianças do mesmo grupo etário e por pessoas mais velhas que não participaram nas sessões.

Estando ainda na fase de análise dos resultados obtidos a partir dos grupos-piloto, podemos já avançar, pela observação das sessões e pelas avaliações qualitativas que já fomos recolhendo junto dos participantes que este projeto se consubstanciou enquanto contributo para a mudança de atitudes e representações das crianças em relação ao envelhecimento e às pessoas mais velhas, trazendo também vantagens para as pessoas mais velhas, nomeadamente enquanto oportunidade de aprendizagem ao longo da vida, como defendido na literatura (Withnall, 2017). Assim sendo, teremos chegado a um dos grandes objetivos deste projeto: aumentar a interação e as atitudes positivas entre crianças e pessoas mais velhas, deixando também em todos os envolvidos o interesse em dar continuidade a projetos semelhantes, pelas mais-valias e pertinência que a partir desta breve experiência puderam constatar. Deste modo, consideramos que estaremos a caminhar no sentido do alcance de outro dos grandes objetivos a que nos propusemos inicialmente: aumentar a prática intergeracional em contextos educativos.

Reconhecendo as limitações deste projeto, como o curto tempo de encontro entre crianças e pessoas mais velhas, consideramos que os seus resultados podem contribuir para a discussão científica da intergeracionalidade. Para além disto, com a divulgação do projeto e dos seus resultados, queremos evidenciar a pertinência destas iniciativas em contextos educativos, encorajando e incentivando outras entidades a integrá-los nas suas práticas quotidianas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Courtin E, Knapp M. (2017). Social isolation, loneliness and health in old age: a scoping review. *Heal Soc Care Community*, 25(3), 799–812. DOI: 10.1111/hsc.12311
- Withnall A. (2017). Intergenerational Relationships and Lifelong Learning: Missing Links. *J Intergener Relatsh*, 15(1), 4–13. DOI: 10.1080/15350770.2017.1260393

ACCESS4ALL: promover a inclusão e a inovação social no Ensino Superior

Miguel Jerónimo

Instituto Politécnico de Leiria

Nuno Mangas

Instituto Politécnico de Leiria

Fernanda Paula Pinheiro

Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

O Access4all, projeto europeu que o Politécnico de Leiria integra, pretende desenvolver estratégias inovadoras para inclusão social e educativa de estudantes do Ensino Superior em alinhamento com as prioridades do Erasmus+.

Palavras-chave: *Inclusão, grupos sub-representados, Ensino Superior*

ABSTRACT

Access4all, a European project that the Polytechnic of Leiria integrates, intends to develop innovative strategies for social and educational inclusion of Higher Education students, in line with the priorities of Erasmus +.

Keywords: *Inclusion, underrepresented groups, Higher Education*

ENQUADRAMENTO

A inclusão é um conceito complexo e um desafio no atual contexto do Ensino Superior, quando se visa o alargamento a novos públicos. Quem estabelece e desenvolve as políticas e ações concretas, terá presente que inclusão é muito mais do que necessidades educativas específicas. Implica entender este novo cenário como uma oportunidade em que as Instituições de Ensino Superior (IES) são comunidades de aprendizagem, colocando todos os estudantes no centro da sua ação.

ACCESS4ALL: LABORATORY FOR POLICIES AND PRACTICES OF SOCIAL DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION

O Access4all pretende contribuir para a inclusão de estudantes não-tradicionais, e/ou com dificuldades (familiares, económicas, geográficas, culturais, de saúde...), em aceder, progredir e concluir com êxito o seu percurso académico. Desenvolve-se em linha com o Programa Erasmus+ que visa promover a equidade e a inclusão de estudantes com as características elencadas.

O projeto assenta em quatro linhas orientadoras: a) Estabelecer um mapa com as políticas institucionais de apoio a grupos vulneráveis no acesso e sucesso académico; b) Estabelecer diretrizes para as IES que promovam iniciativas de incentivo ao acesso e sucesso; c) Criar estratégias e medidas promotoras do acesso, permanência e sucesso daqueles; d) Criar um laboratório para a promoção de estratégias inovadoras e flexíveis direcionadas para estudantes mais vulneráveis em cooperação com outros níveis de ensino e associações juvenis.

O consórcio integra seis parceiros europeus: o Instituto Politécnico de Leiria e as Universidades Autónoma de Barcelona (Espanha); a de Bucareste (Roménia); a de Bristol (Reino Unido); a de Jyväskylä (Finlândia); e a de Bérgamo (Itália).

Para a sua constituição foram tidos em conta a experiência de trabalho com análise social, investigação em Ensino Superior, políticas e gestão, tutoria, orientação e práticas de inclusão.

RESULTADOS

O projeto pretende que as IES, melhorem os mecanismos e estratégias para com os estudantes não-tradicionais e/ou em situação vulnerável e baseia-se em três abordagens metodológicas: 1) liderança repartida; 2) participação horizontal; e 3) gestão do conhecimento.

As atividades do projeto são diversificadas e estão rigorosamente estabelecidas segundo um cronograma cuja exigência de cumprimento tem sido uma regra essencial.

Uma das atividades já realizada consiste na partilha de boas práticas desenvolvidas por cada IES do consórcio. No caso do Politécnico de Leiria apresentámos já, como inovadoras e relevantes: o Programa Educacional de Literacia Financeira; o FASE®

- Fundo de Apoio Social a Estudantes do Politécnico de Leiria; o Projeto de Apoio a Estudantes com Dificuldades de Aprendizagem Específicas: dislexia, disortografia e disgrafia; a produção de materiais de apoio e uso dos diferentes produtos de apoio para estudantes cegos; e o Manual de apoio para docentes ao nível de estudantes com necessidades educativas especiais.

O Access4all contempla ainda ferramentas de autoavaliação – mapeamento das dimensões do Access4All em cada IES, disponíveis online, que medem valores e permitem avaliar as características organizacionais para a promoção da inovação e da inclusão. Essas ferramentas contemplam: 1. a maturidade organizacional da IES; 2. A inovação institucional e a cultura de gestão; 3. a partilha de conhecimento neste âmbito específico; 4. O conceito interno de inclusão; 5. As políticas de inclusão em curso; 6. Ações para a inclusão. Mediante cinco indicadores é possível estabelecer o perfil institucional de inclusão de cada IES e assim desenvolver estratégias para melhorar pontos mais débeis.

O Access4all visa igualmente envolver os stakeholders das IES numa reflexão comprometida com a inclusão. Tem igualmente como objetivo programas de formação para a inclusão destinados a atores-chave das IES; o desenho e implementação de planos estratégicos institucionais para a inclusão; e a co-construção de um plano de disseminação, através do site, redes sociais e eventos científicos.

Finalmente, o Access4all gera dinâmicas de intervenção comprometendo, as IES, em particular e a sociedade em geral no desafio de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Access4all Project (2017). ACCESS4ALL Ferramenta de Autoavaliação - Mapeamento das dimensões do ACCESS4ALL nas Instituições de Ensino Superior. Access4all - Laboratory for Policies and Practices of Social Development in Higher Education (20151ES01KA203015970). Institution: UAB, IPL, UNIBG, UoB, UB and JY. Acedido em 15 de março, 2018, em: <http://access4allproject.eu/reports/view/a4a-self-assessment-tool>.
- Access4all Project (2017). A4A- Pyramid Inclusion Model. Access4all - Laboratory for Policies and Practices of Social Development in Higher Education (20151ES01KA203015970). Institution: UAB, IPL, UNIBG, UoB, UB and JY.
- Acedido em 15 de março, 2018, em: <http://access4allproject.eu/reports/view/a4a-pyramid-inclusion-model>
- Access4all Project (2017). Promoting innovation and inclusion. Access4all - Laboratory for Policies and Practices of Social Development in Higher Education (2015ES01KA203015970). Institution: UAB, IPL, UNIBG, UoB, UB and JY.
- Acedido em 15 de março, 2018, em: <http://access4allproject.eu/reports/view/promoting-innovation-and-inclusion>
- Capucha, Luís (2010). Inovação e Justiça Social. Políticas activas para a inclusão educativa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 63, pp. 25-50. Acedido em 10 de fevereiro, 2018, em: <http://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/10163/10181.pdf>.
- Comissão Europeia (2014). Erasmus+ Estratégia para a Inclusão e a Diversidade – domínio da juventude. Acedido em 2 de março, 2018, em: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/youth-inclusion-diversity-strategy_pt.pdf.
- Comissão Europeia (2017). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sobre uma nova agenda

da EU em prol do ensino superior. Bruxelas, COM(2017) 247 final. Acedido em 2 de março, 2018, em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=PT>.

Despacho n.º 7569/2012, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 106, de 31 de maio - Normas para a Atribuição do Fundo de Apoio Social ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria (FASE).

Dovigo, F. (Ed.), Castro, D., Duarte, A., Iucu, R., Jerónimo, M., Kinnunen, H., Lucas, L., Mäkelä, T., Mangas, C., Marin, E., Murariu, C., Rodríguez-Gómez, D., Sousa, S., Stingu, M. (2016). Higher Education in Finland, Italy, Portugal, Romania, Spain, and UK. A brief overview. Bergamo: University of Bergamo. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.26307.81441>

Freire, C., Ferreira, L., Mangas, C. & Rodrigues, C. (2015). Atitudes de inclusão no IPEleiria. In C. Mangas, C. Freire & M. Francisco (Orgs.), *Inclusão e Acessibilidade em Ação Diferentes percursos, um rumo*. Leiria: iACT/IPEleiria, Artigo 2. Acedido em 21 de dezembro, 2017, em <http://iact.ipleiria.pt/>.

Pires, L., Seco, G., Martins, G. (2015). Apoio a estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior: a experiência de 10 anos do GTAEDES. In Livro de Atas da III Conferência Internacional para a Inclusão - INCLU-DiT. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria. Acedido em 7 de março, 2018, em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1716/3/Artigo%20GTAEDES%20Includit.pdf>.

Seco, G., Filipe, L., Pereira, P. & Alves, S. (2014). *Necessidades Educativas Especiais: manual de apoio para docentes*. Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1210/2/manual-docentes-acessivel.pdf>. de dezembro, 2017, em <http://iact.ipleiria.pt/>.

Dançando com a Iva: uma experiência de intervenção transdisciplinar com uma jovem com NEE

Raquel Sofia Antunes Vieira

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

Isabel Simões Dias

Instituto Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (IPL/ESECS),
Centro de Investigação em Qualidade de Vidas (CQIEV)

RESUMO

Neste relato dá-se a conhecer uma experiência educativa no âmbito da matemática e com foco transdisciplinar, realizada em contexto de acompanhamento de estudos com uma jovem de 14 anos com características de PHDA.

Palavras-chave: *Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), matemática, transdisciplinaridade*

ABSTRACT

In this report we present an educational experience in the field of mathematics, with transdisciplinary focus, carried out in the context of follow-up studies with a 14-year-old girl with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) characteristics.

Keywords: *Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), mathematics, transdisciplinarity.*

DANÇANDO COM A IVA

A Iva é uma adolescente com 14 anos que frequenta o 9.º ano do Ensino Básico numa escola de ensino privado na zona centro de Portugal. Desde cedo demonstrou comportamentos desajustados ao contexto social, tendo a entrada no 1.º CEB sido pautada por dificuldades de autorregulação comportamental. A sua dificuldade em gerir comportamentos e o seu insucesso escolar levaram os pais a procurar um diagnóstico. Assim, aos 9 anos, surgem os primeiros dados: rendimento intelectual na Zona de Inteligência Normal Corrente (90-QIAlexander-110), dificuldades no plano atencional, na estruturação visuo-perceptiva, na memória de trabalho, na memória verbal imediata e associativa e impulsividade motora e impulsividade. Este quadro neuropsicológico corroborou um diagnóstico de *défice atencional com hiperatividade*. As sugestões então apontadas foram: treino intensivo de atenção/concentração, da memória topológica e da capacidade visuo-constructiva. A opção de uma terapêutica medicamentosa foi assumida pela equipa médica e pela família. Dois anos após esta 1.ª avaliação, a Iva foi referenciada para avaliação psicológica de despieste de uma Perturbação do Espectro do Autismo (DSM IV - síndrome de Asperger) e de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), incluindo uma avaliação comportamental e das aptidões cognitivas. Os resultados de despieste de PHDA apontaram para indicadores de défice de atenção e impulsividade e para sinais compatíveis com a então denominada Síndrome de Asperger, numa forma ligeira de manifestação. Atualmente, abandonou a terapêutica medicamentosa, frequentando o 3.º CEB, sem retenções. Usufrui de um PEI que contempla as alíneas a) e d), realiza testes de avaliação sumativa adaptados e, em alguns casos, individualmente, fora da sala de aula. A única disciplina em que os testes não são adaptados é a de Matem. Apesar de nem sempre ser capaz de se onais meas suasoro emocional, mas foram prejudicadas pela mudança de to e Estimulaçdificuática. A título privado, os pais solicitaram o acompanhamento dos estudos nesta área científica, emergindo desta experiência de intervenção, com foco transdisciplinar, os seguintes dados: i) a Iva revela algumas dificuldades de aprendizagem no domínio da geometria (apresenta dificuldades em todos os problemas que exijam um nível elevado de abstração e em problemas que possam envolver múltiplos significados); ii) apresenta facilidade em exercícios associados à aritmética que exijam processos rotineiros, mas revela extrema dificuldade em utilizar essas ferramentas em problemas do quotidiano; iii) tem dificuldade em compreender e utilizar o vocabulário específico da área, não fazendo paralelismo com possíveis significados homó-

nimos. No sentido de promover a aprendizagem de ferramentas da matemática funcional têm sido usadas as seguintes estratégias: i) trabalhar questões de motivação, relacionando conceitos formais com contextos informais que agradem à Iva (é comum, ao longo das sessões, surgirem atividades ligadas à música, à dança, à pintura e/ou à culinária); ii) usar jogos e materiais manipuláveis estruturados ou não estruturados, por forma a concretizar conceitos mais abstratos; iii) fazer a ponte entre os conteúdos da disciplina e as atividades que se vão produzindo ao longo de cada sessão. A título de exemplo, elencamos duas experiências educativas: a) A Iva é utilizadora da rede social *musical.ly*, cujo objetivo consiste na partilha de coreografias realizadas pelos utilizadores, com auxílio de ferramentas de edição de vídeo disponibilizadas pela plataforma. Desde o início do ano, em todas as sessões, monitorizámos a atividade da sua página pessoal, recolhendo e tratando os dados. Esses dados foram reutilizados quando a Iva tratou o tema da Estatística, na disciplina de matemática; b) O tema da Axiomatização, presente no programa do 9º ano, lida com alguma abstração, aspecto da matemática que mais desmotiva a Iva. Para que ela entendesse a construção e hierarquia dos objetos e instrumentos matemáticos, optou-se por escrevê-los em folhas, colocá-los no chão e ensaiar uma coreografia, tendo-se definido e exemplificado cada termo, proponho-lhe que fizesse o mesmo (objeto-definição-axioma-propriedade-teorema-hipótese-tese-demonstração-corolário, etc). No final da sessão, já sem folhas, ela soube explicar o percurso de construção de uma teoria matemática, reproduzindo, simultaneamente a coreografia.

Esta *dança* com a Iva tem revelado evolução ao nível da álgebra, dos conteúdos (menos) abstratos da geometria, do pensamento matemático, raciocínio e comunicação, vetores importantes da matemática enquanto ferramenta de intervenção no real.

Atividades educativas no decorrer do tratamento e reinserção social de pessoas aditas.

José Vicente

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. (jose.vicente@ipleiria.pt)

RESUMO

Este relato dá a conhecer as atividades educativas que são facultadas aos residentes (pessoas em tratamento), na ReCare-Casa de meio Caminho. Pretende-se aqui divulgar e explicar os principais fundamentos que estão subjacentes às atividades educativas criadas pela equipa multidisciplinar desta organização. Descreve-se a operacionalização dessas atividades e a sua perspetiva transformadora, como estratégia para dar aos residentes instrumentos e ferramentas necessárias à descoberta de novos valores, rumo a um novo projeto de vida.

Palavras-chave: Adição; tratamento; reinserção socioprofissional; atividades educativas.

ESTADO DA ARTE

Toda a educação é para algo, ou pelo menos assim se pretende e desde sempre tem estado associada a valores, ideais ou metas de natureza social, (Gómez, Freitas, & Callejas, 2007). A realidade social complexa e diversificada pela sua intrínseca construção, é geradora de várias problemáticas e questões sociais que se intentam e estabelecem nas comunidades em geral e nos indivíduos em particular.

Muitos dos “novos riscos e incertezas afetam-nos qualquer que seja o lugar em que vivemos, pouco importando que sejamos privilegiados ou pertencentes às classes mais desfavorecidas.” (Giddens, 2000, p. 16). O fenómeno dos comportamentos aditivos (adição) tem vindo a exigir a construção de respostas sociais adequadas ao tratamento, apoio social e auxílio às pessoas que sofrem com estes problemas de saúde. Entende-se por comportamento aditivo, qualquer atividade, substância, ou comportamento que se torne no principal foco da vida de alguém, sobretudo quando determinado comportamento afasta/exclui a pessoa de outras atividades do quotidiano e a prejudica ao nível da saúde física, mental e relacional.

Algumas das atividades que realizamos diariamente de forma saudável, compras, jogo, sexo ou outras, podem facilmente ser transformadas em hábitos repetitivos, e descontrolados fazendo com que a pessoa perca a serenidade e a sobriedade para controlar a sua vida. A repetição destes comportamentos e a compulsão para os realizar, provocam muito sofrimento, não só no próprio, mas em todas as pessoas que o rodeiam.

A incapacidade para aceitar a sua doença e pedir ajuda, é uma extensão cruel da problemática da adição. A falta de motivação e de força para parar com esses comportamentos, faz com que a pessoa acabe por gerar um sentimento de frustração que interfere em todas as dimensões da sua vida.

O tratamento acaba por se tornar inevitável, entre viver ou morrer, a pessoa adita por si, com a ajuda de familiares ou pessoas significativas, acaba por perceber que essa é a única saída possível.

No Plano Nacional para a Redução dos Comportamentos Aditivos e das Dependências 2013-2020 está explícito que a responsabilidade pela prestação de cuidados no âmbito do tratamento da adição deve ser “partilhada por instituições públicas e por organizações não-governamentais. A ação destas últimas tem-se centrado sobretudo na provisão de cuidados em regime de internamento, recurso de intervenção para atender a situações de maior complexidade.” (SICAD, 2013, p. 55)

Porém, observa-se que os dependentes químicos, muitas vezes, são pessoas que interromperam precocemente os estudos e têm instabilidade profissional ficando afastados do mercado de trabalho, ou exercendo trabalhos informais, por longos períodos de tempo. Assim, durante o processo de recuperação é comum o aparecimento de questionamentos sobre a identidade pessoal e conseqüentemente sobre a identidade profissional. (Pelentir & Sudário., 2011)

Devemos constantemente estruturar e criar práticas que suprimam as ações que provocam a exclusão das pessoas aditas em processo de tratamento/reinserção, acreditando na sua aproximação da “comunidade para que deixe de ser olhada com estranheza. As instituições têm um papel importante e devem conscientizar-se da necessidade de colocar os sujeitos no circuito social, lutando contra a marginalização e não sendo conivente com ela.” (Lima, Pastore, & Okuma, 2011)

As estruturas residenciais para o tratamento de pessoas aditas revestem-se de várias formas, unidades de desabilitação, comunidades terapêuticas, apartamentos de reinserção social ou casas de meio-caminho, todas estas têm como principal objetivo o tratamento das pessoas com problemas de adição.

A INSTITUIÇÃO, ATIVIDADES EDUCATIVAS E SUA OPERACIONALIZAÇÃO.

A ReCare-Casa de meio-caminho tem como principal objetivo: o tratamento de pessoas que apresentem comportamentos aditivos e travar o seu empobrecimento físico e psicossocial para reaprenderem a viverem limpos e sóbrios. O desenvolvimento pessoal concretiza-se através de um plano de ações pedagógicas geradoras de alternativas sociais e potenciadoras de um estilo de vida saudável.

A equipa técnica da organização é composta por profissionais de várias disciplinas: médicos, psicólogos, assistentes sociais, professores, entre outras. Na elaboração do cronograma de atividades mensal, realizado pelo assistente social da equipa multidisciplinar da ReCare, são sempre privilegiadas as ações de cariz educativo.

Todas as ações de âmbito educativo realizadas na Recare, pretendem fomentar hábitos de trabalho intelectual e melhoria do nível de conhecimentos. Os planos individuais de tratamento e reinserção social dos residentes comportam cursos de formação profissional, aulas de temáticas ou seminários de leitura de acordo com as suas necessidades. As atividades suprarreferidas, não só aumentam as aptidões intelectuais e educativas dos residentes, como também servem para reforçar o seu *curriculum vitae*, onde são demonstradas as suas habilidades e competências para integrar novas profissões durante a sua reinserção socioprofissional, este tipo de “atividades educativas está intimamente associado à aquisição de conhecimentos, à capacidade produtiva e tem (...), uma relação direta entre o aprender e realizar mais e melhor.” (Quoniam, Maia, Camello, & Trigo, 2010, p. 155)

As aulas temáticas são coordenadas e lecionadas por três professoras voluntárias, com formação para a docência nas áreas da matemática e das ciências sociais, uma do 2º ciclo e duas do 3º ciclo, a metodologia de ensino baseia-se sobretudo na exposição e transmissão de conteúdos, análise de textos e estudos gramaticais. Cada aula tem a duração de 3 horas e ocorrem em dois dias da semana nas instalações da ReCare, terças-feiras de manhã das 9 horas e 30 min às 12 horas e 30 min e às quintas-feiras das 14 horas às 16 horas.

Estes espaços pedagógicos e formativos são uma prioridade para promover e incentivar os residentes a escrever, a ler e refletir sobre temas específicas que enriqueçam os saberes e os conhecimentos sobre diversas temáticas, que os residentes votaram ao esquecimento durante o período estiveram doentes, servindo também para aumentar os conhecimentos pessoais e prevenir situações de risco vividas no confronto com a realidade.

Os cursos de formação profissional a que os residentes recorrem, são maioritariamente os disponibilizados pelas entidades formadoras e o Instituto de Emprego e Formação Profissional da cidade de Leiria. A escolha dos residentes relativamente à formação profissional recai nos cursos de informática na ótica do utilizador e inglês técnico.

As sessões de formação profissional são realizadas nas instalações das entidades formadoras, ocorrendo em dois ou três dias por semana - dependendo do curso-, o tempo de cada sessão de formação é de três horas. Os horários das ações de formação são escolhidos criteriosamente de modo a não colidir com as dinâmicas socio terapêuticas que os residentes têm obrigatoriamente de cumprir, tais como: terapias, atendimentos individuais, terapias de grupo, reuniões de autoajuda, grupos evolutivos e reuniões de residentes.

O principal motivo para haver maior adesão por parte dos residentes ao curso de informática está na necessidade de aprendizagem da utilização das novas tecnologias, e especialmente o sentimento coletivo de que cada um tem o seu tempo de aprendizagem, para além de ser um local que está devidamente apetrechado com equipamentos onde os residentes podem treinar os conhecimentos adquiridos durante as formações.

Ao aprenderem a utilizar computador e as várias as plataformas informáticas estão a adquirir e competências necessárias à obtenção de uma qualificação profissional.

CONCLUSÃO

Nesta visão, a equipa multidisciplinar do ReCare é responsável por implementar e promover durante o tratamento e a reinserção social dos residentes, atividades educativas internas e externas, orientar e encaminhar os residentes para instituições ou entidades formadoras de modo a que estes ganhem conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício profissional.

Estas atividades educativas são de relevância intrínseca, a educação é a melhor forma de devolver a cidadania e melhorar as capacidades socio relacionais dos residentes tornando-os cidadãos responsáveis pela sua vida.

Nesse sentido, o objetivo destas atividades educativas é devidamente cumprido quando os ex-residentes perante situações de risco conseguem ter discernimento e conhecimento de si mesmo e as aprendizagens feitas no decorrer destas atividades educativas lhes vêm a servir como muleta na prevenção da recaída.

Estas ações, são sem dúvida determinantes para que os residentes no regresso ao seu contexto social possam restabelecer convívio e procurarem novas relações sociais, fora dos ambientes de consumo de substâncias psicoativas.

Verifica-se que impacto e a participação dos residentes nestas atividades educativas são uma mais-valia para a sua reintegração social, profissional, familiar.

BIBLIOGRAFIA

- Giddens, A. (2000). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Presença.
- Gómez, J. A., Freitas, O. M., & Callejas, G. V. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local : perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Quoniam, L., Maia, R. L., Camelo, C., & Trigo, M. (2010). Educação e formação ao longo da vida: progressão na carreira e certificação de competências. Actas do 1º Encontro de Educação Corporativa, (pp. 153-164). Brasil/Europa. Obtido em 12 de 02 de 2018, de <http://homepage.ufp.pt/biblioteca/EDUCOR/PDFs/016.pdf>
- SICAD. (2013). *Plano Nacional para a Redução dos Comportamentos Aditivos e das Dependências*. Lisboa: Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências.
- Lima, E. M., Pastore, M. D., & Okuma, D. G. (jan./abr de 2011). As atividades no campo da Terapia Ocupacional: mapeamento da produção científica dos terapeutas ocupacionais brasileiros de 1990 a 2008. *Revista Terapia Ocupacional Universidade de São Paulo*, 17, pp. 68-75. Obtido em 01 de 05 de 2018, de <https://www.revistas.usp.br/rto/article/viewFile/14122/15940>
- Pelentir, B., & Sudário., R. A. (2011). *Aprendendo, Instruindo e Transformando Vidas*. Piraquara, Grande Curitiba/Paraná, Brasil. Obtido em 02 de 05 de 2018, de [http://www.fiepr.org.br/nospodemosparana/uploadAddress/aprendendo_instruindo_transformandovidas\[29503\].pdf](http://www.fiepr.org.br/nospodemosparana/uploadAddress/aprendendo_instruindo_transformandovidas[29503].pdf).

Projeto Aldeia Sustentável: uma experiência de resistência, afetos e participação

Cezarina Santinho Maurício
CACVFS/ESECS

RESUMO

Este relato pretende explicar uma experiência de desenvolvimento local Projeto Aldeia Sustentável, da autoria de um grupo de eleitos e atores locais. De forma concertada decidiram agir localmente, num território de fraca densidade demográfica. Tendo presente o objetivo promover a valorização do mundo rural, foram desenhadas as feiras francas, enquanto atividade transversal aos diferentes eixos de ação.

Palavras chave: ruralidade, comunidade, despovoamento

ABSTRACT

This report explain a local development experience – the Sustainable Village Project, develop by a group of local actors. In a concerted way, they decided to act locally in a territory of low demographic density. With the objective of promoting the valorization of the rural world were designed the frank fairs as an activity transversal to the different axes of action.

Keywords: rurality, community, depopulation

O MUNDO RURAL ENTRE TRANSFORMAÇÕES

Como é reconhecido em Portugal, o processo de industrialização e o crescimento urbano foram tardios e colocaram questões no âmbito da organização espacial. Desenvolveram-se fortes assimetrias regionais. Por um lado, uma intensa expansão das áreas urbanas e suburbanas, junto ao litoral, com especial incidência em Lisboa e Porto. Beneficiam de forte concentração de serviços/organizações, recursos, atividades económicas e capital humano, o que as coloca vantagem social e económica. Por outro lado, os espaços rurais ficaram associados ao despovoamento, ao abandono, ao declínio da agricultura, ao envelhecimento, à oferta escassa de serviços de diferente natureza. As consequências fazem-se sentir em aspetos como os modos de vida, a organização social, o tecido económico e as paisagens (Marques, 2003; Santos & Cunha, 2007).

Mas o mundo rural perdura, ainda que com outros contornos. Outrora, a ruralidade era marcada pela agricultura enquanto a atividade económica dominante e a família camponesa como grupo social de referência (Ferrão, 2000).

Atualmente, subsistem ainda essas referências, mas combinadas com novas características o que lhe confere diversidade. É visível a reestruturação dos espaços rurais: ultrapassou-se o interesse pelo campesinato e pelas modalidades de agricultura familiar, ou a subordinação ao espaço urbano (Cunha & Santos, 2007). Os novos habitantes do espaço rural ou os seus potenciais utilizadores parecem atraídos por lugares que conservam alguma pureza ecológica e estruturas sociais que proporcionam o retorno a práticas de solidariedade mecânica. Mas não podemos esquecer que o tecido social rural continua a integrar aqueles que sempre tiveram ligados à terra, aqueles que continuaram nas suas origens por diferentes motivos e aqueles que retornaram ao seu meio de pertença. De referir que o quadro de vida que todos podem beneficiar é significativamente diferente, incluindo com acesso a condições urbanas.

Estas transformações permitem afirmar que o processo de desenvolvimento estendeu-se também ao espaço rural. Mas a evolução deste conceito permitiu verificar que são exigidos diferentes critérios para a sua medição (Teulon, 1994). A influência das Nações Unidas (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNDU) foi determinante para a adoção de um novo modelo de desenvolvimento: que confere centralidade às pessoas; que protege as oportunidades de vida das atuais e futuras gerações e que respeite os sistemas naturais dos quais a vida depende (PNDU, 2005). É consensual a rutura com perspetivas que se centram em critérios económicos, como o nível de riqueza, e que consideram o crescimento como um fim.

O PROJETO ALDEIA SUSTENTÁVEL: DA IDEIA AO TRABALHO

Esta abordagem holística constitui o *guião condutor e fundamentador* para delineamento de um projeto de intervenção local e comunitária na freguesia Vila Franca da Serra, concelho de Gouveia, distrito da Guarda. A este quadro teórico adicionam-se as preocupações de natureza social e demográfica. Este território integra a Comunidade Intermunicipal da Beiras e Serra da Estrela que apresenta uma densidade populacional de valor bastante abaixo da média registada na região centro e em Portugal Continental, uma tendência de crescimento do índice de envelhecimento e uma diminuição da taxa bruta de natalidade. São identificados problemas de atratividade populacional e económica (CIMBSE, 2014).

O projeto Aldeia Sustentável pode ser considerado um exercício de resistência e de mobilização de locais naturais e residentes que continuam neste território caracterizado por ser de fraca densidade demográfica o interior regressivo (Marques, 2003)

Está ancorado *nas seguintes premissas*: recolocação das pessoas no coração da problemática do desenvolvimento; a relação entre comunidade e seus problemas, entre necessidades e capacidades locais; a articulação entre as diferentes dimensões do desenvolvimento. Como objetivos foram desenhados os seguintes: promover a valorização do “nosso” mundo rural; fortalecer os laços entre as gerações/pessoas; combater o abandono/despoamento; contribuir para a revitalização da economia local. Foram definidos 3 eixos de ação. O 1º eixo memória e tradição – centra-se no levantamento das tradições, usos e costumes populares e religiosas/levantamento de espólio local. O 2º eixo comunitário e cultural contempla a recriação de festividades/trabalhos coletivos; a animação comunitária e cultural e mostra gastronómica. O 3º eixo económico – pretende a produção de produtos locais para eventos locais ou para a distribuição geral; criação de uma bolsa de terras para serem utilizadas por quem não tem terras próprias mediante o pagamento de uma renda a estipular.

Para a operacionalização do projeto foi criada uma comissão de intervenientes cuja composição foi orientada pela diversidade ao nível sociodemográfico. Numa 1º fase foram organizados eventos âncora denominados feiras francas. Como se pode observar no quadro nº1, no período compreendido entre 2014-2017, foram realizadas 16 feiras francas 4 eventos anuais (março, junho, setembro e dezembro).

	2014	2015	2016	2017	Total
Mostra Gastronómica	4	4	4	4	16
Oficinas Tradição	4	4	4	4	16
Atividades de animação sociocultural	4	4	4	4	16
Mercados	4	4	4	4	16

Quadro 1. Feiras Francas 2014 -2017

Fonte: Projeto AS

Estas feiras francas incluíam 4 atividades diferenciadas. A primeira trata-se da organização do mercado, ou feira franca propriamente dita, no largo da freguesia. A exposição e venda cobriu diferentes produtos. Registou-se a presença de feirantes que têm como modo de vida a venda ambulante. Mas contou-se, ainda, com uma presença significativa de pessoas que se encontram noutras situações, nomeadamente, desempregadas ou sem ocupação, reformados ou que realizam estas atividades de forma complementar. As oficinas tradicionais desenvolvidas no forno comunitário, traduziram-se na feitura de sabores tradicionais por parte de pessoas experientes na arte do fazer. Os visitantes foram convidados a observar e/ou participar ativamente no próprio processo, permitindo a troca de aprendizagens. A mostra gastronómica traduziu-se em refeições com ementa previamente definida, em função das tradições e dos produtos regionais, recorrendo ao trabalho local. Os eventos foram marcados por atividades de animação sociocultural desenvolvidas por diferentes intervenientes e grupos locais e de outras proveniências.

NOTAS CONCLUSIVAS

As feiras francas tiveram um impacto muito positivo na dinâmica da freguesia. Um dos indicadores que se pode utilizar é o número de participantes e o número de visitantes. Em média, cada feira franca contou com cento e vinte visitantes e vinte e quatro feirantes/expositores. De salientar a presença de naturais da freguesia que residem noutros pontos do país e de visitantes do próprio concelho e de concelhos vizinhos. Alguns dos visitantes externos estavam em equipamentos de turismo existentes na freguesia. A divulgação do evento pode ser melhorado, mantendo-se a utilização dos meios tradicionais, incluindo a utilização do site da câmara municipal. A visibilidade que foi dada ao território (referências na imprensa local) e a observância da replicação deste evento noutras freguesias são outros indicadores da repercussão do projeto. Impõe-se uma reflexão crítica dos resultados alcançados e a confrontação com o desenho inicial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Comunidade Intermunicipal da Beira e Serra da Estrela –CIMBSE (2014). Plano Estratégico de Desenvolvimento Intermunicipal Beiras e Serra da Estrela 2020. Guarda: Comunidade Intermunicipal da Beira e Serra da Estrela.
- Ferrão, J (2000). *Relações entre o mundo rural e o mundo urbano . Evolução histórica, situação atual e pistas para o futuro*. In Sociologia, Problemas e Práticas 33, CIES, Celta Editora, pp45:54.
- Marques, T. S. (2003).. Dinâmicas Territoriais e as relações urbano rurais. *Revista da Faculdade de Letras-Geografia*, vol. XIX, pp 507-511.
- PNDU (2005), *Relatório do Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Gradiva
- Santos, N.; Cunha, L. (2007). Novas oportunidades para o espaço rural. Comunicação apresentado no VI Congresso de Geografia Portuguesa. Lisboa.
- Teulon, F. (1994), *Crescimento, Crises e Desenvolvimento*, Lisboa: Publicações Dom Quixote

Guia para o ensino de condução automóvel a pessoas surdas

Zita Luís

Agrupamento de Escolas Nuno de Santa Maria

Catarina Mangas

Escola Superior Educação e Ciências Sociais, IPLeiria

RESUMO

No decurso de uma investigação levada a cabo com o objetivo de conhecer o modo como se processa o ensino de condução automóvel a pessoas surdas em Portugal, surgiu a necessidade de criar um documento orientador para que as escolas de condução e os seus instrutores adotem as melhores práticas aquando da formação de alunos com este perfil. Pretende-se apresentar o plano deste guia, que se encontra em construção.

Palavras-chave: ensino de condução automóvel; pessoas surdas; guia

ABSTRACT

After research carried out with the purpose of knowing the way in which the teaching of driving is processed to deaf people in Portugal, the need arose to create a guidance so that driving schools and their instructors could adopt the best practices when training students with this profile. It is intended to present the plan of this guidance, which is under construction.

Keywords: teaching driving; deaf people; guidance

Na União Europeia, ao contrário do que acontece nalguns países da Ásia, Arábia e África, é permitido que as pessoas com limitações auditivas possam obter a carta de condução automóvel (Jokisen, 2009). Este direito, consagrado em Portugal pelo Regulamento da Habilitação Legal para Conduzir (RHLC) presente no Decreto-Lei n.º 138/2012, tem sido usufruído por muitos condutores surdos. Segundo uma recente notícia do Jornal Económico, estima-se que estes condutores sejam cerca de 70 mil, num universo de 115 mil cidadãos portugueses com este perfil.

O elevado número de sujeitos e a escassez de investigações na área levaram à realização de um estudo exploratório-descritivo, que decorreu entre 2015 e 2017, com o intuito de analisar o processo de ensino de condução a pessoas surdas no contexto português. Este permitiu, entre outros objetivos, compreender a forma como se estabelece a comunicação entre os instrutores e os alunos surdos e as dificuldades sentidas por estes ao longo da formação.

Os participantes do estudo foram instrutores de condução automóvel com experiência de formação a pessoas surdas, considerando os 18 distritos de Portugal continental.

Os resultados obtidos permitiram perceber que as condições apresentadas pelas escolas de condução não incluem materiais adaptados para o ensino de pessoas com surdez, existindo, ainda, uma lacuna no que diz respeito à presença de intérpretes de Língua Gestual Portuguesa nas aulas com estes alunos.

Esta realidade, aliada à falta de formação nesta área, fez com que muitos instrutores fossem adotando estratégias individuais que experimentavam numa lógica de tentativa e erro, identificando um conjunto de dificuldades que podem ter condicionado, de alguma forma, a aprendizagem e comunicação com os alunos.

Reconhecendo que a utilização de materiais adequados e de estratégias de comunicação específicas poderia aumentar a qualidade do ensino e o sucesso da formação, surgiu um projeto que pretende construir um guia específico para o ensino de condução automóvel a pessoas surdas à semelhança de outros documentos orientadores em diferentes áreas, a saber “Atendendo bem pessoas com deficiência” (Schwarzv & Haber, 2006), “Guidance to Police: Communicating with Deaf People” (2008), “Guia de Boas Práticas para Jornalistas” (Alexandre, 2012) ou “Teaching deaf people to drive - Handbook for driving instructors” (Reed, 2012).

O guia, em fase de construção, pretende incluir a terminologia básica na área da surdez e da acessibilidade e dicas para a interação com alunos com este perfil. É também intenção do guia a apresentação de estratégias práticas passíveis de serem aplicadas no processo de ensino de condução automóvel a pessoas com surdez, tanto nas aulas teóricas como práticas, especialmente no que à comunicação diz respeito.

Espera-se que, no futuro, o documento possa ser amplamente difundido pelas escolas de condução em Portugal, validando as boas práticas de alguns instrutores e, por outro lado, servindo de ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem da condução automóvel a alunos surdos, melhorando as condições de inclusão desta população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexandre, D. (2012). *A Deficiência na Comunicação Social - Guia de Boas Práticas para Jornalistas*. Lisboa: Gabinete para os Meios de Comunicação Social.

Decreto-Lei nº 138/2012, de 5 de julho. Diário da República, 1.ª série. N.º 129. Lisboa: Ministério da Economia e do Emprego. Consultado em 10 fev.2016. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/178550>

Guidance to Police Communicating with Deaf People. (2008). UK Home Office Published by the Office for Criminal Justice Reform. Consultado em 5 março.2018. Disponível em <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100920144439/http://frontline.cjsonline.gov.uk/includes/downloads/guidance/race-confidence-justice/Guidance-Communicating-with-deaf-people-25-09-08.pdf>

Jokinen, M. (2009). WFD statement on deaf people's right to drive a car or other vehicles. Consultado em 29 nov 2014. Disponível em http://www.academia.edu/4730722/Legal_Seat_WORLD_FEDERATION_OF_THE_DEAF_WFD_STATEMENT_ON_DEAF_PEOPLES_RIGHT_TO_DRIVE_A_CAR_OR_OTHER_VEHICLES

Jornal Económico. (2017). Condutores surdos têm agora apoio pioneiro. Consultado em 6 fev.2017. Disponível em <http://www.jornaleconomico.sapo.pt/noticias/condutores-surdos-tem-agora-apoio-pioneiro-118139>

Reed, E. (2012). Teaching deaf people to drive - Handbook for driving instructors. The Institute of Master Tutors of Driving. Consultado em 9 maio.2018. Disponível em <http://www.desktopdriving.co.uk/images/teachingdeafpeopletodrive.pdf>

Schwarz, A., & Haber, J. (2006). *Atendendo bem pessoas com deficiência*. São Paulo: Febraban – Federação Brasileira de Bancos.

Mestre Finezas sob a metodologia Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

Paula Cristina Ferreira
ESECS- IPEiria

RESUMO

O conto de Manuel da Fonseca, Mestre Finezas, foi abordado na aula de Português, de 7.º ano, de forma diferente e à luz do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular bem como das Aprendizagens Essenciais e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Primeiro os alunos foram orientados para encontrar, tratar a informação, depois foram conduzidos a um processo de “construção artística” bem como à sua avaliação do processo e do produto final. O professor foi mediador do conhecimento, os alunos foram construtores do conhecimento.

Palavras-chave: metodologias ativas, experiência piloto.

ABSTRACT

The story of Manuel da Fonseca, Mestre Finezas, was approached in Portuguese class of 7th year, in a different way and following the Project of Autonomy and Curriculum Flexibility, as well as Essential Learning and Student Profile Exit from Compulsory Schooling.

First students were instructed to find, handle the information, then they were led to a process of “artistic construction” as well as their evaluation of the process and final product.

The teacher has mediating the knowledge, the students has knowledge builders.

Keywords: active methodologies, pilot experience.

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), a decorrer a título de experiência em cerca 230 escolas do país, exige aos professores o reinventar de práticas pedagógicas, o recriar da sua atuação pedagógica no sentido de promover, entre outras competências, a autonomia, a responsabilidade, o pensamento crítico, a linguagem e comunicação para chegar ao objetivo primordial, o sucesso de todos os alunos, conforme consta do despacho n.º 5908, de 2017.

Considerando as Aprendizagens Essenciais de Português (AE), previstas para o 7.º ano, e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) enquanto documentos normativos e orientadores da atuação do professor que, à luz deste novo paradigma, se deseja mediador de conhecimento, foi levada a cabo uma outra forma de abordar o conto *Mestre Finezas*, de Manuel da Fonseca.

Apresenta-se o percurso de aprendizagem. Primeiro, e para cativar o aluno, o professor leu expressivamente o texto. Depois foi feito um questionário oral no sentido de perceber o nível de compreensão da leitura dos alunos. De seguida, os alunos leram o texto expressivamente.

A exploração pedagógica e considerando as metodologias ativas, mais concretamente a aula invertida, requeridas pelo PAFC, consistiu no seguinte: uma vez que a personagem principal era artista da área da música e do teatro (violinista e ator de teatro amador) os alunos pesquisaram a pares a classificação das artes; depois foi atribuída uma arte a cada par. Cada par deveria pesquisar: quando surgiu essa arte, qual foi a primeira manifestação artística, o objetivo, um artista clássico e um contemporâneo. Esta pesquisa seria entregue sob a forma de plano, em tópicos. Confirmada e aprovada pelo professor. De seguida o par pensaria numa forma artística de mostrar a informação sobre a arte que aleatoriamente tida sido atribuída.

Os alunos foram colocados perante um problema, uma das competências do PA, discutiram, previram, decidiram, implementaram, apresentaram, explicaram o processo de implementação, mostraram consciência do seu percurso, avaliaram o processo e o produto.

Neste processo o professor apenas orientou os alunos na pesquisa e foi ajustando o processo através

da mediação de saberes. Os alunos produziram “obras de arte” em duas aulas de 50 minutos.

Após a produção, apresentação e dos trabalhos, que exigiu análise do texto, aplicação de técnicas de pesquisa, síntese de informação, os alunos voltaram à análise do conto e manifestavam um maior conhecimento e compreensão da narrativa, na medida em que os questionários de interpretação de resposta curta foram resolvidos com mais ligeireza. Durante o processo houve uma constante resolução de problemas bem como a releitura de excertos de informação para a sua posterior seleção, o que conduziu a uma inversão da aula (Bergmann, J. & Sams, A.2016). Os alunos descobriam o conhecimento e dependiam apenas da mediação do professor, proporcionando-se uma maior descoberta e maior foco e investimento na própria aprendizagem e não no ensino.

Para cada arte, foi ainda construído coletivamente um campo lexical que visava a promoção do vocabulário. Foram solicitados dois trabalhos escritos: um texto descritivo de uma obra de arte a gosto e um texto de opinião sobre a arte preferida. Nestes textos verificou-se a aplicação de vocabulário específico a cada arte, uma maior riqueza vocabular e clareza na exposição das ideias, que em trabalhos anteriores não se verificava.

Concluindo e segundo Diesel, A.; Baldez, A. & Martins, S. (2017: 285). “a (re)significação da sala de aula, enquanto espaço de interações entre os sujeitos históricos e o conhecimento, o debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, a proposição e a assunção de posição resultam, sem dúvida, em protagonismo e em desenvolvimento da autonomia.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bergmann, J.; Sams, A.. (2016). *Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem*. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. 1.^a edição. Rio de Janeiro: LTC.
- Despacho n.º 5907/2017, de *Diário da República*, 2.^a série — N.º 128 — 5 de julho de 2017.
- Diesel, A.; Baldez, A. & Martins, S. (2017). *Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica*. Revista Thema, V. 14, 1, pp. 268-288.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- Ministério da Educação. (2017). *Aprendizagens Essenciais de Português de 7.º ano, documento de trabalho- escolas do PAFC*.

Through the Memories: um século de jovens. Rememorando emoções

Marco Gomes

Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra; Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

O projeto “Through the Memories” envolveu jovens italianos, portugueses e alemães num exercício de reelaboração de memórias e emoções vividas por outros jovens em momentos cruciais da história europeia do século XX.

Palavras-chave: *Memória Histórica, Século XX, Jovens*

ABSTRACT

The “Through the Memories” project involved young Italians, Portuguese and Germans on an exercise of the reworking of memories and emotions lived by other young people at crucial moments in the 20th century European history.

Keywords: *Historical Memory, 20th Century, Young People*

O projeto “Through the Memories: um século de jovens”, cofinanciado pela União Europeia no âmbito do programa “Europe for Citizens”, foi realizado no biénio 2014-2015 e visou contribuir para a compreensão dos cidadãos sobre a União Europeia, a sua história e diversidade. Teve como objetivo geral elevar a consciência sobre a rememoração e os desígnios da União Europeia para promover a paz, os seus valores e o bem-estar das suas gentes através do debate, da reflexão e do desenvolvimento de redes de trabalho.

São duas as dimensões que justificam a pertinência da iniciativa: a memória histórica e o projeto europeu. Quando Tony Judt (2006, p. 930) apela à necessidade de se investigar e questionar as diversas versões do passado europeu, logo emerge a ideia de que a história e a memória são sempre uma construção social e, por isso, as consciências individuais ou coletivas se emprestam ao uso e a manipulações (Nora, 1984). Este pensamento constitui um denominador comum que une tanto os que, como Maurice Halbwachs (1925; 1968), demonstram ser a memória de cada indivíduo o resultado das inúmeras interações sociais que envolvem o sujeito, como aqueles apostados em relevar a ação individual dos agentes sociais no contexto das representações coletivas.

A segunda dimensão respeita às crises económica e humanitária da última década que têm abalado alguns dos princípios nucleares da União Europeia, potenciando práticas de manipulação da memória e de redefinição da sua própria história. Os cidadãos deparam-se hoje com crescentes dificuldades em compreender e tolerar o *Outro*, não somente o seu semelhante europeu e aquele extraeuropeu, mas também os diferentes imaginários coletivos dos primeiros e dos segundos.

Em termos operatórios, o projeto pretendeu reanimar as memórias dos jovens que viveram momentos cruciais da história europeia através da leitura e reelaboração de tais memórias a partir dos jovens europeus de hoje, nomeadamente italianos, alemães e portugueses. Como? Motivando os participantes para a busca de conhecimento, partilha e reinterpretção de experiências vivenciadas por jovens italianos aquando da I Guerra Mundial, alemães durante a queda do Muro de Berlim e portugueses por altura da Revolução de Abril. As emoções juvenis constituíram-se em exercícios de rememoração histórica, tornaram-se objeto de partilha e diálogo e foram mediadas por práticas pedagógicas e artísticas que elegeram o palco ou um local de representação para um espectador público.

O projeto envolveu 60 participantes (jovens e coordenadores) e alcançou dois desígnios: a) criação de um espaço através da qual os jovens puderam conhecer e reelaborar memórias de outros jovens que viveram os períodos históricos mencionados; b) consolidação de uma rede europeia de institui-

ções empenhadas na recolha, arquivo e valorização de memórias e testemunhos autobiográficos, designadamente a Fondazione Archivio Diaristico Nazionale, Sozial.Label e V. e o Arquivo dos Diários.

Metodologicamente, as instituições envolvidas transmitiram aos jovens memórias (testemunhos autobiográficos, observação participante) que os seus coetâneos deixaram quando participaram na I Guerra Mundial e vivenciaram a queda do Muro de Berlim ou a Revolução de Abril. A reelaboração performativa partiu dessas memórias/emoções e seguiu um diálogo nacional (entre jovens da mesma nacionalidade de diferentes períodos históricos) e transnacional (entre jovens portugueses, italianos, alemães).

O resultado final consistiu na criação de produções artísticas a partir da leitura de textos autobiográficos, projetando no presente um pretérito fraturante através de peças de teatro, representações gráficas, exercícios de fotografia participativa, ensaios, poemas, composição de letras e músicas e, entre outros trabalhos, reconstruções de cenários evocativos (www.ttmeurope.org). Recorreu-se a metodologias de restituição da memória focadas na interpretação das emoções e em meios e discursos adaptados às novas gerações.

BIBLIOGRAFIA

Halbwachs, M. (1925), *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Félix Alcan.

(1968), *La mémoire collective*. Paris: PUF.

Judt, T. (2006), *Pós-Guerra: História da Europa desde 1945*. Lisboa: Edições70.

Nora, P. (1984), *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.

Projeto “Descobrir o Mundo”: promoção do desenvolvimento de competências lexicais no Pré-Escolar

Ana Raquel Aguiar & Rita Cruz

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viana do Castelo

RESUMO

O projeto “Descobrir o Mundo” foi desenvolvido num grupo de quinze crianças de pré-escolar. O intuito deste projeto residiu na promoção do desenvolvimento de competências lexicais e morfológicas do grupo para estimular a memória lexical e semântica.

Palavras-chave: Educação infantil, léxico, consciência linguística

ABSTRACT

The project “Discovering the World” was developed in a preschool group composed by fifteen children’s. The aim of this project was to promote the development of lexical and morphological competences, to stimulate their lexical and semantic memory.

Keywords: Preschool, lexicon, linguistic awareness

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

Tal como Vasconcelos refere, “a criança não existe fora de interações” (Vasconcelos, 2009. p.53). Esta perspetiva da criança enquanto “construtora” e participante ativa no seu desenvolvimento reforça a importância crescente atribuída aos contextos humanos, sociais, culturais e históricos, nos quais ela se insere e de que são exemplo as instituições pré-escolares (Dyson & Genishi, 2002).

No que concerne ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as novas orientações sobre esta etapa parecem espelhar esta visão na qual o desenvolvimento da linguagem é potenciado pela criação de ambientes linguísticos ricos e motivantes, onde as crianças possam interagir entre elas e com o(a) educador(a) cujo papel é igualmente valioso (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Considerando tratar-se de um período caracterizado pelo rápido desenvolvimento lexical, no qual as crianças alargam o seu vocabulário e estabelecem novas relações entre as palavras (Vegas, 2015), o projeto “Descobrir o Mundo” ganha particular importância, uma vez que pretende responder à questão – De que forma um plano de intervenção centrado na representação de conceitos e desenvolvimento de vocabulário aplicado num grupo de pré-escolar de idades e desenvolvimento heterogêneos, permite um aumento significativo do léxico ativo dos participantes?

Contextualizado pela temática do mundo, já preconizada num estudo de Pollarh- Durodola et al. (2011), o projeto consistiu na criação de quatro atividades/jogos de exploração lúdica da linguagem, em que as crianças, progressivamente, se foram apercebendo das características da língua, progredindo no seu nível de conhecimentos. De referir que esta investigação se enquadra num paradigma interpretativo, seleccionando uma metodologia de investigação-ação, cujas características a associam a uma modalidade de cariz qualitativo, valorizando a planificação, a ação e a avaliação da própria ação, dando origem a espirais de experiências de ação reflexiva. A primeira atividade consistiu num jogo de concetualização/ nomeação de conceitos, em que as crianças identificavam, à vez, múltiplos objetos pertencentes a diferentes divisões da casa. Além da nomeação, o ambiente criado possibilitava a manipulação do material citado e a sua colocação numa casa de madeira feita para o efeito. Todas as crianças participaram na nomeação e categorização dos objetos, havendo mesmo surgido diferentes nomes para o mesmo objeto, o que foi considerado extremamente positivo. A segunda atividade relacionou-se com as dimensões contrárias presentes no mundo. Desta vez, através da manipulação de pares de peças de puzzle gigantes, as crianças aperceberam-se das relações de antonímia estabelecidas, conseguindo identificar relações semânticas opostas. No final, absorvidas pela temática dos contrários, as crianças foram testadas com outros itens lexicais, devendo identificar o seu oposto e, para agrado de todos, com êxito. A terceira tarefa consistiu na exploração de diferentes campos lexicais, já conhecidos e do interesse do grupo. Nesse jogo, as crianças, em pequenos

grupos, dirigiam-se a uma gaveta que continha material pertencente a determinado campo lexical, por exemplo, animais, havendo, contudo, uma minoria de objetos que não mantinham relação com os restantes. Identificado o campo lexical e retirados os objetos intrusos, as crianças foram levadas a criar etiquetas onde apenas pintavam o que poderia estar em cada gaveta. Considerando que a par do desenvolvimento vocabular, as crianças em idade pré-escolar vão demonstrando conseguir estabelecer relações entre as componentes semânticas e estruturais das palavras (Vegas, 2015), foi concebida uma última atividade na qual, através da leitura de um livro, as crianças foram questionadas sobre qual o sentimento mais valioso do mundo e, através da análise dos múltiplos diminutivos presentes na obra, foram encorajadas a identificar os morfemas base constituintes das palavras, tarefa em que as crianças mais velhas tiveram melhor desempenho, conseguindo, com rapidez, responder de forma adequada. Tal resposta demonstrou a existência de algum domínio morfológico, maior nas crianças mais velhas.

Este relato retrata, assim, algumas ações destinadas à promoção de habilidades linguísticas no pré-escolar, abordadas de forma lúdica, contextualizada, dinâmica e interativa, possibilitando o atingir dos múltiplos objetivos traçados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dyson, A.H., & Genishi, C. (2002). Perspectivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: a língua e o ensino da língua na educação de infância. In B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 265 – 300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pollard-Durodola, S., Gonzalez, J., Simmons, D., Davis, M., Simmons, L., & Nava-Walichowski, M. (2011). Using knowledge to develop preschoolers content vocabulary. *The Reading Teacher*, pp. 265-274.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-geral da Educação.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vegas, R. (2015). *Recursos didácticos en lengua y literatura: el desarrollo del language en la educación infantil*. Madrid: Editorial Sínteses.

O programa Excel como ferramenta para a formação dos profissionais de contabilidade

Marlene Sousa

ESECS - Instituto Politécnico de Leiria

Angelica Guillen Pinargote

ESECS - Instituto Politécnico de Leiria

Isabel Pereira

ESECS - Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

Nos dias de hoje, num mundo extremamente tecnológico, competitivo e em constante mutação, o professor de ensino superior enfrenta um desafio para a escolha de certas estratégias de ensino que, no processo de ensino-aprendizagem, permitam ao aluno adquirir habilidades cognitivas que integram um modelo de simulação pedagógica usando a folha de cálculo do Excel para a área de contabilidade. Os professores universitários precisam melhorar as competências dos alunos relativamente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino, utilizando um novo modelo de aprendizagem e desenvolvendo novas competências e habilidades.

A presente investigação visa analisar de que forma os estudantes da área da contabilidade aplicam a ferramenta Excel nas suas aulas e no seu estudo. Nesse âmbito, foi aplicado um inquérito por questionário aos estudantes do 4º ano da Faculdade de Ciências Económicas e Administrativas da Universidade Técnica de Manabi, Equador, na Unidade Curricular de Contabilidade de Custos I, onde se procurou perceber se os alunos usam o programa Excel na vida académica e qual o interesse dos alunos em usar esta ferramenta como meio de ensino-aprendizagem na unidade curricular de Contabilidade de Custos I.

Os resultados obtidos demonstram que o programa Excel não é utilizado como ferramenta de ensino-aprendizagem, embora os alunos considerem que seria interessante e que facilitaria a sua aprendizagem se o usassem.

Palavras-chave: Ferramentas de aprendizagem nos profissionais de contabilidade, uso das TIC no processo de ensino, Contabilidade e Excel.

ABSTRACT

Nowadays, in a highly technological, competitive and constantly changing world, the higher education teacher faces a challenge to choose certain teaching strategies that, in the teaching-learning process, allow the student to acquire cognitive skills that integrate a pedagogical simulation model using the Excel spreadsheet for the accounting area.

University teachers need to improve students' ICT skills in the teaching process, using a new learning model and developing new skills and abilities.

The present research aims at analyzing how students in the accounting area apply the Excel tool in their classes and in their study. In this context, a questionnaire survey was applied to students of the 4th year of the Faculty of Economic and Administrative Sciences of the Technical University of Manabi, Ecuador, in the Curricular Unit of Cost Accounting I, where it was tried to see if the students use the Excel program in academic life and the students' interest in using this tool as a teaching-learning medium in the curricular unit of Cost Accounting I.

The results obtained demonstrate that the Excel program is not used as a teaching-learning tool, although the students consider it interesting and would facilitate their learning if they used it.

Keywords: Learning tools in accounting professionals, use of ICT in the teaching process, Accounting and Excel.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Nos dias de hoje, num mundo extremamente tecnológico, competitivo e em constante mutação, o professor de ensino superior enfrenta um desafio para a escolha de certas estratégias de ensino que permitam ao aluno adquirir habilidades cognitivas que integram um modelo de simulação pedagógica usando o programa Excel para a área de contabilidade.

Os professores universitários precisam melhorar as competências dos alunos relativamente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino, utilizando um novo modelo de aprendizagem e desenvolvendo novas competências e habilidades.

Segundo os autores Palazuelos, San-Martín, Corte e Fernández-Laviada (2017), para que os alunos adquiram as competências necessárias para a sua vida profissional não são só os conteúdos estudados que são importantes, mas também a metodologia que é utilizada, ou seja, a forma como os referidos conteúdos são abordados. Nesse sentido, os autores alertam para a necessidade dos professores universitários modificarem os sistemas de ensino, a fim de agregarem um currículo mais de competências que favoreça, entre outras questões, maior empregabilidade e mobilidade laboral dos estudantes.

Aos profissionais da contabilidade é, cada vez mais, exigido que analisem processos de controlo financeiro e prestem apoio contabilístico sobre as atividades comerciais, controle de stocks, cálculos nos processos de produção de bens e serviços, o pagamento de impostos, entre outros. Desta forma, é imperativo que se integrem sistemas de estudo e de ensino que permitam o desenvolvimento de habilidades e competências relevantes para a formação de profissionais de contabilidade (Sosa, García & Cabrera, 2017).

Surge a necessidade incorporar várias inovações metodológicas ligadas aos conteúdos das unidades curriculares, bem como a avaliação das competências e habilidades dos alunos de forma análoga para melhorar a teoria e a prática contabilística (Mascarell & Cabedo, 2014).

Raviolo, Alvarez e Aguilar (2011) mencionam que a integração da folha de cálculo nas aulas permite ao aluno concentrar a sua atenção no problema sem pensar em resolvê-lo nos métodos tradicionais.

O ensino da contabilidade no ensino superior leva a que várias disciplinas sejam necessárias, como as ciências administrativas e económicas, a matemática, a estatística e a ciência da computação. Sánchez, Mier e Delgado (2012) afirmam que o uso de modelos facilita o estudo de muitos problemas, sendo menos dispendioso e menos arriscado e mais realista.

Guerra, Rodriguez-Mesa, González e Ramírez (2017, p. 7) consideram que «as experiências desempenham um papel importante no processo de aprendizagem para criar significado nos estudantes», e por isso a utilização do programa Excel pelos estudantes nas aulas, para a análise e resolução de problemas próximos da realidade empresarial e laboral, habilitá-los-à com as competências necessárias no mundo do trabalho.

METODOLOGIA

O estudo proposto visa analisar o uso do programa Excel na vida académica e o interesse dos alunos em usar esta ferramenta como meio de ensino-aprendizagem na unidade curricular de Contabilidade de Custos I, da Faculdade de Ciências Económicas e Administrativas da Universidade Técnica de Manabi (Equador).

O estudo desenvolveu-se com base em metodologia quantitativa, usando um inquérito por questionário (composto por 14 itens) aplicado aos 32 estudantes matriculados da unidade curricular de referida.

CONCLUSÃO

Apesar de muitos autores (Sánchez, Mier & Delgado, 2012; Guerra, et al., 2017; Raviolo, Alvarez & Aguilar; 2011) defenderem que a utilização do programa Excel como ferramenta de ensino-aprendizagem nas aulas de Contabilidade ajudará os alunos a adquirirem as competências requeridas aos profissionais desta área, os resultados obtidos nesta investigação demonstram que o programa Excel não é utilizado nas aulas, embora os alunos considerem que seria interessante e que facilitaria a sua aprendizagem se o usassem.

Os resultados permitem-nos concluir que a grande maioria dos inquiridos não tem por hábito utilizar o programa Excel, seja para realizar trabalhos académicos seja para uma utilização mais pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Guerra, Rodríguez-Mesa, González e Ramírez (2017). *Aprendizaje basado en problemas y educacion en ingenieria: Panorama Latinoamericano*. Aalborg, Denmark: Aalborg University Press.
- Mascarell, M. D., & Cabedo, J. L. (2014). Entorno virtual de aprendizaje y resultados académicos: evidencia empírica para la enseñanza de la Contabilidad de Gestión. *Revista de Contabilidad – Spanish Accounting Review*, 17 (2) , 108-115.
- Palazuelos, E., San-Martín, P., Corte, J. M., & Fernández-Laviada, A. (2017). Utilidad percibida del Aprendizaje Orientado a Proyectos para la formación de competencias. Aplicación en la asignatura «Auditoría de cuentas». *Revista de Contabilidad – Spanish Accounting Review*, 1-12.
- Raviolo, A., Alvarez, M., & Aguilar, A. (2011). La hoja de cálculo en la enseñanza de la Física:re-creando simulaciones. *Revista de enseñanza de la física*, 24 (1), 97-107.
- Sánchez, A. G., Mier, M. O., & Delgado, D. I. (2012). Elementos de Simulación. *Universidad Politécnica de Madrid*, 4 - 12.

Ansiedade, Motivação e Stress no Desporto Universitário em Portugal: o que há na literatura

Kaio Borges Guerrero

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. IPL. Portugal; Grupo de Estudos em Psicologia e Neurociências; Faculdade de Educação Física. Unicamp. Brasil.

Paula Teixeira Fernandes

Grupo de Estudos em Psicologia e Neurociências; Faculdade de Educação Física. Unicamp. Brasil

RESUMO

O presente estudo surgiu a partir de uma dúvida e teve como objetivo mapear os aspectos psicológicos (ansiedade, motivação e stress) aplicados a atletas universitários. Numa perspectiva de revisão sistemática de literatura. Embora o resultado tenha sido de nenhum artigo encontrado, é positivo, pois possibilitou discussões pertinentes e a exposição da importância do desporto universitário e, possivelmente, instigue o início de trabalhos na área.

Palavras-chave: *Desporto universitário, psicologia do desporto, ansiedade, motivação, stress.*

ABSTRACT

This study came from a doubt which objective was indentify psychological aspects (anxiety, motivation, stress) on college athletes. From a sistematic review perspective. Although, the results has none articles, are positive because was explain the college sports importance and do some discussions about the theme and maybe new studies start.

Key-words: *Sports college, sports psychology, anxiety, motivation, stress.*

INTRODUÇÃO

O principal órgão federativo e regulamentador do desporto universitário em Portugal é a Federação Académica do Desporto Universitário (FADU), que atua nas áreas educacional, social e desportiva, com 52 modalidades e mais de 10.000 atletas filiados, envolvendo mais de 100 clubes de ensino superior (FADU, 2018). Com este número, o ambiente universitário torna-se uma área específica do depósito que deve ser estudada e monitorizada.

O desporto universitário possui todas as características do rendimento, com uma rotina de treino, competições, comissão técnica. Entretanto possui uma singularidade que deve ser considerada, o atleta normalmente não se dedica apenas ao desporto, dividindo sua atenção entre o desporto e as tarefas e trabalhos que aparecem ao longo do ensino superior, transformando-se num público singular e com características específicas, necessitando de pesquisas aplicadas a estas demandas únicas. Para Brink et al. (2010) a rotina de treino e as competições podem gerar cargas e demandas excessivas ao corpo, causando sobrecarga e lesões. Entretanto, um outro fator potencializador de fadiga é o psicológico, como stress e ansiedade, aumentando riscos de lesões e diminuindo o tempo de repouso.

A psicologia, ao ser trabalhada dentro da atmosfera do desporto, melhora o desempenho do atleta e da equipe, indo além de servir para resolver as tendências psicológicas dos atletas/estudantes, contribuindo para melhor discernimento de situações e equilíbrio (BRITO, 2007). Segundo Samulski (2002) as ações no desporto podem ser influenciadas pelas emoções, necessitando da psicologia para estudo e compreensão dos aspectos psicológicos presentes; dentre os mais estudados estão: ansiedade, motivação e stress.

Explanaada a importância da presença da psicologia no desporto, este trabalho objetiva estudar, em uma lógica de revisão sistemática de literatura, aspectos psicológicos evidenciados (ansiedade, motivação e stress) aplicados no desporto para alunos de ensino superior a fim de produzir dados e conhecimento em um realidade tida como singular no desporto.

METODOLOGIA

Procurando uma metodologia sólida, consistente e não tendenciosa nos resultados, a revisão sistemática de literatura é considerada ideal para a obtenção de dados novos e tomadas de decisões (GALVÃO & PEREIRA, 2014).

Portanto, neste relato, procurou-se analisar estudos realizados sobre psicologia, ansiedade, motivação, e stress no desporto universitário em três níveis. O primeiro entre “desporto” e “universitário portugueses”, num segundo momento a busca foi realizada no “desporto universitário” vinculado à “psicologia” e, por fim, “ansiedade”, “motivação” e “stress” vinculados aos “atletas universitários” nas bases de dados eletrônicas Google Acadêmico, a Biblioteca do Conhecimento On Line (B-On), o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal e a Dialnet.

Dos 09 artigos encontrados, foram excluídos 2 artigos, embora obedecessem aos pré-requisitos estipulados, não estavam ligados diretamente à psicologia e sim ao campo da fisiologia e dos aspectos sociais. Dos 07 restantes (3 sobre ansiedade e 4 relacionados a motivação), foram excluídos os aparecidos em livros de resumos e anais (4 exclusões). Dos 3 restantes, nenhum deles segue o ultimo critério estipulado, estar aplicado à realidade portuguesa.

CONCLUSÃO

Não há estudos aplicados à psicologia no desporto universitário português. De temas em evidência da psicologia do desporto – ansiedade, motivação e stress – nenhuma pesquisa portuguesa se enquadrava na metodologia proposta, refletindo a falta de importância que o desporto universitário no país se encontra mediante a comunidade científica. Vale ressaltar a necessidade de pesquisas na realidade estudada a fim de obter conhecimentos que se apliquem na prática e no dia-a-dia dos alunos atletas melhorando sua capacidade dentro e fora do ambiente de jogo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brink M.S.; Visscher C.; Arends S.; Zwerver J.; Post W. J.; Lemmink K. A. (2010). Monitoring stress and recovery: new insights for the prevention of injuries and illnesses in elite youth soccer players. *Br J Sports Med.*, 44(11) 809-15.
- Brito, A. de P. (2007). *Psicologia do Desporto para Atletas*. Lisboa: Caminho Editora.
- Galvão T. F.; Pereira M. G. (2014). Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiol Serv Saúde*, 23(1), 183-4.
- Samulski. D. (2002). Perfil psicológico de atletas paraolímpicos brasileiros. *Brazilian Journal of Sports Medicine*.

Seleções de leituras extensivas em português feitas por estudantes asiáticos

Cristina Nobre

ESECS-IPL, CICSnova-IPL - cnobre@ipleiria.pt

RESUMO

Quais os livros selecionados pelos estudantes chineses da UC de Leitura Extensiva em Português I, da licenciatura em TIPC-CP, quando as suas competências linguísticas se aproximam do nível A2 de proficiência?

Síntese sobre a importância de elementos intertextuais e iconográficos nos contextos multiculturais da educação literária e abertura para uma estética da multidisciplinaridade.

Palavras-Chave: multiculturalidade, leitura extensiva, seleção de livros na educação

ABSTRACT

Which books were selected by Chinese students of the curricular unit Leitura Extensiva em Português I, from the TIPC-CP course, when their linguistic competences were approaching level A2?

Summary of the importance of intertextual and iconographic elements in multicultural contexts of literary education and openness to an aesthetics of multidisciplinary.

Keywords: multiculturalism, extensive reading, selection of books in education

CONFRONTO / PARTILHA DE CULTURAS

Sempre que se pede aos estudantes chineses do 2.º ano da licenciatura em Tradução e Interpretação Português-Chinês / Chinês-Português [TIPC-CP] que selecionem para leitura integral e extensiva uma de entre as múltiplas obras referenciadas pelo português Plano Nacional de Leitura, o nível de proficiência linguística que dominam e no qual são competentes, o A2 (segundo o QUERC - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), deixa-os desconfortáveis com a profusão de um cânone que não é o deles.

Procuramos saltar essa barreira através da redução confortável para uma dezena de títulos, propositadamente sem nos preocuparmos com a sua maior ou menor adequação pré-concebida a este público potencial, uma vez que o nosso objetivo é qualitativo e não quantitativo. O que estávamos a trabalhar eram as escolhas deles e os pré-conceitos que as orientavam. Eventualmente talvez pudessemos chegar ao confronto ou partilha cultural como o conceito-chave a ser recuperado, relativamente a questões como a da leitura extensiva em português por estudantes de uma cultura tão diferente da portuguesa e de L2 com capacidades medianas de expressão linguística. Tendo em consideração que o trabalho dos estudantes foi feito em grupo, e que as escolhas eram negociadas entre os vários elementos sem nenhuma intervenção do professor, verifique-se como é possível incluí-las em categorias específicas de leitura, sem as quais não concebemos nem no Ocidente nem no Oriente a educação literária.

A FORÇA DO CÂNONE

A atração dos dois maiores nomes clássicos do cânone literário português – Luís de Camões e Eça de Queirós – fez-se sentir de uma forma algo inusitada, já que obrigou os estudantes a enfrentarem as suas dificuldades com a língua de uma forma suplementar.

A adaptação de João de Barros, *Os Lusíadas de Luís de Camões contados às crianças e lembrados ao povo* (na atual reedição de 2012), foi selecionada por dois grupos, numa evidência da necessidade de dominar, através de uma estrutura narrativa mais simples, em prosa, o texto seiscentista, em verso, fundador da nossa identidade literária. Ambos os grupos seguem idêntica estrutura, com maior ou menor esquematismo: dados biobibliográficos do autor João de Barros e de Camões e divisão do conteúdo do livro em partes e subpartes. Nenhum dos grupos se serviu de elemento intertextual de comparação, o que transformou este livro no identificador cultural dos portugueses e de Portugal, por ausência de confrontos com exemplos da cultura oriental. Com todas as probabilidades, este parece ser um aspeto a necessitar ser testado e a merecer reorientação no futuro.

O único grupo a optar por *Os Maias* de Eça de Queirós, seguiu modelarmente a estrutura tradicional da educação literária, incluindo-se na história literária.

AS ANTOLOGIAS DE POESIA E DE CONTOS POPULARES

Dois grupos escolheram *Primeiro Livro de Poesia, seleção de 80 poemas em língua portuguesa para a infância e adolescência* por Sophia de Mello Breyner Andresen, com ilustrações de Júlio Resende (na reedição de 2017). Foram capazes de selecionar, de entre os poemas, alguns dos países oficiais de língua portuguesa, cuja interpretação global foi exposta com facilidade por se destinarem a um público infantil e por conterem um vocabulário bem mais acessível. O conteúdo mais discutido foi o da fábula, por estar associado a uma moralidade ligada aos valores de cada cultura.

No pólo oposto, um dos grupos selecionou o complexo poema “O menino de sua mãe”, de Fernando Pessoa, procurando desmontar a sua estrutura interna e externa. As motivações de leitura deste grupo são interessantes, já que referem explicitamente a literatura dos oito países de língua oficial portuguesa e o gosto pelas “ilustrações animadas”, tendo sido notória a importância que tiveram para estabelecer pontes entre as duas culturas. A seleção de textos para a infância e a adolescência permite um encontro de todas as idades, ainda e mesmo se pertencentes a culturas habitualmente díspares.

A escolha de Alice Vieira, com *O meu primeiro álbum de Poesia* (na reedição de 2008), acabou por não se apresentar tão rica como a antologia permitiria, pois o grupo decidiu centrar-se apenas em dois dos poemas aí plasmados: “Plantar uma floresta”, de Luísa Ducla Soares e “Fundo do mar”, de Sophia Andresen. Estabeleceram muitas analogias culturais, embora a pouca maleabilidade linguística só lhes permitisse mostrar escolhas de imagens ou fotografias de paisagens capazes de cruzar o entendimento das duas culturas. Este representou o mais típico caso de como a falta de proficiência linguística, nos anos de iniciação de um falante não-nativo, se socorre da imagem como um glossário alternativo.

Fiz das pernas coração, seleção de contos tradicionais portugueses por José António Gomes, antologia de 2000, revelou-se uma escolha natural para o grupo por causa da facilidade da linguagem e da brevidade de cada texto. É o único grupo que refere a ideia de ‘divertimento’, que poderemos associar a prazer, como uma das componentes fundamentais da seleção, bem como a impressão misteriosa do grafismo de uma capa. Perante um público de falantes não-nativos, estes são fatores a não descurar, sem esquecer que podem ser utilizados abusivamente por grupos manipuladores do consumo.

A PRESENÇA DOS PAÍSES LUSÓFONOS

Jorge Amado, escritor canónico brasileiro, foi um dos selecionados, com *O gato malhado e a andorinha Sinhá: uma história de amor* (na reedição de 2010). Destacaram-se com uma leitura esquemática, em jeito de banda desenhada, como uma forma de chegar aos colegas, juntando texto escrito e ilustração, num todo que obteve uma boa receção por parte do público.

Três Histórias Populares (1980), do escritor angolano Henrique Lopes Guerra, é apresentado como o livro radicalmente diferente de todos os outros pela intenção social da sua escrita – contribuir para a independência de Angola, criando a noção de uma identidade específica. Também aqui a moralidade das histórias é o aspeto mais destacado, com a noção da necessidade de entajada e solidariedade entre todas as personagens, quer sejam humanas ou animais a simbolizar pessoas.

A escolha de *Rãs, príncipes e feiticeiros. Oito histórias dos oito países que falam português* (2009), de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada revelou-nos a motivação dos estudantes chineses com a questão de fundo do empreendedorismo à volta dos países falantes de português no mundo, embora a sua natural modéstia os tivesse levado a escolher o conto “O príncipe encantado”, o mais português dos portugueses pela linha de fantasia aí desenvolvida. De novo o grupo realça a facilidade de compreensão da linguagem, destacando o clima de fantasia antropomórfica e o maniqueísmo de que se compõem as moralidades. Colocaram a dimensão semântica do vocábulo ‘coragem’ no centro das suas motivações de leitura, o que ajudou a perceber o conto chinês (“O castelo andante”) com o qual estabeleceram uma analogia, evidenciando alguma disparidade em relação aos contornos estéticos da ilustração.

REFLEXÕES EM MODO DE CONCLUSÃO

Obviamente que a questão da leitura extensiva e seus contributos no ensino e aprendizagem de uma língua segunda tem neste momento uma série de estudos sérios feitos e algumas recomendações de trabalho. O artigo de 2009, de Ana Martins, intitulado “Leitura extensiva em L2: o lugar dos textos

modificados”, serviu-me de fio condutor nesta experiência semestral. Veja-se uma das ideias-chave:

A leitura extensiva é ainda uma prática que favorece o reconhecimento de diferentes tipos de estrutura textual, proporcionando, mais ou menos conscientemente, a

consolidação de marcas linguísticas específicas de cada modo de organização discursiva e, a partir daqui, a criação de hábitos de antecipação de sequências textuais.

Acresce que o aprendente tem oportunidade de explorar abundantemente a redundância textual e progressivamente abandonar a tendência de procurar descodificar, de modo indiscriminado, todos os elementos do texto. (Martins, 2009)

Se estas são algumas das características fundacionais para uma leitura extensiva, sobejamente reveladas nas leituras de grupo feitas e apresentadas por estes alunos chineses, já a questão de saber se a preferência deve ser dada a um texto adaptado ou autêntico, não gerou ainda consenso na comunidade académica. Essa a razão que nos levou a deixar a escolha ser feita pelos estudantes, concluindo no fim que a tradição educativa em que se é formado acaba por condicionar muitas das escolhas feitas.

Do ponto de vista instaurado por este pequeno estudo, o texto literário para a infância, autêntico, foi o que se revelou mais adequado e mais arrojadas aprendizagens permitiu fazer. A partir de um material autêntico com níveis de vocabulário, morfológicos e sintáticos elementares e a evocar conteúdos de memórias de infância universais ou com valores morais comuns, os estudantes alcançaram um maior desempenho de proficiência, mesmo se para tal recorrendo muitas vezes às analogias por imagens e iconográficas – talvez a diferenciação identitária essencial desta nova geração.

Atualmente, um dos consensos mais consolidado é sobre a importância de elementos intertextuais e iconográficos nos contextos multiculturais da educação literária e abertura para uma estética da multidisciplinaridade. Quanto a nós, e com a experiência deste semestre, acreditamos que isso se pode fazer – elevando o nível de proficiência linguística – com textos literários, integrais e autênticos, de literatura para a infância. A noção de completude da arte parece estar deste lado das leituras extensivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AMADO, Jorge (1978; 2001; 2010). *O gato malhado e a andorinha Sinhá: uma história de amor*, ilustrações a cores de Carybé, ed. Bis.
- ANDRESEN, Sophia (sel.) (2017). *Primeiro Livro de Poesia. Poemas em língua portuguesa para a infância e a adolescência*, ilustração Júlio Resende, Porto: Porto ed.
- BARROS, João de (adp.) (2012). *Os Lusíadas de Luís Vaz de Camões contados às crianças e lembrados ao povo*, ilust. André Letria, Lisboa: ed. Marcador.
- GOMES, José António (2000). *Fiz das Pernas Coração. Contos tradicionais portugueses*, ilust. Danuta Wojciechowska, Lisboa: ed. Caminho.
- GUERRA, Henrique (1980). *Três histórias populares*, capa de Alceu Saldanha Coutinho, Angola: União dos Escritores Angolanos ed.
- MAGALHÃES, Ana Maria e ALÇADA, Isabel (2009). *Rãs, príncipes e feiticeiros. Oito histórias dos oito países que falam português*, ilust. Danuta Wojciechowska, Lisboa: ed. Caminho.
- MARTINS, Ana (2009). “Leitura extensiva em L2: o lugar dos textos modificados” in *Textos selecionados. XXIV Encontro nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APEL, pp. 331-337 apud <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/22-Martins.pdf>
- QUEIRÓS, Eça de (2017). *Os Maias*, Porto: Porto ed.
- VIEIRA, Alice (2008). *O meu primeiro álbum de Poesia*, ilust. Danuta Wojciechowska, Lisboa: ed. Dom Quixote.

Skype: Ferramenta digital colaborativa em contexto de Educação Pré-Escolar

Henrique Gil

AGE.COMM – Instituto Politécnico de Castelo Branco

Ana Lopes

Instituto Politécnico de Castelo Branco

RESUMO

A investigação foi realizada na Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, tendo-se utilizado o Skype com o objetivo de se promover um contexto de aprendizagem colaborativo entre dois Jardins de Infância.

Palavras-chave: *Aprendizagem colaborativa; Educação Pré-Escolar; Skype*

ABSTRACT

The research was carried out in the Supervised Practice in Pre-School Education, using Skype with the main aim to promote a collaborative learning context between two kindergartens.

Keywords: *Collaborative learning; Pre-School Education; Skype.*

A investigação foi realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e que se concretizou na Educação Pré-Escolar. Pretendeu-se com esta investigação refletir e problematizar o contributo da utilização do Skype para a melhoria das aprendizagens em contexto de Educação Pré-Escolar. Houve ainda objetivo de promover a comunicação e intercâmbio entre crianças de duas salas de jardim de infância em diferentes contextos escolares através da aplicação digital Skype. Desta forma pretendia-se também incluir um contexto colaborativo que permitisse a troca de experiências e de conteúdos que potenciassessem melhores aprendizagens, aprendizagens contextualizadas em duas diferentes realidades. E, para o efeito, foi introduzido o Skype, como ferramenta digital associada à comunicação síncrona, no sentido de potenciar as interações entre as crianças das duas salas e, de forma colaborativa, poderem complementar e aprofundar as suas aprendizagens. Neste particular, Brito (2013, p. 223) há a preocupação de se promover o acesso ao computador, nas suas várias vertentes com ênfase para a comunicação, na recolha de informação e no tratamento de dados onde se privilegia aprendizagens “(...) não só no âmbito do conhecimento do mundo, como também nas linguagens artísticas, na linguagem escrita, na matemática, etc.” No mesmo sentido, Amante (2007, p. 139) já preconizava a utilização do computador no sentido de os utilizar a favor do desenvolvimento educacional através de uma utilização adequada “(...) que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objetivos curriculares.” Como também já foi referido, a investigação teve como preocupação um ambiente colaborativo de aprendizagem. Pois, tal como afirma Dias (2008, p. 2): “(...) a colaboração supõe desenvolvimento mútuo dos participantes num esforço coordenado e síncrono na resolução da tarefa ou problema (...)” No entanto, sempre foi motivo de preocupação a investigação não se basear somente na tecnologia dado que o contexto educativo e as crianças são sempre a prioridade. Neste sentido, como refere Miranda-Pinto (2009, p. 187): “As TIC por si só não se revelam como factor de colaboração, mas podem apoiar o estabelecimento de um efectivo trabalho colaborativo. A aprendizagem mediada pelas TIC ajuda a promover o trabalho em rede, onde o indivíduo não é percebido de modo isolado, mas integrado num grande grupo e em interacção com os outros.”

A parte empírica foi realizada no Jardim de Infância da Quinta das Violetas, em Castelo Branco, onde participaram 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, as quais interagiram com outras 20 crianças, com o mesmo intervalo de idades, da «Sala Amarela» do Jardim de Infância de S. Miguel, em Enxara do Bispo. Em termos metodológicos, optou-se por uma investigação de carácter qualitativo com uma abordagem de investigação-ação, com recurso à observação participante (imagens e notas de campo), que incluiu a investigadora, os dois grupos de crianças, a educadora cooperante e o educador de Enxara do Bispo. Foram aplicados inquéritos por questionário aos encarregados de educação e entrevistas semiestruturadas a três educadoras da instituição. A análise

dos dados recolhidos revela um nível de participação ativa e interativa por parte das crianças, sendo notório um contexto colaborativo que promoveu momentos de maior concentração e motivação. Da análise de conteúdo das entrevistas verifica-se que é conferida uma grande importância às TIC, embora exista uma lacuna na formação dos educadores nesta área. Quanto aos inquéritos por questionário verificou-se uma acentuada consensualidade relativamente à importância da utilização das TIC com crianças do pré-escolar e a importância que tem a interação entre crianças em contextos de educação pré-escolar diferentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amante, L. (2007). *Infância, Escola e Novas Tecnologias*. Porto: Porto Editora.
- Brito, R. (2013). A formação TIC de educadores de infância: um estudo comparativo entre Portugal e Espanha. In *Atas 15º SIIIE*. (pp.221-226). Viseu: IPViseu.
- Dias, P. (2008). Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. In *Educação, Formação & Tecnologias*; vol.1 (1); pp. 4-10. Consultado em 7 de outubro de 2017, em: <http://eft.educom.pt>
- Miranda -Pinto, M. (2009). *Processos de colaboração e Liderança em Comunidades de Prática Online - O Caso da @rcaComum, uma comunidade Ibero-Americana de profissionais de educação de Infância*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

O impacto de atividades digitais através do EdiLim com crianças do 1.º CEB: Uma aplicação na Prática de Ensino Supervisionada

Henrique Gil

AGE.COMM – Instituto Politécnico de Castelo Branco

Joana Ponciano

Instituto Politécnico de Castelo Branco

RESUMO

A investigação foi realizada na Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB, tendo-se utilizado o EdiLim com o objetivo de se promover um contexto de aprendizagem mais rico e motivador no processo de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: 1.º CEB; EdiLim; Prática de Ensino Supervisionada.

ABSTRACT

The research was carried out in the Supervised Teaching Practice in the Basic Education, and EdiLim was used in order to promote a richer and more motivating learning context in the teaching/learning process.

Keywords: Basic Education; EdiLim; Supervised Teaching Practice

A investigação foi realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB e que se concretizou no 1.º CEB. Pretendeu-se com esta investigação refletir acerca das potencialidades do EdiLim, na qualidade de software educativo de autor, em promover ambientes mais ricos e mais motivadores no processo de ensino/aprendizagem. Pois, sendo a sociedade cada vez mais digital, na opinião de Gil (2014, p. 14), é importante que a Escola esteja atenta a esta realidade “(...) utilizando 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». Do mesmo modo, Pires (2009, p. 102) referia que a utilização das TIC deve preparar os alunos “(...) para a sua vida ativa, temos que reorganizar e adaptar os métodos de ensino à nova realidade e aos ‘novos’ alunos mais exigentes” (102). Para tal, as tecnologias devem ser utilizadas como parceiras do professor no processo educativo (Jonassen, 2007, p. 20). Para tal, na opinião de Carvalho (2007, p. 27), o professor que usa a tecnologia deve ser “(...) um professor inovador, que rege as suas aulas seguindo uma abordagem construtivista.” Contudo, Henriques (2010) afirma que as TIC só contribuem para um processo de ensino e de aprendizagem mais eficazes se forem implementadas tendo em conta o contexto educativo em que os alunos estão inseridos. Por essa razão, foi escolhido o EdiLim como software de autor que, na opinião de Hylén (2011), se caracteriza pela liberdade de criação, pois é o autor que cria e desenvolve as atividades que acha adequadas ao grupo de aplicação, tendo como base um suporte já previamente programado que faz com que se possam criar atividades mais personalizadas, tendo em conta cada contexto educativo específico (conteúdos, alunos, aspetos particulares de ensino e/ou de aprendizagem...). Este a tipologia de software possibilita a adaptação da diversidade dos perfis de alunos e às dimensões dos estilos e ritmos de aprendizagem proporcionando ao professor a possibilidade de criar conteúdos digitais tendo em conta os diferentes modos de aprender, adaptando e nivelando o tipo e grau de existência de cada atividade proposta de acordo com as influências do meio.

A parte empírica foi realizada na Escola Faria de Vasconcelos, em Castelo Branco, e envolveu uma turma do 4.º ano do 1.º CEB, constituída por 22 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. A investigação assumiu um carácter qualitativo no qual se realizou uma abordagem de estudo de caso e de investigação-ação. O principal instrumento de recolha de dados consistiu na observação participada com recurso a registo fotográfico e notas de campo, tendo como participantes, para além da investigadora e dos alunos, a «Orientadora Cooperante» e o «Par Pedagógico». Houve ainda necessidade de realizar inquéritos por questionários aos alunos e entrevistas semiestruturadas à «Orientadora Cooperante» e a um professor do 1.º CEB da Instituição, como forma de conhecer a

opinião dos inquiridos e entrevistados face à utilização das TIC e de softwares educativos como recurso no Ensino Básico. Os resultados da investigação, através da triangulação de dados possibilitou a perceção de que a utilização do EdiLim veio promover maiores e melhores níveis de motivação dos alunos, favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem. Em suma, a utilização do software educativo EdiLim permitiu a realização de diferentes atividades, que conseguiram criar espaços e momentos lúdicos, onde os alunos se sentiram mais motivados e mais envolvidos. Tais resultados só foram possíveis de obter pela razão do EdiLim permitir a criação de atividades que foram ao encontro dos conteúdos e dos objetivos previamente planificados onde os contextos e os alunos foram tidos como determinantes para uma adequação tão próxima quanto possível das necessidades identificadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvalho, A. (2007). Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos recursos e ferramentas online aos LMS. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, nº 3, pp. 25-39.
- Gil, H. (2014). As TIC, os Nativos Digitais e as Práticas de Ensino Supervisionadas: Um Novo Espaço e Uma Nova Oportunidade. In *Atas IPCE 2014* (pp. 89-95). Leiria: ESECS-IPL.
- Hylén, J. (2007). Digital learning resources - possibilities and challenges for the school. Ed. Swedish: Agency for School Improvement.
- Jonassen, D. H. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas. Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Pires, S. (2009). As TIC no Currículo Escolar. Acedido em 6 de outubro de 2017 em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/3/1>.

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
2018

Posters

Mitos grecolatinos, género y escritura: una propuesta didáctica desde la literatura infantil

M^a Elena Curbelo Tavío · Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales (IATEXT) · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria · mariaelena.curbelotavio@ulpgc.es

1. Introducción

La enseñanza-aprendizaje de la mitología grecolatina está influenciada, desde hace unas décadas por a) una perspectiva vinculada a los estudios culturales que se superpone a enfoques más tradicionales (antropológico, histórico, filológico) y b) la proliferación de webs y recursos *online* que permiten la consulta inmediata de todo tipo de datos. Por ese motivo, en las nuevas asignaturas adaptadas al EEES se ha enfocado la enseñanza-aprendizaje de los mitos grecolatinos hacia su vertiente iconográfica y su presencia tanto en la literatura y el arte, como en las manifestaciones propias de la cultura contemporánea occidental.

Una de las presencias más importantes del mito se encuentra, precisamente, en las adaptaciones que se realizan de la vida de los héroes y dioses y de sus historias mítica para el público infantil. La mayor parte de ellas se limitan a la traducción del mito desde su lengua original a la vernácula. Sin embargo, hay un segundo tipo de adaptaciones más novedosas en las que los protagonistas del cuento suelen ser niños, contemporáneos del autor, que sirviéndose de ciertos elementos "maravillosos" conviven puntualmente con los dioses y héroes de la Antigüedad Clásica. En estos casos, las adaptaciones siguen un mismo patrón, pues se sirven de una serie de mecanismos que dan como resultado una reescritura del mito que facilita la identificación del lector con los personajes del cuento y su acercamiento al mundo clásico.

La experiencia docente en la enseñanza de Lengua y Literatura Española y de Mitología Clásica, tanto en la Educación Secundaria como en la Educación Superior, me permiten constatar el gusto del alumnado por la mitología, a la que la mayoría ha accedido a través de diferentes adaptaciones llevadas a cabo bajo las formas más variadas (novela, cuentos, cine, dibujos animados, cómic, música, videojuegos...). Esta experiencia con el mundo clásico contribuye a que el alumnado tenga una participación más activa y, por tanto, a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle con mayor fluidez. Por otro lado, hemos advertido que prácticamente no hay adaptaciones de mitos protagonizados por mujeres, evidencia de la priorización de lo masculino en la sociedad patriarcal.

2. Metodología

Partiendo de las premisas anteriores, proponemos un taller de escritura en el que los alumnos, tras familiarizarse con los mecanismos que comparten estas adaptaciones menos convencionales, creen sus propias adaptaciones de las historias de "heroínas clásicas" (Hípólita, Pentésilea, Helena, Medea, Atalanta, Casandra, Ariadna, Tisbe, Filomela, Procne y Penélope) y se conviertan, a su vez, en críticos de las creaciones de sus compañeros. La metodología será doble: 2.1) escritura y 2.2) adaptación.

2.1) Los talleres de escritura de cuentos (Sevilla Vallejo 2002; Soriano 1995) se centran en que el alumno a) adquiera los conceptos, rudimentos y materiales básicos de escritura; b) se familiarice con herramientas básicas para la adaptación narrativa; c) conozca, y reconozca, las técnicas de adaptación de los mitos en el cuento infantil; c) participe con sus propias creaciones, tanto en grupo como individualmente, sirviéndose de las técnicas y conocimientos adquiridos; d) use los diccionarios de mitos para conocer las historias de las heroínas; e) lea en clase los productos resultantes y se propicie el comentario crítico por parte del resto del alumnado y del profesor; f) desarrolle una actitud crítica hacia la bibliografía esencial sobre mitología y sus adaptaciones; y g) reflexione sobre la presencia de los mitos femeninos en la Mitología grecolatina.

2.2) La literatura infantil ha adaptado el mito mediante la puesta en marcha de una serie de mecanismos de adaptación comunes (Rodríguez Herrera 2000). Estos procedimientos nos servirá de base tanto para el reconocimiento de los mismos en los modelos de adaptaciones que proponemos al alumnado como para la posterior creación de sus propios textos. Estos mecanismos son:

1. la doble temporalidad;
2. la contextualización del mito, observable en la presencia de elementos y aspectos culturales no presentes en el mito, pero fácilmente reconocibles por el niño;
3. la supresión de escenas eróticas, sexuales y de violencia extrema;
4. la aparición de personajes de otros mitos, cuentos, folclores, etc.;
5. la presencia de elementos vinculados con lo maravilloso o lo mágico;
6. la ausencia de dioses que intervengan en el desenlace de las historias;
7. la supresión, adición o modificación de episodios y elementos del mito, por la necesidad, entre otras, de acabar estas historias con un final feliz;
8. la sencillez y la claridad de los códigos y convenciones del lenguaje infantil.

3. Objetivos

Ofrecer a docentes y estudiantes una actividad que permita a) identificar los mecanismos que se han empleado en las adaptaciones de los mitos al público infantil, b) conocer las historias míticas de heroínas, pocas veces adaptadas a



este tipo de público, c) fomentar las habilidades creativas de los estudiantes a partir de la composición de sus propios textos, d) reconocer la herencia de la Mitología Clásica en la cultura europea y e) promover la igualdad de género a partir de la figura de las heroínas del mundo clásico.

4. Resultados y debate

La experiencia como docente e investigadora me ha permitido constatar que son muchas las adaptaciones infantiles de los mitos que se sirven de los mismos mecanismos de adaptación, independientemente de la época y de la lengua en la que han sido escritos. De estas nuevas versiones del mito en la que la realidad del cuento interfiere con la historia mítica y en la que los personajes contemporáneos se integran en el mundo de los clásicos a través de una serie de artificios, hay varios ejemplos que servirán al alumnado como modelo sobre los que practicar. Entre ellos propondremos *El minotauro* y *Los doce trabajos de Hércules*, de Monteiro Lobato; *Las tres mellizas: Helena de Troya y Los viajes de Ulises*, de R. Capdevila; *Diario de Pilar en Grecia*, de F. Lins e Silva; *Entre dioses y monstruos*, de L. Neiva; *Los viajes de Ulises*, de Los Lunis y *Gerónimo Stilton: Las aventuras de Ulises*, de E. Dami.

Por ello, con la propuesta del taller de adaptación de las historias míticas de las heroínas clásicas obtendremos los resultados siguientes: a) el conocimiento, por parte del alumnado, de la historia de estas heroínas cuyos mitos apenas se han adaptado al público infantil; b) la comprensión e interiorización, a través de la propia escritura, del funcionamiento de las distintas técnicas utilizadas en la adaptación a este público; c) la puesta en marcha de sus conocimientos mediante la localización de estos procedimientos en las adaptaciones infantiles tomadas como modelo; d) el conocimiento de las reglas más importantes para la creación y redacción de cuentos; e) la adaptación propia al público infantil de las historias de estas heroínas clásicas; y f) la preparación de sus adaptaciones como textos de consulta y estudio para futuros estudiantes.

5. Referencias bibliográficas

- Alvar Ezquerro, M. (1999). *Manual de redacción y estilo*. Madrid: Istmo.
- Curbelo Tavío, M^a E. (2018). Una peculiar adaptación de los mitos clásicos en el Sitio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato. In C. Pimentel & P. Morão (coord.), *A Literatura Clássica ou os Clássicos na Literatura: Presenças Clássicas nas Literaturas de Língua Portuguesa - Volume IV* (em prensa).
- De Oliveira, D. (2006). *Os doze trabalhos de Hércules: a estilização do mito na obra lobatiana*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Esteban Santos, A. (2005). Mujeres terribles (Heroínas de la mitología griega I). *CFP* (C), 15, 63-93.
- Falcón Martínez, C., Fernández Gallano, E. & López Melero, R. (1981). *Diccionario de la mitología clásica*. Madrid: Alianza.
- Grimal, P. (1982). *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona: Paidós.
- Harwick, L. & C. Stray (2011). *A Companion of Classical Receptions*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Huade Pascual, P. (2000). ...Soñaba con los héroes de la Ilíada: La obra de Homero en la literatura infantil española de tema clásico (1878-1936). *Estudios clásicos*, 42, Nº 118, 69-94.
- Pomeroy, S. (1999). *Diosas, ramerus, esposas y esclavas. Mujeres en la Antigüedad clásica*. Madrid: Akal.
- Rodríguez Herrera, G. (2002). La transformación del mito clásico en el género infantil. In Pascua Febres, L., Ramón Molina, E. & Juli (Eds.), *Traducción y Literatura infantil* (pp. 669-683). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la ULPGC.
- Sevilla Vallejo, S. (2002). Taller de escritura creativa de cuentos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 489-516.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL.
- Tavarez, D. A. (2012). *O minotauro: ausências e substituições em Lobato*. *Revista Criação & Crítica*, 9, 152-160. Consultado el 24 de enero de 2018. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v51pp152-160>.

AUTOCYBERBULLYING NA ADOLESCÊNCIA: RELAÇÃO COM A AUTOESTIMA E A VITIMIZAÇÃO

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
Felícia FIGUEIREDO; Armanda MATOS

Contacto: feliciahf@sapo.pt



INTRODUÇÃO

O *cyberbullying* é uma problemática que afeta os adolescentes de todo o mundo ¹⁻⁴, designadamente os portugueses ⁵⁻⁷, a qual continua a exigir atenção uma vez que adquiriu novas facetas: o *autociberbullying* ⁸⁻¹⁰.

Alguns comportamentos hostis cometidos na Internet contra uma suposta vítima foram cometidos pela própria (*autociberbullying*). Recorrendo a computadores, *smartphones* ou *tablets* encenam um esquema comunicativo que se traduz na publicação de conteúdos, envio de mensagens ou divulgação de informações sensíveis sobre o próprio, recorrendo às redes sociais, jogos *online* ou SMS/MMS, às quais respondem. Sucedem-se mensagens positivas, ou então críticas e outras formas de agressão psicológica que lhes permitem, pessoal ou socialmente, atingir o objetivo que determinou o comportamento.

A autoestima indica o modo como o sujeito se sente em relação a si próprio ¹¹. Representa um indicador do bem-estar e da saúde mental, expressando-se nas atitudes que o sujeito tem para consigo.

Os adolescentes com baixa autoestima tendem a ser mais ansiosos, sensíveis às críticas e a desenvolverem mecanismos que distorcem a comunicação dos sentimentos e pensamentos, aspetos que podem dificultar as relações interpessoais ¹².

A baixa autoestima tem sido associada, negativa e significativamente, aos comportamentos autoagressivos, ao *bullying* e ao *cyberbullying* ^{8,9,13}.

O estudo teve como objetivo conhecer a prevalência do *autociberbullying* na adolescência e a sua relação com a autoestima e com a vitimização.

METODOLOGIA

Tipo de estudo

- Exploratório, transversal, não-experimental, descritivo e correlacional.

Instrumentos

- *Survey online*, realizado em 2016, usando o Questionário Perceções dos Alunos sobre *Autociberbullying* (QPAA) e a Escala de Autoestima de Rosenberg
- Taxa de resposta = 36%.

Universo/Amostra

- Universo: N ≈ 2 687 alunos do 3º ciclo.
- Amostra não probabilística de 914 alunos, 49,7% raparigas (n=454) e 50,3% rapazes (n=460) com idades entre os 11 e os 18 anos (\bar{x} =13,47; DP=1,15).

Análise dos dados

- SPSS²²; nível de significância 5%; intervalo de confiança de 95%.

Considerações éticas

- Foi garantido o direito da não participação dos adolescentes, através do consentimento informado integrado no questionário *online*, autorizado pela DGE/MIME e CNPD (inquérito nº 0027100013).

RESULTADOS

Gráfico 1: Tipologia dos comportamentos

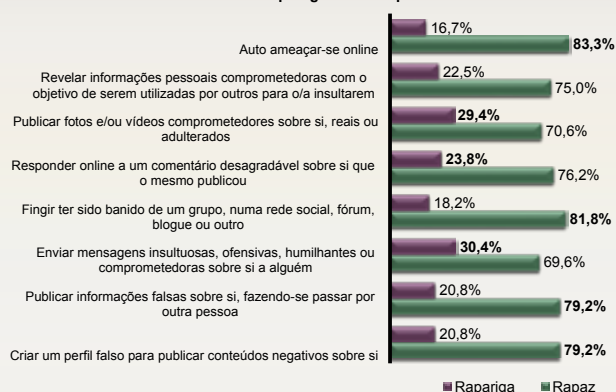


Gráfico 2: Frequência da perpetração

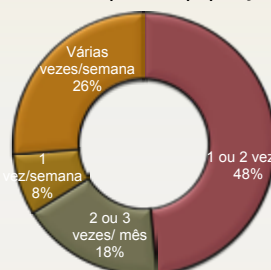


Gráfico 3: Prevalência na amostra

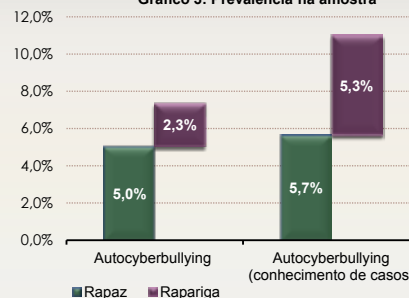


Gráfico 4: Local da prática



Tabela 2: Correlação entre autoestima e *autociberbullying*

		<i>Autociberbullying</i>	
Por sexo	♂	r	-0,198**
		n	418
Autoestima	♀	r	-0,067
		n	416
Na amostra		r	-0,125**
		n	844

**p < 0,01; Correlação de Pearson.

Tabela 1: Correlação entre vitimização, uso das RSI e *autociberbullying*

		<i>Autociberbullying</i>	
Vitimização	Cyberbullying	r	0,441**
		n	911
	Bullying	r	0,287**
		n	911
Uso das RSI		r	0,206**
		n	914

**p < 0,01; Correlação de Pearson.

DISCUSSÃO

A prevalência encontrada foi 7,4% (n = 67) situando-se dentro dos valores descritos na literatura ^{8,9} (6% e 10%). Alguns traços biológicos, designadamente o sexo, podem constituir fatores diferenciadores num maior ou menor envolvimento no *autociberbullying*: os rapazes (68,7%; n= 46) foram os que mais praticaram, corroborando o estado da arte ^{8,9}.

Ter sido vítima de *cyberbullying* ou *bullying* encontra-se associado a um quadro geral de vulnerabilidade (redução da autoestima, tristeza, ansiedade, medo, stresse e incapacidade de resolver os problemas)¹³ favorecedor da prática de *autociberbullying* ^{8,10}. Este resultado encontra suporte na literatura que associa a vitimização às dificuldades de ajustamento psicossocial, aos comportamentos (auto)agressivos e ao suicídio na adolescência ^{8,10,13}.

O risco de um adolescente se auto intimidar *online* torna-se maior nos que usam as RSI. Expressar sentimentos, partilhar problemas, obter suporte social, retaliar uma agressão ou autoagredir-se foram finalidades de uso apontadas pelos participantes, também descritas no estado da arte ^{4,8,10}.

Os sujeitos com baixa autoestima tendem a passar mais tempo nas RSI, sendo este um dos contextos de maior ocorrência do comportamento na amostra. Quanto menor é a autoestima, maior é a probabilidade de praticar *autociberbullying*, resultado apoiado pela literatura ⁸⁻¹⁰ que associa a autoagressão à baixa autoestima. Antes da evolução das TIC a autoagressão acontecia *offline*; na atualidade acontece *online* porque as próprias relações interpessoais são grandemente mediadas pelas TIC.

CONCLUSÕES

O *autociberbullying* é uma problemática que afeta os adolescentes do 3º ciclo. É mais prevalente nos rapazes e promove consequências negativas nas vítimas, nas vertentes psicossocial e académica.

Os adolescentes com uma perceção menos positiva de si, as vítimas de *bullying* e *cyberbullying* e os que usam frequentemente as redes sociais estão mais suscetíveis a praticarem *autociberbullying*.

Ensinar competências emocionais e a gerir a autoestima pode constituir uma possibilidade de dissuadir a prática do *autociberbullying* e de ajudar as vítimas.

Gêneros textuais em manuais de Ciências Naturais

Fausto Caels · CELGA-ILTEC / ESECS-IPLeiaira · fausto.caels@gmail.com

Ângela Quaresma · CELGA-ILTEC · angelaquaresma@gmail.com

Investigação,
Práticas e
Contextos
em Educação
2018

CONTEXTUALIZAÇÃO

O USO DA LÍNGUA EM CONTEXTO ESCOLAR

A língua desempenha um papel fundamental na transmissão e avaliação dos saberes escolares. Múltiplos agentes educativos (por ex. professores, formadores, investigadores, decisores políticos) reconhecem a dimensão instrumental e transversal da língua. A sua operacionalização, porém, é difícil de alcançar.

O Ministério da Educação comunicou recentemente que muitos alunos sofrem de baixos níveis de literacia (ME/IAVE 2017), tendo decretado a integração de práticas de ensino e treino da literacia em todas as disciplinas (ME 2017). A concretização destas práticas levanta múltiplos desafios ao sistema de ensino nacional. Duas perguntas a que se torna necessário responder são:

1. Quais são as exigências de literacia específicas das diferentes áreas e níveis de ensino?
2. Que estratégias e materiais permitem ensinar e treinar estas exigências nas aulas?

O Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra (CELGA-ILTEC) está empenhado em contribuir para esta discussão. Desenvolve atualmente um projeto de investigação que se centra, em particular, na primeira pergunta.

O PROJETO "TEXTOS, GÊNERO E CONHECIMENTO"

O Projeto "Textos, Género e Conhecimento" (2017-19) é uma iniciativa do grupo Discurso e Práticas Discursivas Académicas (DPDA) do CELGA-ILTEC. Desenvolvido em Coimbra e Leiria, o Projeto visa a caracterização dos gêneros (ou tipos de texto) de diferentes áreas e níveis de ensino. Adota princípios teóricos da Linguística Sistémico-Funcional (Rose & Martin 2012), do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart 1997) e da Linguística textual (Adam, 2001).

A investigação sobre os gêneros do Ensino Básico e Secundário assenta na análise de cerca de 60 manuais escolares das áreas de Português, História e Ciências Naturais. Pretende-se produzir, para cada uma destas áreas, um mapa de gêneros que ilustre os desafios de literacia que lhe sejam inerentes. Para tal, o Projeto descreve tanto o conhecimento veiculado nos textos dos manuais, como a sua expressão discursiva, gramatical e lexical.

Os resultados do primeiro ano centram-se maioritariamente nos gêneros presentes em manuais de Ciências Naturais do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.

INVESTIGAÇÃO SOBRE OS GÊNEROS DAS CIÊNCIAS NATURAIS

OBJETIVOS

- Identificar os principais gêneros em manuais de Ciências Naturais;
- Identificar o propósito sociocomunicativo dos gêneros e o seu contributo para a construção do conhecimento científico;
- Identificar a estrutura definidora dos gêneros;
- Identificar os principais padrões lexicais e gramaticais dos gêneros;
- Identificar os recursos multimodais associados aos gêneros.

METODOLOGIA

- Constituição de um corpus de 10 manuais de Ciências Naturais;
- Classificação genológica de cerca de 1000 textos verbais dos manuais;
- Seleção e transcrição de 150 textos;
- Análise estrutural e lexicogramatical dos textos;
- Elaboração de diagramas composicionais, classificativos e explicativos;
- Mapeamento dos gêneros, por famílias;
- Apuramento da representatividade dos gêneros nos manuais.

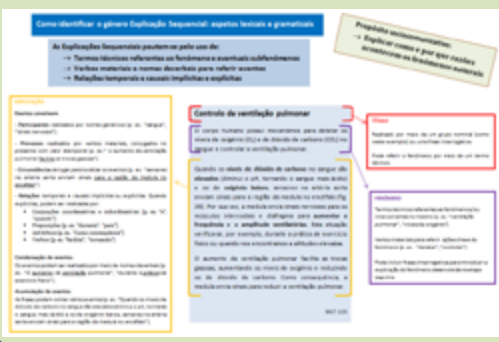
RESULTADO 1: TABELA DE GÊNEROS

Família	Gênero	Propósito sociocomunicativo	Etapas definidoras
Família dos Procedimentos	Instrução	Dar instruções para a realização de observações	(Objetivo) Material Método
	Relato de Procedimento	Dar conta de uma atividade prática já realizada	Objetivo (Material) Método Resultados Conclusão
	Protocolo	Estabelecer códigos de conduta	(Âmbito) Lista de regras
Família dos Relatórios	Relatório Descritivo	Classificar e descrever uma única entidade sob vários pontos de vista	Entidade Descrição
	Relatório Classificativo	Introduzir uma taxonomia e descrever os tipos que a integram	Sistema de Classificação Descrição dos tipos
Família das Explicações	Relatório Composicional	Identificar e descrever a constituição de uma entidade	Entidade Descrição das partes
	Explicação Sequencial	Explicar como, onde e por que razão acontecem os fenómenos	Fenómeno Explicação
	Explicação Fatorial	Explicar fatores ou causas para/de um fenómeno	Fenómeno Explicação dos fatores
	Explicação Consequencial	Explicar consequências de um fenómeno	Fenómeno Explicação das consequências
Família das Estruturas Históricas	Relato Biográfico	Relatar a vida de um cientista com relevância histórica	Orientação Registo de eventos
	Relato Histórico	Relatar acontecimentos relevantes na história da Ciência	Orientação Registo de eventos

RESULTADO 2: FICHAS GENOLÓGICAS

Foi elaborada, para cada género, uma sistematização das suas características estruturais, lexicogramaticais e multimodais.

Exemplo da caracterização da Explicação Sequencial:



MATERIAIS FORMATIVOS

Encontra-se em preparação uma coleção de brochuras dedicadas aos gêneros das Ciências Naturais, destinadas a professores e formadores de professores na área das Ciências. A primeira brochura assume um caráter geral; as restantes focam gêneros específicos. Além de examinar a estrutura e os recursos linguísticos de cada género, cada brochura inclui exemplos comentados de textos de manuais.

As brochuras encontram-se disponíveis no Portal dos Gêneros Escolares & Académicos (<http://sites.ipleiria.pt/pg/>)

Perceções dos professores quanto ao uso de blogues na aula de Inglês LE em Portugal

Alexandra Duarte · Escola Sec/3 Martinho Árias - Soure · teacheralex.duarte@gmail.com

1. Introdução

- **Motivações:** pessoais e profissionais com a criação de vários blogues.
- **Problema de investigação:** Motivo(s) para o reduzido número de blogues de turma em Inglês Língua Estrangeira (LE) e sua fraca participação por alunos.
- **Questões de investigação:** 1. Quais as perceções dos professores Portugueses de Inglês LE relativamente aos (potenciais) benefícios—para professores e alunos—quanto ao uso de blogues?; 2. Em que medida os blogues são usados nas aulas de Inglês LE?; 3. Que constrangimentos enfrentam os professores de Inglês LE ao usar blogues no ensino?; 4. Como encorajar professores e alunos a usarem mais o blogue como parte do ensino e aprendizagem do Inglês respetivamente?

2. Revisão de literatura

Blogues educativos:

- **Benefícios pedagógicos:** dão voz aos alunos e motivam para uma escrita de melhor qualidade para interação com uma vasta audiência; são uma extensão da sala de aula; potenciam participação democrática dos alunos e ao seu próprio ritmo; conduzem a uma melhoria das competências linguísticas e comunicativas; promovem a metacognição; proporcionam o desenvolvimento de competências interculturais e fomentam a proficiência nas novas literacias das tecnologias do século XXI.
- **Constrangimentos:** requerem muito tempo e esforço; resistência dos alunos e receio de exposição; dificuldade em dar feedback construtivo.

3. Metodologia

- Investigação marcadamente **quantitativa**, faseada, para estudar padrões e causa-efeito;
- **População-alvo:** Professores de Inglês LE, independentemente do grau de ensino, área geográfica ou anos de experiência, e sua utilização de blogues educativos.
- Privilegiado o **questionário** enquanto instrumento de recolha de dados.
- Recolhidas **3 amostras** correspondentes às **3 fases da investigação** (Fig. 1):

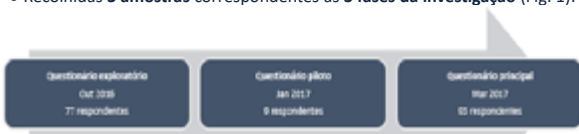


Figura 1 – Fases da Investigação

4. Análise de dados mais relevantes

- **26 questões** analisadas quantitativamente; análise qualitativa interpretativa de **2 questões** abertas.

● Número de respondentes (Fig. 2): **93**; apenas **22 (24%)** responderam à totalidade do inquérito. Apesar dos respondentes confirmarem as potencialidades dos blogues já referidas na revisão de literatura, muito poucos recorrem ao uso de blogues na sua prática letiva por falta de meios; todas as razões apresentadas para a escassez de blogues foram consideradas relevantes. A saber: -os blogues necessitam de muita dedicação e tempo; os docentes têm -demasiado trabalho; -falta de confiança nas suas competências TIC; -falta de apoio técnico nas suas escolas; -falta de formação TIC; -turmas numerosas e -manifestam sentimentos de ceticismo face à inovação.



Figura 2 - Número de respondentes

Tabela 1 – Finalidades dos Blogues

Objetivo	Porcentagem
Para partilhar de conhecimentos e recursos educativos	38,4%
Partilhar ideias, materiais de apoio de formação de alunos	33,3%
Registo de aulas com propósito / aprendizagem de alunos	27,8%
Outros	10,5%

- **Relativamente aos 24% de respondentes que reportaram a criação de blogues realçam-se os dados na Tabela 1:**

5. Conclusões

Tendo por base a revisão de literatura, as questões de investigação e os dados recolhidos, foram identificados fatores e agrupados em 4 categorias por forma a auxiliar a análise (Fig. 3). Contudo, todos estes fatores estão interligados e interagem entre si influenciando a escassez, fraca participação e curta duração dos blogues educativos. De realçar que existem 3 micro-fatores, evidentes no contexto local / na comunidade escolar, e um macro-fator em relação ao qual a comunidade escolar não tem qualquer controlo como seja o enquadramento legal. Por outras palavras: a pressão para o cumprimento dos requisitos do Sistema Educativo Português nomeadamente as metas curriculares.

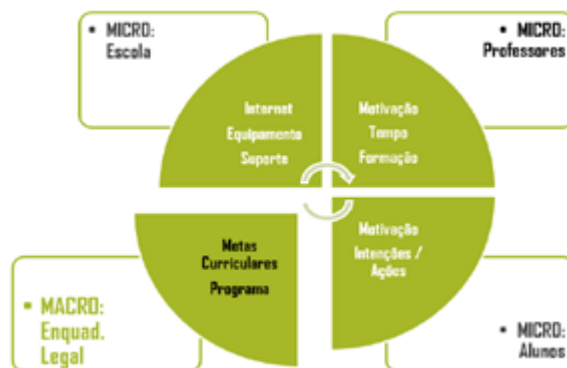


Figura 3 – Macro e Micro Fatores Identificados

- **Implicações:** Reorganização de horários e redistribuição de horas letivas / não letivas; Melhores infraestruturas e mais apoio técnico; Formação mais atualizada e especializada ao nível da formação inicial de professores e de professores em exercício.
- (Sugestões para) **Promover uso de blogues:**
 - ✓ Aceder a <https://teacherchallenge.edublogs.org/>;
 - ✓ Registrar em <http://quadblogging.net/>;
 - ✓ Recorrer a / criar vlogs e / ou podcasts;
 - ✓ Incentivar uso de, por exemplo, <https://app.grammarly.com/> para deteção de gralhas e maior confiança na escrita e, por exemplo, <https://ttsreader.com/> para versão áudio e inclusão;
 - ✓ Disseminar trabalhos de pesquisa/investigação tal como em <https://portugalefllblogging.blogspot.pt/>.
- **Limitações:**
 - ✓ Amostra reduzida;
 - ✓ Ausência de entrevistas semi-estruturadas: este estudo constitui um mapeamento inicial das perceções dos professores quanto ao uso de blogues em Inglês LE em Portugal;
 - ✓ Ausência da voz dos alunos.

6. Bibliografia

- Chen, R. T.-H. (2015). L2 Blogging: Who thrives and who does not? *Language Learning & Technology*, 19(192), 177–196. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/june2015/chen.pdf>
- Duarte, A. (2017). *Teachers' perceptions of using blogs in EFL classes in Portugal*. Leiria: IPELEIRA ESECS. Master's thesis. Retrieved from <https://iconline.iplleiria.pt/handle/10400.8/2844>
- Gomes, M. J. (2008). Blogs: A teaching resource and a pedagogical strategy. In A. J. Mendes, I. Pereira, & R. Costa (Eds.), *Computers and Education: Towards Educational Change and Innovation* (pp. 219–228). London: Springer. http://doi.org/10.1007/978-1-84628-929-3_22
- Morgan, H. (2015). Creating a class blog: A strategy that can promote collaboration, motivation, and improvement in literacy. *Reading Improvement*, 52(1), 27–31.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Switek, B. (2016). From science blog to book. In C. Wilcox, B. Brookshire, & J. G. Goldman (Eds.), *Science blogging - The essential guide* (pp. 243–250). New Haven: Yale University Press.
- Wilcox, C. (2016). To blog or not to blog. In C. Wilcox, B. Brookshire, & J. G. Goldman (Eds.), *Science blogging - The essential guide* (pp. 1–12). New Haven, Connecticut, USA: Yale University Press.

Sinalização de segurança: saber interpretar para agir

Investigação,
Práticas e
Contextos
em Educação
2018

Sílvia Monteiro ESTG – IPEleiria, LSRE – DEQ/UP · silvia.monteiro@ipeleiria.pt

Olga Santos ESECS – IPEleiria · olga.santos@ipeleiria.pt

Lizete Heleno ESTG – IPEleiria · lizete.heleno@ipeleiria.pt

Kirill Ispolnov ESTG – IPEleiria, LSRE – DEQ/UP · kirill.ispolnov@ipeleiria.pt

1. Introdução

A cultura de segurança é o produto das crenças, dos valores, atitudes, práticas sociais e técnicas, valorizado pela organização, tendo como objetivo minimizar a exposição de trabalhadores a condições consideradas perigosas ou potencialmente causadoras de lesões (Silva, 2008). A utilização de simbologia gráfica poderá ajudar a minimizar a exposição de trabalhadores a condições perigosas, desde que estes a saibam interpretar. Os símbolos gráficos são utilizados com frequência, uma vez que transmitem de uma forma rápida e clara a existência de um perigo ou de uma situação de risco. Há estudos que referem que este tipo de informação é mais eficaz quando comparada com outros métodos, como é o exemplo de textos escritos, por causar um maior impacto visual (Su e Hsu, 2008, Boelhouwer *et al.*, 2013).

Em Portugal, o ensino do reconhecimento e identificação de símbolos associados a situações perigosas está contemplado nas metas curriculares desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico até ao ensino secundário, abrangendo assim a escolaridade obrigatória, pelo que evidencia a importância da temática para os estudantes (Bonito *et al.*, 2014, Fiolhais *et al.*, 2014).

O presente estudo envolve a avaliação da perceção visual de sinalização de segurança, por jovens que frequentam pela primeira vez o 2º ano dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (TeSP), nos anos letivos 2016/17 e 2017/18, incluindo as áreas de estudo da engenharia e tecnologia, gestão e ciências sociais. Esta avaliação foi abordada na unidade curricular (UC) "Integração na Profissão" na componente de segurança e saúde no trabalho (SST). Os resultados deste estudo irão permitir a reflexão sobre o nível de perceção da sinalização de segurança, antes e depois da lecionação no ensino superior, no sentido de se verificar se é necessário proceder a um ajuste dos conteúdos programáticos, em que é abordada a sinalização de segurança constante da legislação atual, com a finalidade de promover a prevenção de acidentes e doenças profissionais dos nossos estudantes, quando forem inseridos no mercado de trabalho.

2. Metodologia

A estratégia pedagógico-didática baseia-se em três momentos, sendo o primeiro e segundo momentos destinados a envolver os estudantes num processo de reflexão e análise, alicerçada numa filosofia de *Problem-Based Learning*. O primeiro momento teve como objetivo avaliar o nível de conhecimentos prévios dos estudantes dos nove sinais de segurança, conforme figura 1, pelo preenchimento de uma ficha de trabalho elaborada para esse efeito, solicitando aos estudantes que legendassem os sinais apresentados.



Figura 1: Sinais de segurança: de proibição (P), de obrigação (O), de aviso (A), e de localização de equipamentos de emergência (E).

No segundo momento, foi analisada e discutida a informação concernente à sinalização de segurança alicerçada no Decreto-Lei n.º 141/95 e Portaria 1456-A/95, onde constam os sinais utilizados na ficha de trabalho, dando a possibilidade aos estudantes de refletirem sobre as legendas que elaboraram anteriormente, permitindo a aquisição do conhecimento da sinalização de segurança de uma forma mais consolidada. No terceiro momento, solicitou-se novamente que repetissem o preenchimento da ficha de trabalho, com os mesmos sinais, para posterior comparação com os resultados anteriormente obtidos. Esta metodologia foi aplicada nos anos letivos 2016/17, e 2017/18 (tabela 1).

Tabela 1: Número de estudantes envolvidos.

n.º de estudantes	2016/17		2017/18	
	Momento 1	Momento 3	Momento 1	Momento 3
	248	262	281	299

Como resultado deste trabalho foram obtidos dois conjuntos de fichas de trabalho, nomeadamente no primeiro e último momento da metodologia utilizada, para os anos letivos 2016/17 e 2017/18.

Cada ficha de trabalho foi avaliada individualmente, atribuindo-se 1 valor por cada resposta certa, 0,5 valores por cada resposta provável, e zero valores nos casos de resposta errada ou na ausência de resposta. No final a cotação foi convertida em percentagem.

3. Resultados e discussão

Na figura 2 apresentam-se os resultados obtidos nos momentos 1 e 3, tendo-se verificado que os conhecimentos dos estudantes, no momento 1 são inferiores em 2017/2018, comparativamente com 2016/17. A média de classificação obtida em 2016/2017 foi de 41,2%, enquanto que em 2017/18 foi de 27,5%. Pode verificar-se que o nível dos conhecimentos dos estudantes, alvo deste estudo, é negativo, sendo fundamental a inclusão da temática da sinalética de segurança na UC de SST.

Após a aplicação da metodologia de ensino exposta neste estudo, momento 3, observa-se uma melhoria em ambos os anos letivos (figura 2), passando a média da classificação em 2016/17 para 60,7% e em 2017/18 para 57,5%, verificando efetivamente um aumento do nível de conhecimentos face ao momento 1.

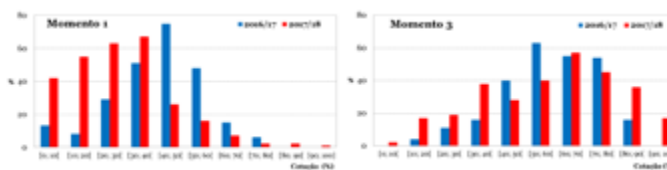


Figura 2: Resultados obtidos nos momentos 1 e 3 para ambos os anos letivos, 2016/17 e 2017/18.

Neste estudo foi avaliada a resposta em função da tipologia e legenda dos sinais incluídos na figura 1, cujos resultados não evidenciaram qualquer tendência (figura 3). Numa análise mais pormenorizada observa-se que no momento 1 apenas o sinal "localização de agulheta de incêndio", apresenta um nível de conhecimento idêntico em ambos os anos letivos, e o que apresentou uma maior diferença (28,4%) foi o sinal "obrigatório uso de proteção do corpo".

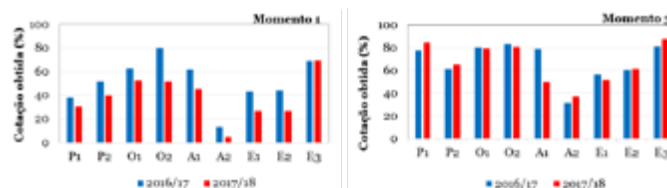


Figura 3: Resultados obtidos em função da tipologia e legenda dos sinais de segurança.

4. Considerações finais

Após a análise da informação obtida no presente estudo, verifica-se que a metodologia aplicada foi eficaz para melhorar o conhecimento e compreensão dos símbolos de segurança, por parte dos estudantes. Ainda que no momento 1 os estudantes apresentem níveis de conhecimento diferentes, referente à temática em estudo, verificou-se que no momento 3 ficaram com níveis de conhecimentos similares. Dados os resultados obtidos, considera-se que este tipo de formação é essencial e adequado à necessidade dos estudantes para integração em contexto real de trabalho, considerando-se ser fundamental a continuação da abordagem da temática da sinalização da segurança na UC de SST.

5. Referências

- Boelhouwer, E., Davis, J., Franco-Watkins, A., Dorris N. & Lungu C. (2013). Comprehension of hazard communication: effects of pictograms on safety data sheets and labels. *J Safety Res*, 145-155.
- Bonito, J., Morgado, M., Silva, M., Figueira, D., Serrano, M., Mesquita, J., & Rebelo, H. (2014). Metas curriculares do ensino básico de ciências naturais, 9.º ano. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Fiolhais, C., Festas, I., & Damião, H. (2014). Programa de Física e Química A - 10.º e 11.º anos, Curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Silva, S. C. A. (2008). Culturas de Segurança e Prevenção de Acidentes numa Abordagem Psicossocial: valores organizacionais declarados e em uso. Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Su, T., Hsu, I. (2008). Perception towards chemical labeling for college students in Taiwan using Globally Harmonized System. *Safety Science* 46, 1385-1392.
- Decreto-Lei n.º 141/95 de 14 de Junho. Diário da República, n.º 136 – I Série A. Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa.
- Portaria 1456-A/95 de 11 de Dezembro. Diário da República, n.º 284 – I Série B. Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa.

Saving Face: A Reflection on the Attitudes of Adults when learning a Second Language in Portugal

Michelle Amado · Universidade de Coimbra, Portugal | Durham University, UK · michellesamado@gmail.com

1. Introduction

Any needs analysis directed at professionals seeking assistance in learning a second language, states their desire to be able to communicate fluently in a work context. It is that desire that drives them to the door of the classroom and arms them with enough motivation to make them believe that positive results will be obtained within a record-breaking period of time. However, despite positive reinforcement from the teacher, this motivation tends to dwindle once they attempt to use their newly-acquired skills in real-world contexts. The lack of self-confidence coupled with the fear of failure before peers and superiors is all-consuming, leading to a sense of incompetence. The purpose of this study was to analyse the factors which have been brought forward by various authors regarding willingness to communicate (WTC) in an L2 (MacIntyre et al, 1998), with a particular focus on the attitudes of Portuguese professionals seeking fluency in English as an L2 for their work contexts. Taking part in the study were three students who had English lessons on an individual basis and who had different motivations for acquiring the language. Results indicated that positive reinforcement through visualisation of their “ideal [proficient] selves” (Dornyei & Usioda, 2009) and through anxiety control, led to an increase in their linguistic self-confidence. Recommendations for further techniques to improve attitudes towards learning are also discussed.

2. Objectives and Methodology

RESEARCH QUESTION 1: Which factors influence L2 students’ willingness to communicate in the working environment in Portugal?

RESEARCH QUESTION 2: Do techniques such as visualisation of the ideal L2 self improve students’ linguistic self-confidence?

The subjects of the study were three students who were taking a 20-hour course in one-to-one lessons twice a week in English as an L2. All of them were professionals who needed English to be able to communicate in the work context with clients and colleagues.

STAGE 1:

Students completed a **needs analysis** before the course began where they indicated:

- their **objectives** for learning English,
- the **external pressures** they felt to be able to perform effectively in the L2,
- their **fears** with regard to speaking the L2 in a work context

Through guided questions, students were asked to:

A. **visualise themselves** in the work context, using the L2 with their **current level** of language proficiency,

B. to visualise themselves as **proficient users** of the L2

STAGE 2:

After 5, 10 and 15 lessons, students completed a **questionnaire** where they indicated:

- the **external pressures** they continued to feel in order to perform effectively in the L2,
- an **account** of a situation where they had to use the L2 and how they felt
- after **visualisation sessions** in which the participant pictured himself in the L2 context which was causing anxiety (eg. a meeting with foreign clients) a role-play was enacted in which the student simulated the situation. This was done consistently throughout the 20h course.



Fig. 1 Heuristic model of variables influencing WTC (MacIntyre et al., 1998, p. 547)

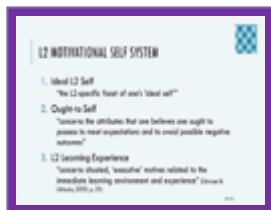


Fig. 2 The L2 motivational self system (Dornyei & Usioda, 2009, p. 29)



3. Results and Discussion

All three participants in the study indicated that they experienced nervousness before having to use the L2 in a work context, whether it was a formal meeting, a presentation or social interaction. Their fears lay in making **grammatical mistakes, poor pronunciation, not being able to make themselves understood and not being able to understand what their colleagues were saying**. One of the participants mentioned that she felt more nervous communicating with colleagues she had known for a long time, than with colleagues she didn't know well. This stemmed from the fear of being evaluated, especially by superiors, and being subject to criticism by colleagues.

Another participant, the CEO of a company who wanted to implement English as a common language in the workplace, feared not being able to set the example by having a comfortable level of language skills when communicating with his employees, and feeling ridiculed as a result.

When asked to visualise their proficient L2 selves, participants transmitted the following scenario:

- **Communicating at a near-native level;**
- **Participating in a discussion with no hesitation: offering suggestions, giving opinions, agreeing and disagreeing with points made ;**
- **Having no difficulty in understanding the points made by other participants in the discussion;**
- **Being able to justify results confidently without having to overcome language obstacles;**
- **Feeling equally comfortable with accuracy and pronunciation**

After repeated role-plays following visualisation sessions where students expressed their fears, feedback indicated that anxiety gradually diminished and students' accounts of real-life situations in the work context showed **increased self-confidence despite acknowledgement that they had not yet reached their desired proficiency level**.

4. References

- BARAN-LUCARZ, M. (2014). The Link between Pronunciation Anxiety and Willingness to Communicate in the Foreign-Language Classroom: The Polish EFL Context. *The Canadian Modern Language Review*, 70 Issue 4, 445-473. doi.org/10.3138/cmlr.2666
- DÖRNYEI, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, pp 117-135. [doi:10.1017/S026144480001315X](https://doi.org/10.1017/S026144480001315X)
- DÖRNYEI, Z., & USHIOIDA, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- MACINTYRE, P. D., et al. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82: 545-562. [doi:10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x)
- MAGID, M. & CHAN, L. (2012). Motivating English learners by helping them visualise their Ideal L2 Self: lessons from two motivational programmes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6-2, 113-125 <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2011.614693>
- MOHAMMADZADEH, A. & JAFARI-GOHAR, M. (2012) The Relationship between Willingness to Communicate and Multiple Intelligences among Learners of English as a Foreign Language. *English Language Teaching*, Vol. 5 No.7 doi.org/10.5539/elt.v5n7p25

Programa de Promoção de Competências de Linguagem, para crianças com 5-6 anos, sem perturbação da linguagem

Investigação,
Práticas e
Contextos
em Educação
2018

Rodrigues, Tiago · ESECS do Instituto Politécnico de Leiria · tf.tiagoac.rodrigues@gmail.com

Mangas, Catarina · ESECS, CICS.NOVA - IACT/CI&DEI, Instituto Politécnico de Leiria. catarina.mangas@ipleiria.pt

1. Introdução

As características dos parceiros comunicativos assumem um papel de relevo no desenvolvimento da linguagem (Souza & Veríssimo, 2015), reconhecendo-se que o contexto sociocultural molda a comunicação da criança (Toni & Hecavé, 2014; Lee & Pring, 2016). O Jardim de Infância é um meio privilegiado, facilitador do desenvolvimento de competências linguísticas (orais e escritas) e sociais (Dias, 2013; Rogers, Nulty, Betancourt & DeThorne, 2015; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Viana, Ribeiro & Barrara, 2017).

No contexto da Educação Pré-escolar, são diversos os autores que destacam a importância da articulação e troca de experiências entre o Terapeuta da fala, o Educador de Infância, os pais e outros profissionais de educação e saúde (Goulart & Chiari, 2012; Silva, Labanca, Melo & Costa-Guarisco, 2014; Stephan, 2017). É ainda indispensável o contacto precoce com a leitura e escrita, procedimento favorável ao desenvolvimento da literacia emergente e à prevenção de dificuldades de aprendizagem (Horta, 2016).

Com base nas orientações da OMS, Lipay & Almeida (2007) destacam a importância da prevenção primária, no que diz respeito à promoção de competências e do bem-estar geral dos indivíduos.

Batista (2011) refere que em Portugal não existe muito investimento em ações de prevenção primária, apesar destas serem essenciais para a promoção de competências e favorecimento do sucesso escolar (Gamboa, 2012; Bowne, Yoshikawa & Snow, 2016).

2. Objetivo

1 – Criar e validar um Programa de Promoção de Competências de Linguagem (PPCL) para crianças com 5-6 anos de idade, sem Perturbação da Linguagem.

3. Metodologia

Linhas de base do PPCL

- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (2016)
- Orientações de Whitehurst & Lonigan (1998) sobre Literacia emergente
- Programas de Intervenção do ICan[®]: "The Communication Cookbook" (I Can & BT Better World Campaign, 2008), "Early Talk" (I Can, 2015) e "Talk Boost" (I Can, 2016)

Programa ABC and Beyond[®] (2016) – The Hanen Centre

Programa Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância (Viana & Ribeiro, 2014)

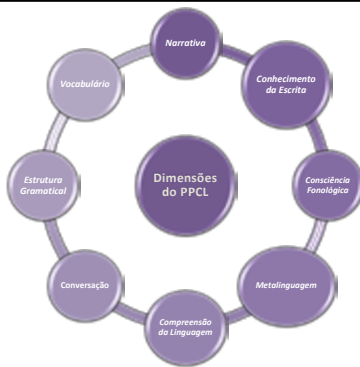
População-alvo: Crianças com 5-6 anos de idade (último ano da Educação Pré-escolar)

Duração do PPCL

- 10 sessões
- 60 minutos cada
- 3 atividades /sessão



Programa aplicado por um **profissional de educação**, que reconheça as áreas de desenvolvimento infantil:
Orientador das sessões



Livros utilizados no PPCL e respetivo Autor

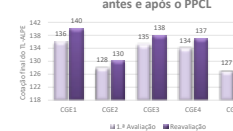
- * Um Livro** (Tullet, 2016)
O Dia-a-Dia dos Pequeninós (Beaumont & Michelet, 2002)
- * O Nabo Gigante** (Tolstoi & Sharkey, 2002)
- * O Escuro** (Snicket & Klassen, 2014)
- * Quero o meu chapéu** (Klassen, 2014)



4. Resultados e discussão

Depois da validação do PPCL, através do parecer de um painel de peritos, o mesmo foi aplicado e analisado. Para verificar a potencial influência do programa, foram constituídos dois grupos de análise: Crianças do Grupo Experimental (CGE) e Crianças do Grupo de Controlo (CGC). Ambas foram avaliadas pelo Teste de Linguagem – Avaliação de Linguagem Pré-Escolar (Mendes, Afonso, Lousada, & Andrade, 2014), antes e após a aplicação do PPCL. Os dados dos gráficos que se seguem revelam que o PPCL foi propício à estimulação de competências de linguagem, favorecendo a linguagem receptiva e expressiva das crianças sujeitas ao programa.

Total do grupo experimental antes e após o PPCL



Total do grupo de controlo antes e após o PPCL



5. Referências

Batista, I. N. (2011). *O perfil de linguagem da fala em Portugal*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Departamento de Língua e Cultura.

Beaumont, E., & Michelet, S. (2002). *O Dia-a-Dia dos Pequeninós*. Lisboa: Fleurus.

Brown, J., Yoshikawa, H., & Snow, C. (2016). Relationships of Teachers' Language and Explicit Vocabulary Instruction to Students' Vocabulary Growth in Kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 1-23.

Dias, E. (2013). A importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. *Revista Educação e Linguagem*, 7(1), pp. 2-17.

Gamboa, M. J. (2012). Possibilidades e pontos de resistência na recepção do Plano Nacional de Leitura – Para uma análise de práticas de leitura. *Exão - Revista Científica*, 129-138.

Goulart, B. G., & Chiari, B. M. (14-ago-2012). Comunicação humana e saúde da criança – refletido sobre promoção da saúde na infância e prevenção de distúrbios fonolinguísticos. *Revista EFAC*, 14(4), 691-696.

Horta, M. M. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância*. Viana: Piccolina.

I Can & BT Better World Campaign. (2008). *The Communication Cookbook*. Obtido em 27 de maio de 2016, de I Can - The children's communication charity: www.communicationcookbook.org.uk

I Can. (2015). *Early Talk Boost*. Obtido em 27 de maio de 2016, de I Can - The children's communication charity: <http://licensing.ican.org.uk/2015/licensing.ican.org.uk/Files/Document/EarlyTalkBoost%202015.pdf>

I Can. (2016). *Early Talk Boost*. Obtido de I Can - helps children communicate: www.ican.org.uk/earlytalkboost

Lee, W., & Pring, T. (2016). Supporting language in schools: Evaluating an intervention for children with delayed language in the early school years. *Child Language Teaching and Review*, 20(2), pp. 135-146.

Klassen, J. (2014). *Quero o meu chapéu*. Lisboa: Orfeu Negro.

Rogers, C., Nulty, K., Betancourt, M. A., & DeThorne, L. (19 de junho de 2015). Causal effects on child language development: A review of studies in communication sciences and disorders. *Journal of Communication Disorders*, 1-13.

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

Snicket, L., & Klassen, J. (2014). *O Escuro*. Lisboa: Orfeu Negro.

Souza, J. M., & Veríssimo, M. R. (nov-dez de 2015). Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 23(6), pp. 1097-1104.

Stephan, T. (2017). *Parent involvement in early language intervention: What Really Works?*. Colado de The Hanen Centre: www.hanen.org

Tolstoi, A., & Sharkey, N. (2002). *O Nabo Gigante*. Lisboa: Livros Horizonte.

Toni, C. G., & Hecavé, V. A. (set-dez de 2014). Relações entre práticas educativas parentais e rendimento académico em crianças. *Psico-USF*, 19(3), pp. 511-521.

Tullet, H. (2016). *Um Livro (1ª ed.)*. Lisboa: Portugal: Edições.

Viana, F. L., & Ribeiro, L. (2014). *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância*. Cascais: Sallustiana.

Viana, F. L., Ribeiro, L., & Barrera, S. D. (2017). *DECOL: Observando Competências de Letramento Emergente: propostas integradoras para a pré-escola*. Porto Alegre: Penso.

Weitzman, E., & Greenberg, J. (2010). *ABC and Beyond™: Building Emergent Literacy in Early Childhood Settings*. Toronto: The Hanen Centre.

Elaboración de un manual docente: ejemplo de trabajo colaborativo con estudiantes del Grado en Educación Primaria a distancia

Investigação,
Práticas e
Contextos
em Educação
2018

M^a Victoria Domínguez Rodríguez · Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales (IATEXT) / Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) · victoria.dominquez@ulpgc.es

1. INTRODUCCIÓN

- ✦ **Enseñanza universitaria no presencial** (a distancia) = libro de texto /manual docente como material de apoyo fundamental, que proporcione unos conocimientos teórico-prácticos relevantes conforme a un estilo de aprendizaje eminentemente autónomo.
- ✦ Espacio de Educación Europeo Superior (EEES) = dicho material debe ayudar a que el estudiantado:
 - 1) alcance los objetivos generales y específicos propuestos para la asignatura;
 - 2) desarrolle competencias básicas, nucleares, generales y específicas, incluyendo conocimientos teórico-prácticos, destrezas, valores y actitudes;
 - 3) supere con éxito el proceso de evaluación continua.

2. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

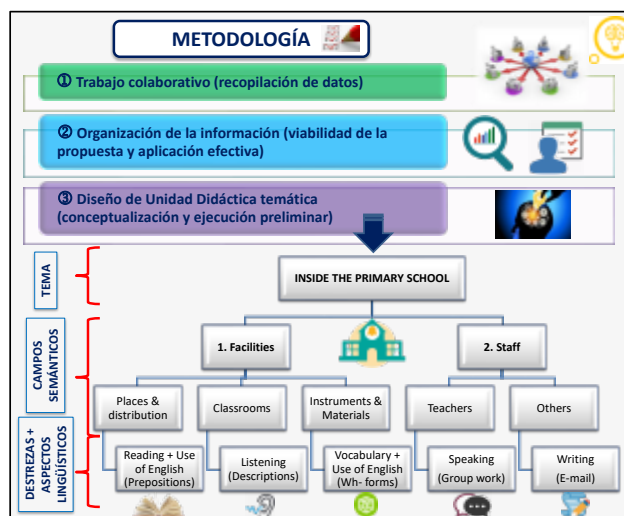
- ✦ **Relevancia** = proceso colaborativo profesor-estudiante para elaborar un manual docente:
 - ⇒ Iniciativa que busca promover, mediante la colaboración docente-estudiante, el intercambio de ideas y opiniones.
 - ⇒ Lograr un manual para la docencia factible y aplicable en el contexto educativo universitario.
 - ⇒ Trabajo colaborativo: "cada miembro del grupo contribuye a la resolución conjunta del problema; la colaboración depende, por ello, del establecimiento de un lenguaje y significado comunes respecto a la tarea, y de una meta común al conjunto de participantes" (Onrubia et al 2008, p. 235).
- ✦ **Motivación** = renovar el manual docente para el curso 2018/19, cumpliendo así con la norma interna de la ULPGC sobre 4 años de vigencia de cada libro de autoaprendizaje:
 - ⇒ *Comunicación oral y escrita (inglés) para el desarrollo profesional*
 - 6 ECTS, obligatoria en 1º del Grado en Educación Primaria a distancia.
 - Objetivos y características = Inglés para Fines Específicos (IFE):
 - seleccionar qué contenido puede ser el más apropiado para el desarrollo profesional del futuro docente en este nivel educativo;
 - articular conocimientos lingüísticos según las pautas del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2010) para lograr un nivel B1.

3. METODOLOGÍA

- ✦ Producir un manual con contenido relevante y útil para el alumnado, siguiendo los pasos mostrados en la **imagen** a la derecha:
 - ⇒ **SONDEO** = noviembre de 2017 a enero de 2018, estudiantes de 2º curso del Grado en Educación Primaria a distancia.
 - ⇒ 126 participantes, con 10,5 créditos ECTS en lengua inglesa.
- ✦ Recabar información sobre contenidos de especial utilidad, como futuros docentes, en general, y de lengua extranjera, en particular:
 - ⇒ **DIÁLOGO DE TUTORÍA PRIVADA VIRTUAL**, a través del Campus Virtual, explicándoles: a) el objetivo de la colaboración; b) la finalidad de su participación; y c) qué ventajas puede ofrecer a otros estudiantes del Grado en Educación Primaria.

4. OBJETIVOS

- Promover que una de las fases previas a la elaboración de un manual docente se base en el trabajo colaborativo docente-estudiante.
- Obtener datos sobre tres aspectos, mediante sistema de pregunta-respuesta:
 - a) temas de interés real para Educación Primaria, útiles para el desarrollo profesional;



b) dificultades con la lengua inglesa, para intentar abarcar cuestiones gramaticales, léxicas o discursivas específicas;

c) la posibilidad de ceder los textos escritos durante el curso (correo electrónico, ensayo de opinión, historia corta o descripción de un espacio) para incluirlos como modelo en las distintas secciones del manual.

- Incorporar temas y puntos lingüísticos señalados = libro ajustado al perfil del estudiantado, sus necesidades reales y expectativas de aprendizaje.

5. RESULTADOS

- ✦ **Iniciativa de solicitar** la aportación de **ideas y opiniones** sobre qué contenido podría tener un interés genuino y profesional:
 - ⇒ colaboración activa + recopilación de información útil desde un punto de vista didáctico.
 - ⇒ de los 126 estudiantes contactados, 81 respondieron al diálogo de tutoría privada virtual, con varios grados de especificidad y según su experiencia real con el aprendizaje.
 - ⇒ propuesta de posibles unidades temáticas para el manual de docencia + mención de aspectos lingüísticos, léxicos y discursivos conflictivos.
- ✦ Entre los **temas propuestos** se encuentran el centro escolar como institución y lugar de trabajo; la organización y gestión de actividades escolares fuera del colegio; o la incorporación de las TIC al aula de lengua extranjera para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✦ **ESBOZO DE UNIDAD DIDÁCTICA** = *Inside the Primary School*, que permite incluir también otros temas propuestos usando una jerarquía semántica: hiperonimia vs. hiponimia.
- ✦ **Conclusiones preliminares**
 - ⇒ Índice de participación elevado = interés por formar parte del proceso.
 - ⇒ Justificación razonada de aportaciones = fuente de información que permite ajustar el contenido a las inquietudes, necesidades y expectativas reales del futuro docente de Educación Primaria.
 - ⇒ Docente = organización de contenido según limitaciones espacio-temporales, con dos finalidades: a) formativa, para conseguir objetivos y destrezas; y b) funcional, para establecer una correlación teoría-práctica.

6. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Onrubia, J., Colomina, R., & Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En C. Coll, & C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual: aprender a enseñar con las tecnologías* (pp.233-52). Madrid: Ediciones Morata.

Falar, ler e escrever notícias com crianças no jardim de infância

Investigação,
Práticas e
Contextos
em Educação
2018

Elisabete Rafael Dias · Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – IPLeiria · elisabete_r_d@hotmail.com
Maria José Gamboa · Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – IPLeiria · mjgamboa@ipleiria.pt

1. Introdução

A centralidade dos media na vida do quotidiano e a investigação que tem vindo a ser realizada neste campo (Silva, et al., 2016; Silveira, 2015, 2011; Tomé, 2011) desafiam a escola a construir ambientes de educação para os media capazes de dotar precocemente a criança com capacidades, conhecimentos e atitudes que lhes permitam compreender, refletir e intervir criticamente sobre o mundo onde vive, nomeadamente “o conhecimento de aspetos relevantes da sociedade e do mundo, ao mesmo tempo que permite a formação de opinião sobre o que se passa.” (Silveira, 2015, p. 388). Por esta razão “[...] é necessário intervir junto destes públicos, auxiliando-os a gerir o impacto de certos eventos e capacitando-os para uma compreensão mais eficaz dos assuntos” (Silveira, 2015, p. 389), devendo essa intervenção começar desde o berço (Gonnet, 1999, citado por Tomé, 2011).

Sendo a educação pré-escolar “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, como refere a Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), torna-se imprescindível integrar a educação para os media neste contexto específico em ordem ao desenvolvimento pessoal e social da criança. Neste sentido, tendo por base o *Referencial Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Secundário* (Santos & Pedroso, 2014), enquanto quadro de referência orientador da ação pedagógica para Educadores de Infância, pretendeu-se no âmbito deste estudo conhecer as conceções das crianças do pré-escolar acerca do universo dos media, especificamente, as notícias, seus agentes e meios de difusão com vista a uma ação pedagógica sustentada na investigação-ação.

2. Metodologia

O estudo investigativo decorreu num Jardim de Infância da cidade de Leiria e realizou-se no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

É um estudo de caso que se insere no paradigma interpretativo, assentando numa abordagem de cariz qualitativo (Coutinho, 2011).

Participantes

Os participantes deste estudo são um conjunto de 4 (identificados no estudo como L, T, M e D), do grupo de 21 crianças, duas do sexo feminino e duas do sexo masculino, tendo as suas idades cronológicas (4, 5 e 6 anos) e a boa capacidade de expressão oral e relacional de cada criança, constituído os critérios da sua seleção.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Observação, entrevistas semiestruturadas, diário de bordo, gravações audiovisuais e registos fotográficos.

Procedimentos

Com a duração de 5 semanas (15 de maio a 12 de junho de 2017), o estudo iniciou-se com a realização de entrevistas individuais e criação de uma sequência pedagógica, dinamizada com os participantes em torno do universo pedagógico dos media, tendo-se no final passado nova entrevista.

A sequência pedagógica foi criteriosamente pensada e desenhada de modo a ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo em questão. As propostas educativas integraram exploração de revistas e jornais, a visualização de excertos de notícias do telejornal, dramatizações, elaboração de notícias e criação de um jornalinho escolar.

3. Objetivos

- Conhecer as conceções das crianças acerca da notícia;
- Identificar os meios de comunicação social mais utilizados pelas crianças para aceder a notícias;
- Criar atividades pedagógicas potenciadoras de experiências que permitam às crianças conhecer e compreender a especificidade do género jornalístico notícia, enquanto produtores e consumidores de notícias, possibilitando-lhes igualmente a possibilidade de estas se colocarem no papel dos profissionais dos media;
- Refletir sobre as implicações didáticas e pedagógicas dos resultados obtidos.

4. Resultados e discussão

Os resultados obtidos, confrontados os dados recolhidos antes e depois da sequência pedagógica dinamizada em torno do universo dos media, permitem identificar uma evolução das conceções das crianças quanto à natureza, funções, agentes e lugares de produção e difusão das notícias. Efetivamente inicialmente os participantes revelam alguma dificuldade em: i) identificar lugares/meios de contacto com as notícias (nomeando apenas a televisão, o computador e o telemóvel e o espaço casa como lugares e meios de contacto com a notícia); ii) revelar desconhecer as finalidades das notícias e respetivas fontes de informação, assim como os profissionais desta área, e iii) confinam-se a um entendimento frágil de notícia (“é sobre umas coisas nos programas”. L, 1.ª entrevista). De modo diferente, no final do estudo, estes participantes declaram conhecer mais sobre este universo, sabendo que a notícia “é uma novidade que foi feita de coisas importantes” (T, 2.ª entrevista), que serve “para nós sabermos coisas” (T, 2.ª entrevista) e que realizar entrevistas a pessoas e ir aos locais dos acontecimentos, representam fontes de informação para a elaboração de notícias. Os participantes nomeiam igualmente, na fase final do estudo, a escola, os jornais e as revistas como lugares e meios de contacto com este género jornalístico, tendo metade dos participantes do estudo revelado também atitudes de forte adesão e simpatia pela profissão de jornalista.

O facto de as crianças transportarem o universo dos media para contextos de brincadeira livre, dados recolhidos a partir de gravações audiovisuais, vem reforçar e demonstrar o conhecimento e importância que os media passaram a ter nas suas vidas.

Na generalidade, os resultados apontam para a importância de o educador de infância potenciar precocemente aprendizagens em torno dos media, desenvolvendo a sensibilidade e conhecimentos que permitam alargar os conhecimentos das crianças, expandindo o seu universo de referências, enquanto consumidores e produtores de texto noticioso.

5. Referências

- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República: I série – A n.º 34*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Santos, M. M. N. (2003). *A educação para os media no contexto educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Santos, L. F. & Pedroso, J. V. (Eds.). (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Silva, I. L. (Ed.), et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silveira, P. (2015). As crianças as notícias e o conhecimento do mundo. In Pereira, S. & Toscano, M. (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 3.º Congresso* (pp. 387 - 398). Disponível em [file:///C:/Users/elisa/Downloads/Literacia%20media%CC%81tica%20e%20cidadania%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/elisa/Downloads/Literacia%20media%CC%81tica%20e%20cidadania%20(1).pdf)
- Silveira, A. P. S. (2011). A Educação para os Media: uma abordagem teórica acerca do conceito e da sua aplicação no contexto educativo. In Pereira, S. (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 1.º Congresso Nacional* (pp. 797-809). Disponível em [file:///C:/Users/elisa/Downloads/\[2011\]_atas-I-congresso-literacia-UM.pdf](file:///C:/Users/elisa/Downloads/[2011]_atas-I-congresso-literacia-UM.pdf)
- Tomé, V. (2011). Educação para os Média: é urgente formar professores. In Pereira, S. (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 1.º Congresso Nacional* (pp. 59-70). Disponível em [file:///C:/Users/elisa/Downloads/\[2011\]_atas-I-congresso-literacia-UM.pdf](file:///C:/Users/elisa/Downloads/[2011]_atas-I-congresso-literacia-UM.pdf)

Entre prosseguimento de estudos e ingresso na carreira: estratégias para a dupla capacitação de estudantes de 1.º ciclo do ensino superior

Sílvia Ribeiro · ESTGA-UA · sribeiro@ua.pt

Anabela Simões · ESTGA-UA · anabela.simoies@ua.pt

Ana Rita Calvão · ESTGA-UA · arc@ua.pt

1. Introdução

Nos últimos anos, tem-se registado um acréscimo no número de diplomados em Secretariado e Comunicação Empresarial (SCE) na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Aveiro da Universidade de Aveiro (ESTGA-UA) que prosseguem estudos para cursos de 2.º ciclo. Assim, e para responder a esta nova realidade, as práticas pedagógicas implementadas, mantendo a preocupação em preparar os estudantes para responder aos desafios do ingresso imediato na carreira profissional, têm procurado criar condições que favoreçam a iniciação à investigação, dotando os alunos de competências que lhes permitam contactar com ferramentas, metodologias e situações de criação de conhecimento, através de iniciativas bastante diversificadas.

Assim, neste trabalho, descreve-se, por um lado, o modo como se tem procurado fomentar a iniciação à investigação no âmbito desta Licenciatura, que, por si só, abrange áreas muito diferentes, como Línguas (66 ECTS), Secretariado e Comunicação Empresarial (54 ECTS), Ciências Sociais (18 ECTS), Aplicações Informáticas (12 ECTS), entre outras. Por outro, identificam-se iniciativas recentes e inovadoras, que, de forma conjugada, garantem a proximidade com o mercado de trabalho e com as exigências e desafios que este impõe atualmente aos jovens profissionais.

2. Estratégias de iniciação à investigação

Para incentivar a iniciação à investigação científica, garantindo, deste modo, uma mais sólida preparação para prosseguimento de estudos para 2.º ciclo, nos últimos anos, têm-se colocado em prática várias estratégias, organizadas em dois eixos fundamentais (cf. Figura 1):

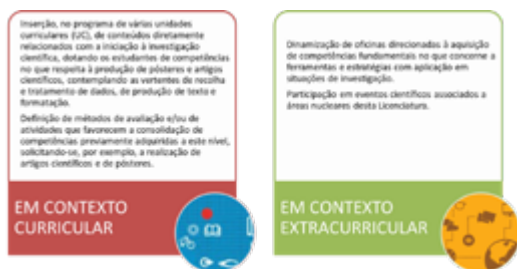


Figura 1. Eixos de ação para o incentivo à iniciação precoce à investigação.

3. Estratégias de aproximação ao mercado de trabalho

Dando continuidade a práticas já muito enraizadas na ESTGA-UA, no âmbito da Licenciatura em SCE têm-se privilegiado, em simultâneo, iniciativas que visam o reforço da relação com o tecido empresarial envolvente, conforme se visualiza na Figura 2.



Figura 2. Eixos de ação para reforço de proximidade com o mercado de trabalho.

4. Resultados

No seguimento das estratégias apontadas em 2., em 2016 e em 2017, no âmbito das VI e VII Jornadas de Secretariado e Assessoria (JSA) da ESTGA, uma iniciativa dinamizada no contexto da UC Projeto em Organização e Gestão de Eventos, e que conta com uma Comissão Científica que reúne docentes de várias Instituições de Ensino Superior do país com formação na área do Secretariado e Comunicação Empresarial, foram apresentados oito pósteres e duas comunicações orais elaborados por estudantes e/ou com a sua colaboração (cf. Figura 3). Os trabalhos desenvolvidos, para além de marcadamente interdisciplinares, têm um caráter claramente aplicado, realidade que decorre da simultânea aposta numa relação próxima e regular com a comunidade empresarial envolvente.



Figura 3. Trabalhos de investigação apresentados por estudantes de SCE nas JSA 2016 e 2017.

Esta aposta no desenvolvimento crescente de trabalhos de investigação, em contexto curricular ou extracurricular (cf. Figura 4), adequados ao nível e às áreas de formação dos alunos, tem favorecido claramente a aquisição de competências indispensáveis para o prosseguimento de estudos, incentivando, inclusivamente, a propensão dos estudantes para optarem por esta via (conforme se percebe pelos resultados de um estudo recente que revela que cerca de 37% dos matriculados neste curso pretendem continuar para 2.º ciclo e 51% ponderam fazê-lo, embora ainda sem certeza) (Sousa, Calvão & Ribeiro, 2017).



Figura 4. Apresentação de pósteres, nas JSA 2017, por estudantes de SCE

Em paralelo, a aposta nesta estratégia de dupla capacitação dos estudantes de SCE tem garantido um reforço da relação com o tecido empresarial, concretizando-se, nomeadamente, num programa de Tutoria (cf. Figura 5), atualmente em vigor, que garante o acompanhamento, por parte de 19 profissionais de empresas associadas da AEA, de estudantes de 1.º e 2.º ano, facilitando o contacto diário com a sua experiência profissional e com os desafios – científicos, técnicos e humanos – a ela inerentes.



Figura 5. Sessão de lançamento do Programa de Tutoria 2017-2020.

5. Bibliografia

- Hunter, A.-B., Laursen, S. L. and Seymour, E. (2007). Becoming a scientist: The role of undergraduate research in students' cognitive, personal, and professional development. *Science Education*, 91: 36-74.
- Lopatto, D. (2009). *Science in solution: the impact of undergraduate research on student learning*. Research Corporation for Science Advancement.
- Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *Revista de Docência Universitária*, 12(2): 23-29.
- Sousa, K., Calvão, A., Ribeiro, S. (2017). *Quantos estudantes da ESTGA do ano letivo 2017-2018 pretendem fazer mestrado* (trabalho académico não publicado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Composição quantitativa de soluções recorrendo à representação gráfica e análise de regressão

Investigação,
Práticas e
Contextos
em Educação
2018

Helena Ribeiro · ESTG – IPEleiria e CEMAT · helena.ribeiro@ipleiria.pt

Judite Vieira · Laboratório associado LSRE-LCM (polo Leiria), ESTG – IPEleiria · judite.vieira@ipleiria.pt

1. Introdução

A resolução de problemas envolvendo amostras de dados bivariados quantitativos e o cálculo e interpretação dos coeficientes da reta de regressão e do coeficiente de correlação são conteúdos que fazem parte do programa de Matemática A do ensino secundário dos Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias e de Ciências Socioeconómicas. Também no programa de Físico-Química A no Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, a equação da reta de regressão é diversamente referenciada e, em particular, no programa de Química do 12.º ano é indicada uma atividade laboratorial cuja meta específica é traçar uma curva de calibração.

O trabalho consiste na recolha de dados bivariados quantitativos, através da medição da absorvância de soluções de ferro no laboratório (espectrofotómetro), a sua representação em tabela e análise e tratamento recorrendo à ferramenta computacional Microsoft Excel, o qual pode ser desenvolvido em sala de aula constituindo uma experiência prática de ensino e aprendizagem.

2. Metodologia

É apresentada uma metodologia simples para o doseamento de iões ferro, na forma de Fe (III) em solução aquosa por espectrofotometria de absorção na região do visível. O método proposto é validado recorrendo a análise estatística. São preparados 6 padrões (cinco réplicas de cada) com concentrações entre 1 mg/L e 7 mg/L. Após adição de 20 mL de solução de tiocianato de potássio (0,5 mol/L) e 2 mL de solução de persulfato de potássio 2% (m/v) é efetuada a leitura da absorvância a 475 nm no espectrofotómetro UV/VIS marca Varian, modelo Cary 50, usando como branco água desionizada. A curva de calibração é obtida por regressão linear simples pelo método dos mínimos quadrados e os parâmetros da reta avaliados por análise da variância. O limite de deteção e o limite de quantificação são determinados a partir da curva analítica.

Tabela 1. Valor médio da absorvância para cada solução padrão de ião Fe, n=5

C (mg/L)	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	7,00
Abs ($\lambda = 475 \text{ nm}$)	0,1393	0,2849	0,4291	0,5519	0,7103	0,9754

3. Objetivos

Tendo como referência os programas de Matemática e Físico-Química do Ensino Secundário, definem-se como objetivos: aplicar a lei de Beer-Lambert para determinação da concentração de um analito; representar a curva de calibração; identificar o declive e a ordenada na origem da reta de regressão; calcular e interpretar o coeficiente de correlação; estimar os erros das estimativas; e usar a regressão inversa para estimar valores da concentração ([2]).

Tabela 2. Estimativas dos parâmetros do modelo de regressão linear da absorvância para cada uma das soluções padrão de ião Fe amostradas

Parâmetros	Coefficiente	Desvio padrão	Intervalo com 95% de confiança
Ord. na origem	0,0045	0,0071	(-0,0151; 0,0240)
Declive	0,1393	0,0017	(0,1346; 0,1440)

4. Resultados e discussão

O ferro (III) presente em solução reage com o tiossulfato formando compostos de cor avermelhada que permanecem estáveis em solução. $[\text{Fe}(\text{SCN})_m]^{3-m}$, em que $m = 1, 2, \dots, 6$. A determinação da intensidade da cor da solução obedece à lei de Beer-Lambert,

$$Abs = \epsilon l C$$

com Abs a absorvância (comprimento de onda 475 nm), C a concentração (mgFe/L), l o percurso ótico da célula = 1 cm e ϵ o coeficiente de absorção específico ($\text{L mg}^{-1} \text{ cm}^{-1}$). Através da lei de Beer-Lambert estima-se o valor médio da absorvância (y) pela reta de calibração,

$$y = a + bx$$

em que a variável independente (x) é a concentração. Assume-se que os erros associados aos valores de x são desprezáveis face aos da variável dependente, y. Assume-se que os erros associados a y são independentes com distribuição normal de média zero e variância constante (hipóteses para validação pela análise dos resíduos).

A Tabela 1 apresenta os valores da absorvância ao comprimento de onda, cuja absorvância é máxima ($\lambda = 475 \text{ nm}$) para as soluções dos padrões preparados, depois de descontado o valor da absorvância da solução que funcionou como branco (água desionizada + solução de persulfato de potássio + solução de tiocianato de potássio). São apresentados os valores médios para cada uma das 5 réplicas (n=5) dos 6 padrões preparados.

Os valores médios da absorvância são estimados pela reta de calibração, $y = 0,1393x + 0,0045$, conforme Tabela 2 e Figura 1. O declive da reta, $b = 0,1393$, representa o valor do coeficiente de absorção específico da solução e a ordenada na origem, $a = 0,0045$, a absorvância para a concentração 0 de analito ($x = 0 \text{ mg/L}$). A variância associada aos erros na medição de y é estimada de forma usual ([1]) por $s_{y/x} = 0,0079$. A reta, apresentada na Figura 1, passa, como esperado, pelo centro de gravidade, (\bar{x}, \bar{y}) , ou centróide. O coeficiente de determinação, $R^2 = 0,9994$, permite concluir que a reta explica 99,94% da variação total da absorvância.

A linearidade do modelo é estudada através do coeficiente de correlação ($R = 0,9997$) e da análise estatística dos parâmetros do modelo. O valor de R permite concluir que a correlação entre x e y é estatisticamente diferente de zero ($p\text{-value} = 6,5 \times 10^{-16}$) e existe uma dependência linear positiva forte entre as variáveis. Do intervalo de confiança para a ordenada na origem, Tabela 2, conclui-se que, ao nível de significância de 5%, não existe evidência estatística para concluir que esta é diferente de zero (o zero pertence ao intervalo de confiança). De modo análogo e ao mesmo nível de significância, existe evidência estatística para concluir que o declive da reta é diferente de zero (o zero não pertence ao intervalo). Destes resultados conclui-se da capacidade do método analítico gerar resultados diretamente proporcionais à concentração do analito na gama de concentrações apresentada.

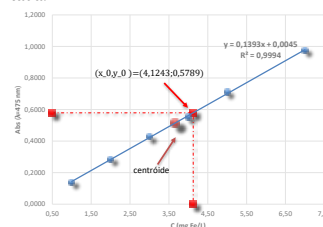


Figura 1. Representação da absorvância vs concentração de Fe em mg/L

Por regressão inversa ([3]) obtém-se a concentração do ião Fe da solução, x_0 , cuja absorvância obtida foi de $y_0 = 0,5780$. Através da reta de calibração, estima-se $x_0 = 4,12$ e com 95% de confiança associa-se uma margem de erro ([1]) de 0,096, isto é, com 95% de confiança os limites associados aos valores da concentração são $(4,12 \pm 0,096)$. Foram também determinados limites analíticos do método para a determinação do Fe, isto é, o limite de deteção (LD) e o limite de quantificação (LQ). O valor obtido para $LD = a + 3s_{y/x}$ é igual a 0,0290, que corresponde a um valor de concentração de 0,176 mg/L. Este valor representa a menor quantidade de Fe que pode ser detetada numa solução (amostra), mas não necessariamente quantificada como valor “exato” nas condições experimentais usadas. O valor obtido de $LQ = a + 10s_{y/x}$ é igual a 0,0663 que corresponde ao valor de concentração de 0,588 mg/L, o qual representa o menor valor de concentração medida pelo método usado que permite quantificar o Fe com exatidão e precisão aceitáveis.

5. Conclusões

A aplicação do método analítico permite quantificar iões ferro (III) em solução na gama de concentrações de 1,00 a 7,00 mgFe/L observando os requisitos de precisão, exatidão e linearidade desejados. O método analítico espectrofotométrico-UV/VIS para o doseamento do Ferro é bastante reproduzível e de fácil implementação para ser desenvolvido em contexto escolar, constituindo uma aplicação muito útil do ponto de vista da integração de conhecimentos e da noção de aplicabilidade que as ferramentas estatísticas têm nas mais diversas áreas incluindo na química experimental como é o caso de estudo apresentado.

6. Referências

- [1] Miller, J. N. & Miller, J. C. (2010). Statistics and Chemometrics for Analytical Chemistry (pp. 110-151). England: Pearson.
- [2] Programas e Manuais Escolares das Disciplinas de Física e Química, 10º e 11º Anos e de Química do 12º Ano do Ensino Secundário.
- [3] Ribeiro, H., Martins, M. A. & Santos, R. (2012). A regressão linear simples no ensino secundário. *Gazeta de Matemática*, SPM, 42-48.

Os fantoches vão ao jardim de infância fazer perguntas – brincar para melhor compreender

Investigação,
Práticas e
Contextos
em Educação
2018

Mara Andreia Silva Henriques · Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria · marahenriques1102@gmail.com

Maria José Gamboa · Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria · mjgamboa@ipleiria.pt

1. Introdução

Reconhecida a importância da construção precoce de ambiente linguístico promotores de compreensão leitora, esta é cada vez mais objeto de estudo por parte dos vários investigadores e professores que trabalham com crianças (Irwin, 1986; Giasson, 1993; Viana, 2001; Sim-Sim, 2007; Terwagne, 2012; Pereira, 2012; Viana, 2014). É assente nesta premissa que é desenvolvido este estudo investigativo e que tem como objetivo refletir sobre a relevância da utilização/desenvolvimento de mecanismos de intervenção pedagógica potenciadores de aprendizagens de competências leitoras.

Roskos & Chistie (2001, citados por Mata, 2010) defendem que as propostas de carácter lúdico em contexto de sala de atividades “proporcionam contextos importantes para promoverem atividades de literacia, oportunidades para ensinar e aprender [...] e também proporcionam experiências de linguagem.” (p.32).

Tendo presente a dimensão lúdica das aprendizagens linguísticas e a importância da exploração e compreensão de textos em contexto de jardim de infância, através do questionamento, tendo como referência os quatro níveis de compreensão da leitura - compreensão literal, reorganização da informação, compreensão inferencial e compreensão crítica (Catalá, 2001; Solé, 1992; Viana et al., 2010; Viana & Ribeiro, 2014), concebeu-se um dispositivo didático assente nas potencialidades pedagógicas dos fantoches em ordem ao desenvolvimento da compreensão leitora das crianças. Assim, pretendeu-se criar ambientes de leitura propícios à compreensão de textos, percebendo o impacto do dispositivo didático no processo de compreensão das crianças, através da manipulação de quatro fantoches representativos de cada nível de compreensão leitora: compreensão literal/ referencial, inferencial, reorganização da informação e crítica.

2. Objetivos

- i) Criar ambientes de leitura promotores de compreensão leitora e de transações intertextuais, pessoais e expressivas a partir dos textos lidos.
- ii) Identificar os fantoches mais escolhidos pelas crianças;
- iii) Refletir sobre as implicações pedagógicas e didáticas do recurso pedagógico – fantoches - especificamente sobre as suas potencialidades para auxiliar as crianças na sua compreensão leitora;

2. Metodologia

Este é um estudo de carácter qualitativo que se baseia essencialmente na compreensão de problemas, estudando comportamentos, atitudes e valores (Coutinho, 2011; Sousa, 2009).

Participantes: Participaram neste estudo investigativo todos 21 elementos do grupo de crianças (oito raparigas e treze rapazes com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade) de um jardim de infância da cidade de Leiria. Foi salvaguardada a sua identidade e solicitadas as devidas autorizações com vista à participação no estudo.

Instrumentos de recolha de dados: Recorreu-se à utilização de um diário de bordo e de uma câmara de gravação audiovisual, visando a recolha rigorosa das evidências possibilitando igualmente a observação indireta dos factos.

Procedimentos: O estudo teve a duração de seis semanas, tendo sido desenvolvido em quatro fases distintas: a introdução dos fantoches, explicação do seu funcionamento e objetivos relativos à sua manipulação, o pré-teste, a consolidação e o ensaio final.

Na primeira semana foram apresentados ao grupo de crianças dois fantoches, um referente às questões de compreensão literal e outro referente às questões de reorganização da informação, tendo sido explicado os objetivos inerentes à sua manipulação, nomeadamente o da formulação de questões em conformidade com o tipo de fantoche escolhido. Numa segunda semana foram apresentados outros dois fantoches, representantes das questões de compreensão inferencial e das questões de compreensão crítica e respetivas funções. A partir da terceira semana, entrando na fase de pré-teste, educadora/investigadora lia o texto previamente escolhido, incentivando-se de seguida as crianças a escolher e a manipular o(s) fantoche(s) e a formularem a respetiva questão.

Nas semanas seguintes, após a leitura dos textos selecionados, as crianças foram incentivadas a selecionar fantoches e a elaborar questões sobre o texto ouvido, a que o grupo teria de responder.

4. Resultados e discussão

Os dados recolhidos na fase inicial, durante o pré-teste, revelam que os fantoches suscitam a atenção das crianças, sendo que estas manipulam sobretudo o fantoche correspondente à dimensão literal da leitura, tendo consequentemente elaborado questões de natureza referencial.

De forma diferente, na última fase deste estudo, após várias sessões de atividades com textos e com recurso aos fantoches, as crianças diversificaram as suas escolhas, mobilizando na sua interação com os fantoches questões relativas a todas as componentes da compreensão leitora. No entanto, é evidente que os fantoches relativos às questões relacionadas com a compreensão literal e com as questões de reorganização da informação foram novamente os mais selecionados, tendo-se consequente constatado que o diálogo com os textos é feito pelas crianças sobretudo através de questões de natureza literal e de reorganização de informação.

Os dados revelam igualmente a possibilidade de a escolha dos fantoches poder ter sido feita em função de critérios de ordem estética e de proximidade afetiva (“Eu escolho sempre este fantoche porque é o mais bonito” - Participante D.) Ao longo deste estudo investigativo foi possível constatar que as crianças em contexto de brincadeira livre utilizam os fantoches na sala para colocarem questões uns aos outros à semelhança daquilo que teriam observado a educadora fazer e haviam feito em momentos de atividade orientada.

A opção dos participantes em não escolher de forma regular fantoches que fazem questões inferenciais e de compreensão crítica, lança o desafio de o educador continuar a mobilizar, com regularidade, o dispositivo criado e a promover uma atitude de questionamento que favoreça a opção pela escolha de fantoches que promovam o desenvolvimento de dimensões da componente leitora cognitivamente mais complexas e fundamentais para a compreensão dos textos ouvidos.

5. Referências

- Coutinho, C. P. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Coimbra: Almedina.
- Giasson, J. (1993). A compreensão na leitura. Rio Tinto: Edições Asa.
- Irwin, J. (1986). Teaching Reading Comprehension Processes. Prentice Hall.
- Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. Cadernos de Educação de Infância, nº90, 31-34.
- Sim-Sim, I. (2007). O ensino da leitura: A compreensão de textos. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, I., S., P. (S.D). Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura?. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho
- Solé, I. (1992). Estratégias de Lectura. Barcelona: Ice, U.A.B.
- Sousa, A. (2009). Investigação em educação (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Terwagne, S., (2012). Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires. Le français Aujoud'hui – lecture de récits en maternelle, nº179, 11-20.
- Viana, F. (2001). Melhor Falar para Melhor Ler. Braga: UM-IEC.
- Viana, F., L. et al. (2010). O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Coimbra: Edições Almedina.
- Viana, F., L. Ribeiro, I. (2014). Falar, Ler e escrever - propostas integradas para jardim de infância. Lisboa: Santillana.
- Viana, F., L., Ribeiro, I., Baptista, A., (2014). Ler para ser – os caminhos antes, durante...e depois de aprender a ler. Coimbra: Edições Almedina.

Plataforma digital do Jornal Akadémicos: desafios técnicos, pedagógicos e organizacionais.

Introdução

Preparado como suplemento trimestral, atualmente distribuído com o semanário *Região de Leiria*, o Akadémicos é uma publicação desenvolvida por estudantes e docentes da licenciatura em Comunicação e Media, ESECS - IPEleiria, com o objetivo de se constituir como oficina de formação na área da produção jornalística. O jornal visa proporcionar aos estudantes o contacto com rotinas de produção em contexto real. Após vários anos de produção da edição impressa, desde 2015 tem vindo a ser ensaiada uma plataforma digital para o suplemento (Figura 1), com vista a uma extensão da publicação para o formato eletrónico.

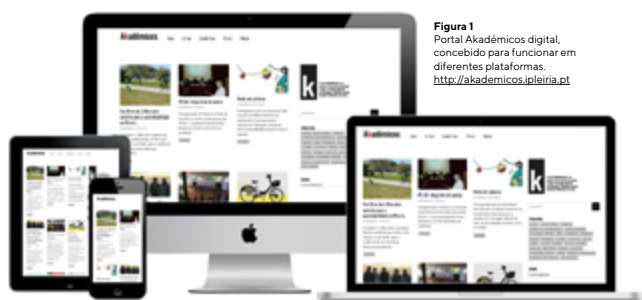


Figura 1
Portal Akadémicos digital, concebido para funcionar em diferentes plataformas. <http://akademicos.iplleiria.pt>

Objetivos

- Complementar o trabalho já desenvolvido na edição impressa, através do desenvolvimento de uma plataforma digital (concretizada no atual formato em outubro de 2016), procurando concretizar um laboratório condizente com a estrutura digital e acompanhar novas rotinas profissionais em jornalismo (Witschge et al, 2016);
- Motivar novas estratégias de articulação entre UC com maior incidência de práticas jornalísticas e UC de produção.

A extensão para o digital comporta mudanças profundas ao nível das rotinas de produção, com implicações do ponto de vista organizacional, pedagógico e técnico (Machado & Palacios, 2007; Sousa, 2006; Gradim, 2003), que aqui se procuram refletir.

Metodologia

A reflexão sobre os resultados do projeto decorre, sobretudo, da observação participante e de um acompanhamento reflexivo sobre a ação (Schön, 1984) enquanto docentes responsáveis pelo desenvolvimento do projeto.

Instalada na plataforma Wordpress, que serve de suporte às publicações web desenvolvidas no IPEleiria, a aplicação utiliza o tema gratuito Gridbox, escolhido por apresentar design responsivo, assegurando a apresentação adequada do site em diferentes dispositivos digitais. A plataforma integra ainda funcionalidades que permitem a adaptação visual da aplicação sem necessidade de conhecimentos avançados de programação, a possibilidade de inserção de pequenos componentes *rich-media*, como *podcasts*, vídeos ou *banners* interativos, para além de cumprir com os padrões atuais de desenvolvimento web.

A inserção de conteúdos na plataforma contabiliza os seguintes perfis de utilizador:

- 29 estudantes com perfil de colaborador (submeter conteúdos para aprovação);
- 3 docentes editores (editar e aprovar conteúdos submetidos);
- 2 docentes administradores de sistema (inserir, editar e eliminar publicações, gerir utilizadores, plugins e outros componentes da página).

A plataforma inclui cinco rubricas: "Atual", "Em Foco", "Grande Plano", "IPEleiria" e "Podcast". Esta categorização, embora com designações distintas do formato impresso, procura interligar a diversidade de géneros jornalísticos mais trabalhados com os estudantes, como notícias, a reportagem e a entrevista, ao mesmo tempo que viabiliza a inserção de novos formatos, como o *podcast* ou a infografia interativa.

Referências

- Barbosa, S. (2007). Sistematizando conceitos e características sobre o jornalismo digital em base de dados. In Barbosa, S. (Org.) *Jornalismo Digital de Terceira Geração*, 127-153. Livros LABCOM, Covilhã.
- Gradim, A. (2003). O Jornalista Multimédia do Século XXI. In Fidalgo, A. & Serra, P. (org.), *Jornalismo Online: Informação e Comunicação Online*, vol. 1. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Ijuim, Jorge Kanehide (2013). *Jornal escolar e vivências humanas: um roteiro de viagem*, Coleção Jornalismo, Livros Labcom, Universidade da Beira Interior. Disponível em <http://www.labcom.ubi.pt/sub/evento/613#sthash.wQfn1kVj.dpuf>
- Sousa, J.P. (2006). Desafios do ensino universitário do jornalismo ao nível da graduação no início do século XXI. In Lopes, X. & Aneiros, R. (coord.), *Comunicação e cultura em Galicia e Portugal: relatórios do III Congresso Lusó-Galego de Estudos Jornalísticos*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, Sección de Comunicación.

Investigação, Práticas e Contextos em Educação 2018

Escola Superior de Educação
e Ciências Sociais
- Instituto Politécnico de Leiria
04 e 05 maio 2018

Catarina Menezes
ESECS - IPEleiria
cmenezes@iplleiria.pt

Leonel Brites
ESECS - IPEleiria
CEIS20 - Universidade de Coimbra
Instituto Superior Miguel Torga
leonel.brites@iplleiria.pt

Marco Gomes
ESECS - IPEleiria
CEIS20 - Universidade de Coimbra
marco.gomes@iplleiria.pt

Resultados e discussão

Pelas várias competências que tem o potencial de desenvolver, já exploradas na edição impressa e alargadas pela exploração do universo digital, o projeto pode assumir-se enquanto instrumento didático "complexo" (Ijuim 2013, p.49), capaz de potenciar as dimensões técnicas, mas também comportamentais, e reflexivas facilitadoras de desenvolvimento profissional (Figura 2).

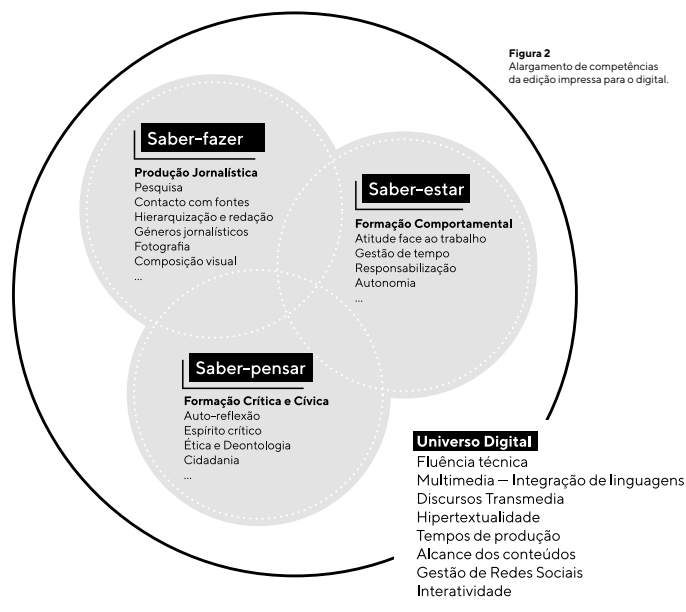


Figura 2
Alargamento de competências da edição impressa para o digital.

Se, por um lado, o projeto se apresenta como um instrumento pedagógico transdisciplinar, que propõe o desenvolvimento articulado de uma multiplicidade de competências, os desafios a um portal académico desta natureza são contínuos e complexos (Machado & Palacios, 2007), esquematizados na Tabela 1.

Tabela 1 Desafios da edição digital do Jornal Akadémicos.

Desafios Técnicos	Desafios Pedagógicos	Desafios Organizacionais
Mutabilidade dos discursos técnicos (Barbosa, 2007), nomeadamente ao nível da plataforma de suporte da publicação e respetiva articulação com o restante ecossistema digital;	Articulação e acompanhamento de equipas alargadas, e a desenvolver trabalho diversificado;	Articulação com a calendarização letiva, dinâmicas e tempos de desenvolvimento da componente curricular;
Novas exigências da construção jornalística em espaço digital.	Articulação da dimensão pedagógica com contextos de produção reais;	Agilidade da estrutura de produção e interligação entre os diferentes agentes (Escola, Docentes, Estudantes e Fontes de informação).
	Momento de construção de competências dos estudantes (Machado & Palacios, 2007), necessariamente falível e moroso.	

Machado, E. & Palacios, M. (2007)org.). *O Ensino do Jornalismo em Redes de Alta Velocidade*. Metodologias & Softwares. Salvador: EDUFBA

Menezes, C.; Mourão, A.; Rego, B. (2014). "El periódico universitario como espacio de construcción de competencias profesionalizadoras: un estudio exploratorio". I CIMU. Revista de Estudos Literários. Madrid: Universidade Complutense

Palacios, M. & Ribas, B. (2007). *Manual de Laboratório de Jornalismo na Internet*. Salvador: EDUFBA.

Schön, D. A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Nova Iorque: Basic Books.

Witschge, T., Anderson, C.W., Domingo, D., & Hermida, A. (Eds.). (2016). *The Sage handbook of digital journalism*. London: Sage.

Dislexia um conceito a apresentar a todos.

Cheila Vanessa Henriques Roça · Associação de Acompanhamento Pedagógico e Social Construtores de Encantos · cheila.roca@gmail.com

1. Introdução

Eu sou disléxica, ou seja tenho a mais conhecida das dificuldades de aprendizagem específicas:

"As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a íntegra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos." (Correia, 2008, p. 46)

Ser disléxica hoje é sem dúvida o meu maior orgulho, porque aprendi a viver com esta dificuldade não como um problema, mas sim como a minha melhor amiga, assim a dislexia não é uma limitação, antes pelo contrário é um motivo para continuar a lutar procurando sempre ser melhor em tudo quanto faço.

Neste sentido, é necessário recuar alguns anos para perceber qual é a minha relação com a dislexia e a sua importância na minha vida. Desde que entrei para a escola que tive algumas limitações na leitura e na escrita, contudo só passados dez anos me foi diagnosticado a dislexia, acompanhada da sua amiga disortografia, nessa altura a dislexia era para mim uma luz no escuro, pois estava cansada de não conseguir escrever e ler corretamente sem razão aparente. Passado algum tempo essa luz foi desvanecendo, pois saber o que me limitava não era tudo, tinha de aprender a conviver com esse "mostro" de forma pacífica.

Esse caminho foi longo, pois em cada degrau havia um novo desafio, uma nova barreira e todo isto era tão difícil de superar.

Nessa sequência, foi necessário desenvolver algum gosto pela leitura e pela escrita, pois: "*torna-se, indispensável saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para a realização de muitas das atividades diárias.*" (Sim-Sim, 2007).

Porém nessa altura a dislexia era mais que uma dificuldade na leitura acompanhada por uma dificuldade na escrita, era principalmente um enorme motivo de insegurança.

Neste longo caminho existiram muitas pedras, muitas barreiras para derrubar, muitos desafios para vencer, mas também existem pessoas que me deram força para continuar, mostraram-me que podia ir mais longe.

2. Metodologia

Depois de concluir o meu mestrado sento necessidade de lutar para provar ao mundo que os disléxicos.

Neste campo quero ajudar outros portadores desta dificuldade e terem um futuro melhor, assim reuni alguns esforços para tentar dinamizar um conjunto de formações e palestras sobre o tema para que toda a comunidade educativa possa ter uma ideia clara do que é esta dificuldade de aprendizagem.

Assim, em conjunto com a Associação de Acompanhamento Pedagógico e Social Construtores de Encantos a que presido, a Câmara Municipal de Caldas da Rainha e a Junta de Freguesia de Salir de Matos dinamizamos um conjunto iniciativas para divulgar o que são as necessidades de educativas específicas em especial a dislexia. Utilizei uma metodologia qualitativa que valoriza muito mais o processo de investigação, pois este é fonte de conhecimento e reflexão. O decorrer do processo qualitativo é ajustável, isto é, a realidade da investigação influencia o decorrer desta, pois todas as alterações são tidas em linha de conta.

Em termos qualitativos, este estudo enquadra-se nas cinco características principais da investigação qualitativa: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; os dados recolhidos são de natureza descritiva; os investigadores preocupam-se mais com o processo do que com o produto; a análise dos dados é realizada de forma indutiva; o significado assume uma importância central, ou seja, as perspetivas dos participantes têm uma importância crucial (Bogdan & Biklen, 1994).

3. Objetivos

O presente trabalho de investigação insere-se num paradigma construtivista que é caracterizado por Mateo (2000) por ser um modelo, (...) cujo interesse se centra no estudo dos símbolos, interpretações e significados das ações humanas e da vida social, e que utiliza sobretudo métodos baseados na etnografia (pp. 592-595). Tendo como objetivo conhecer qual o verdadeiro conhecimento da comunidade educativa sobre as necessidades educativas especiais em especial a Dislexia

4. Resultados e discussão

A investigação ainda se encontra em curso, porém já concluímos alguns pontos que nos permitem perceber que há um enorme desconhecimento sobre esta temática no seu da Comunidade Educativa.

Nesta sequência, planeamos um conjunto de formações sobre a presente temática entre as quais destacamos *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem Específicas; O que é a dislexia? e Estratégias de intervenção na dislexia* para a dinamização dos mesmo convidamos a Doutora Catarina Mangas.

5. Referências

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Coleção Impacto Educacional. Porto: Porto Editora.
- Mateo A. J. (2000). A investigação educacional. In J. Vidal (dir). *Enciclopedia Geral de Educação*. Alcabideche: Mmliarte, pp. 592-595.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

*"É um engano pensar
que a pessoa com
dislexia está condenada"*

**Escola Superior de Educação
e Ciências Sociais**

Instituto Politécnico de Leiria

2018