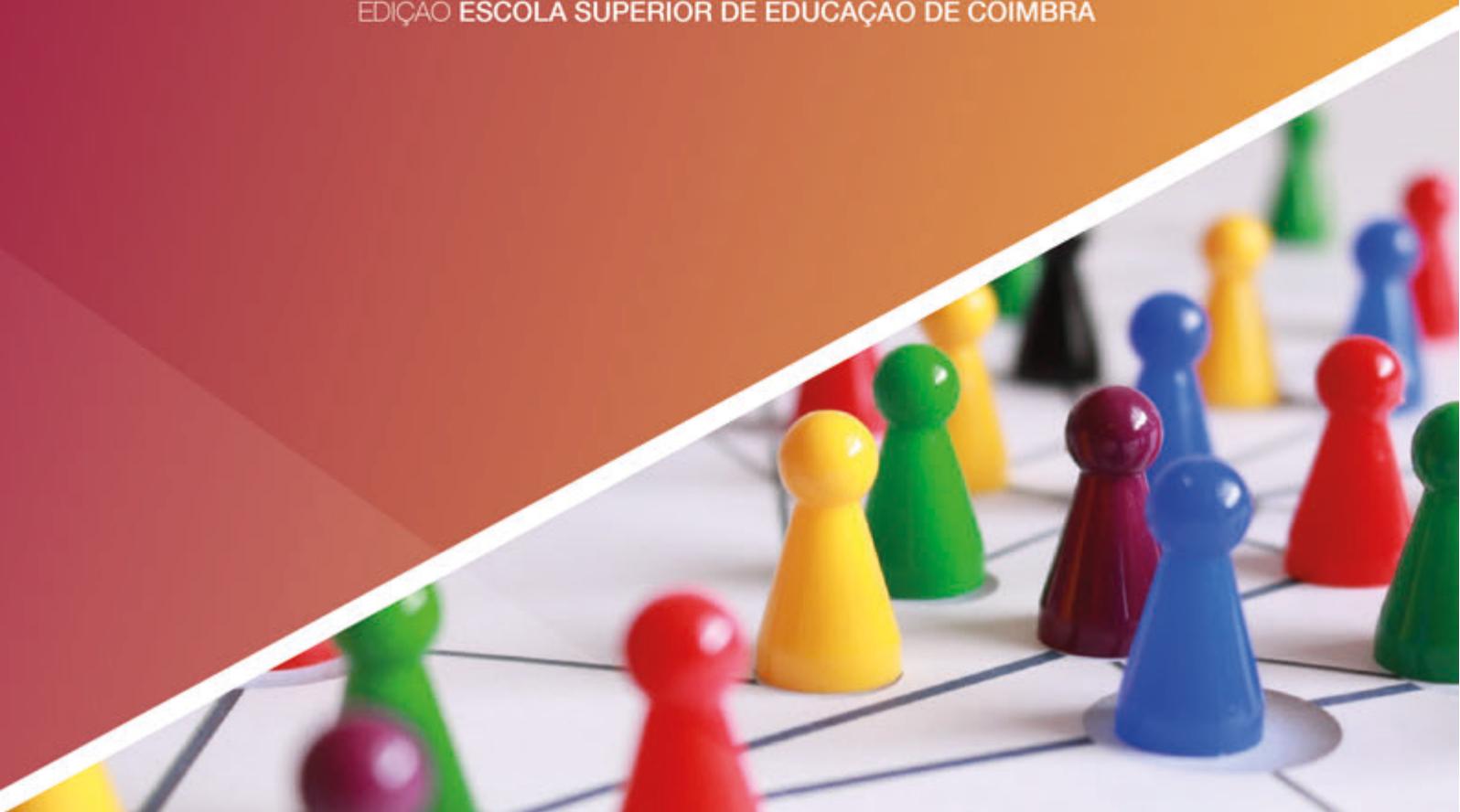


PERCURSOS CONVERGENTES E DIVERGENTES NA EDUCAÇÃO

EDIÇÃO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA



PERCURSOS CONVERGENTES E DIVERGENTES EM EDUCAÇÃO

Editores	Ana Santiago Vera do Vale
Corpo Editorial	Ana Santiago Cristina Leandro Maria do Rosário Campos Vera do Vale
Lista de Revisores	Aida Figueiredo - Universidade de Aveiro Ana Amélia Carvalho - Universidade de Coimbra Ana Coelho - Instituto Politécnico de Coimbra Ana Oliveira - Instituto Politécnico de Leiria Ana Paula Aires - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro Ana Paula Ferreira - Instituto Politécnico de Coimbra Ana Silva Marques - Instituto Politécnico de Lisboa Avelino Correia - Instituto Politécnico de Coimbra Catarina Cruz - Instituto Politécnico de Coimbra Cristina Vieira - Universidade de Coimbra Elisabete Monteiro - Universidade de Lisboa Fátima Neves - Instituto Politécnico de Coimbra Joana Chélinho - Instituto Politécnico de Coimbra João Rocha - Instituto Politécnico de Viseu João Vaz - Instituto Politécnico de Coimbra José Pedro Cerdeira - Instituto Politécnico de Coimbra José Pereirinha Ramalho - Instituto Politécnico de Beja Luis Miguel Oliveira - Instituto Politécnico de Leiria Luis Mota - Instituto Politécnico de Coimbra Madalena Baptista - Instituto Politécnico de Coimbra Margarida Adónis Torres - Instituto Politécnico de Coimbra Maria Isabel Ferraz Festas - Universidade de Coimbra Natália Pires - Instituto Politécnico de Coimbra Neusa Pedro - Universidade de Lisboa Paula Teixeira - Universidade Nova de Lisboa Pedro Balasus - Instituto Politécnico de Coimbra Rafaela Cota da Silva - Instituto Politécnico de Coimbra Susana Ribeiro - Instituto Politécnico de Coimbra
Edição Gráfica	José Pacheco

Ficha Técnica

Percursos Convergentes e Divergentes em
Educação

Produção: Instituto Politécnico de Coimbra.
Escola Superior de Educação

ISBN: 978-989-9145-05-4

Suporte: Eletrónico

Formato: PDF / PDF/A

Copyright Todos os direitos reservados ao
Instituto Politécnico de Coimbra - Escola
Superior de Educação. É proibida a
reprodução total ou parcial, de artigos,
gráficos ou fotografias. Os textos são de
exclusividade e responsabilidade dos seus
autores e das suas autoras

Dezembro, 2023

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1	
ARTES VISUAIS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE INFANTIL - A PERCEÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA.....	15
CAPÍTULO 2	
A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NUM CURRÍCULO DE EXCELÊNCIA -RELATO DE UM PROJETO EDUCATIVO E SEU PARALELISMO COM A ATUALIDADE.....	32
CAPÍTULO 3	
RESOLUÇÃO E FORMULAÇÃO DE PROBLEMAS: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NO 4.º ANO DO 1.º CEB	46
CAPÍTULO 4	
O CORPO EM AMBIENTE INTEGRADOR NO 1.º CEB	62
CAPÍTULO 5	
SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI: UM OFÍCIO EM TRANSFORMAÇÃO?	77
CAPÍTULO 6	
FORMAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR: PERCEPÇÕES E COOPERAÇÕES.....	89
CAPÍTULO 7	
A CIDADANIA E A CRISE HUMANITÁRIA DOS REFUGIADOS: DOIS PERCURSOS PEDAGÓGICOS NO 1.º CEB	103
CAPÍTULO 8	
TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONCEÇÕES DOS EDUCADORES, DOS PAIS E DAS CRIANÇAS DO JI E 1.º CEB	116
CAPÍTULO 9	
A GRAMÁTICA EM LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA: APRENDIZAGEM DE CATEGORIAS MORFOLÓGICAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA SEGUNDA POR ALUNOS SURDOS.....	128
CAPÍTULO 10	
COMPREENSÃO DE TEXTOS NARRATIVOS FICIONAIS GESTUAIS EM CONTEXTO DE 1º CEB	141
CAPÍTULO 11	
A IDENTIFICAÇÃO DE DIFICULDADES DE DESENVOLVIMENTO EM CRIANÇAS POR PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO	155

CAPÍTULO 12	
PROMOVER AS PRÁTICAS DE COOPERAÇÃO NA APRENDIZAGEM <i>OFFLINE</i>.....	166
CAPÍTULO 13	
POTENCIALIDADES DA UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES NUM AMBIENTE EDUCATIVO DE 1.º CEB.....	176
CAPÍTULO 14	
PROJETO COOPERA ESCOLA +21 23: IMPACTO DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA	189
CAPÍTULO 15	
A PEDAGOGIA DA GAMIFICAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO MULTINÍVEL DE FUTURE SKILLS NO ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	206
CAPÍTULO 16	
DO CONHECIMENTO TÁCITO AO CONHECIMENTO EXPLÍCITO: EVIDÊNCIAS DA <i>NEWSLETTER</i> #2 DO GRUPO PROJETO CRECHE	226
CAPÍTULO 17	
O ESTUDO DA DITADURA DE SALAZAR NO 2.º CEB: ATITUDES E NARRATIVAS DOS ESTUDANTES.....	238
CAPÍTULO 18	
COMPREENDER A DITADURA SALAZARISTA ATRAVÉS DO USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS: UM ESTUDO COM ALUNOS PORTUGUESES DO 2.º CEB	250

Apresentação

Tomamos como início da apresentação desta coletânea, uma reflexão sobre as palavras que compõem o seu título: Percurso, Convergente, Divergente, Educação.

Educação na sua origem latina *Educare*, emoldura-se no verbo com o sentido de criar, nutrir, fazer crescer (uma criança). Na sua etimologia, educação do verbo educar, significa “trazer à luz a ideia” ou filosoficamente, passar da virtualidade à realidade. Mas, o sentido de uso que se ajusta à perspectiva que procuramos imprimir à leitura desta compilação de textos, vamos encontrá-la na filosofia da educação: direcionar o educador a refletir criticamente sobre a atividade educacional, contribuindo para uma ação mais coerente e consistente.

Segundo o psicólogo americano Guilford (1967) poderemos fazer uso de dois tipos de pensamento para a resolução de problemas. Através do pensamento Convergente seguimos padrões estabelecidos, habituais na sua resolução. Ser convergente ajusta-se à imagem de direção para o mesmo ponto, indicando que se pretende o mesmo resultado ou se caminha para o mesmo objetivo. Em oposição, Guildford fala no pensamento Divergente, como uma abordagem aos problemas através de novas e criativas estratégias. As duas palavras encerram em si caminhos, Percursos, que se pretendem percorrer ou que já foram percorridos pelo pensamento.

Numa narrativa educativa ancorada na disseminação de pedagogias de qualidade, multiculturalidade, diferenças geográficas, listas de objetivos, políticas... como entendemos a Educação? na urgência desenfreada de certezas, onde procuramos a padronização enroupada de igualdade ou, na indagação de maior número de possibilidades para resolver problemas, tornando o processo interativo, aberto a melhores possibilidades e a novas ideias que trarão melhores resultados?

Afiguram-se, nesta compilação, vários percursos na e da educação muitas das vezes fronteiriços. Com pensamentos opostos, mas também complementares. Convergentes, porque por vezes é necessário encontrar com rapidez e precisão soluções lógicas adequadas aos problemas; Divergentes, porque é necessário o desafio cognitivo, encontrar soluções inovadoras para problemas que não têm apenas uma resolução lógica e única. Procuramos, acima de tudo, dar a conhecer percursos para reflexão e para construção de um conhecimento coletivo e pertinente sobre as realidades da educação e dos seus protagonistas, ora convergindo ora divergindo, porque há que fazer escolhas e tomar opções. Cientes que uma atitude que se sirva destas duas metades poderá alcançar soluções menos óbvias em problemas mais complexos.

O primeiro capítulo desta compilação leva-nos, precisamente, num percurso de pensamento divergente. Foi lançado, a educadores de infância, um desafio sobre o processo formativo no domínio da educação artística, procurando desenvolver nas crianças o seu potencial criativo. “Artes visuais no desenvolvimento da criatividade infantil - A perceção de educadores de infância” dos autores Lucy Xavier Ribeiro e Bartolomeu Adalberto Figueiredo Paiva, pretende questionar a importância das artes visuais no desenvolvimento criativo das crianças dos 2 aos 6 anos de idade.

A educação pelas Artes é também tema no capítulo dois, neste caso um relato de um projeto piloto desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A autora, Ana Silva Marques, guia o leitor por uma reflexão partilhando a experiência pedagógica da integração da dança no currículo do Ensino Básico. “A Educação Artística num currículo de excelência-relato de um projeto educativo e seu paralelismo com a atualidade”, apresenta uma análise SWOT do projeto desenvolvido.

“A Resolução e Formulação de Problemas: uma experiência de ensino no 4.º ano do 1.º CEB” é o título do terceiro capítulo que se encontra relacionado com percursos de pensamento que, desenvolvem nos alunos, estratégias de discussão, argumentação e interação entre a diversidade de ideias, estratégias e raciocínios, capacidade de expressão oral, bem como espírito crítico, criativo e colaborativo. Os seus autores, Vanessa Mateus, Ana Santiago, Nuno Martins e Maria Eugénia Carriço, ao analisarem as produções dos alunos, verificaram que esta experiência de ensino levou ao desenvolvimento de diferentes capacidades que potenciaram uma construção de aprendizagens significativas.

“O corpo em ambiente integrador no 1.º CEB” preenche o capítulo quarto. Realizar um movimento não é unicamente utilizar o equipamento anatómico, pode ir mais além e conduzir a uma forma de aprendizagem original. É precisamente num ambiente integrador de Dança e Matemática, que os autores apresentam a investigação desenvolvida onde, a integração do movimento no processo de aprendizagem, mostra como o corpo pode ser um meio para aprender de uma maneira simples e eficiente. Cristiana Fradigano Godinho, Cristina Rebelo Leandro e Maria da Conceição Costa, chegaram à conclusão de que o corpo/movimento, na sala de aula, pareceu ser um facilitador no processo de aprendizagens significativas.

Não é possível problematizar a educação, a escola ou as experiências pedagógicas sem nos interrogarmos sobre o perfil do professor que se deseja para o século XXI. As autoras, Cátia Delgado, Maria Helena Damião e Isaltina Martins, apresentam um estudo de análise documental em que refletem acerca da prevalência do perfil do professor como facilitador ou mediador, harmonizada com indicadores advindos do mercado de trabalho e, a divergência encontrada nos princípios educativos

que assentam na mestria e na transmissão do conhecimento com vista à formação do ser humano, capaz de agir de forma autónoma. “Ser professor no século XXI: um ofício em transformação” encorpa o quinto capítulo da coletânea.

O sexto capítulo, “Formação em contexto escolar: percepções e cooperações” prossegue com uma investigação sobre o percurso profissional dos educadores de infância e professores, sobre o entendimento que estes docentes fazem acerca da sua atuação educativa e das atividades que desempenham. Régis Fernando Ferreira Prates e Maria da Piedade Pessoa Vaz Rebelo, através de um questionário, aplicado numa ação de formação, procuraram identificar a existência de atividades para além da docência e extrair as percepções desses profissionais sobre atividades de formação realizadas em contexto escolar.

A escola confronta-se, hoje em dia, com múltiplas diversidades que, no entender de alguns especialistas, constituem um dos maiores desafios para os professores que, quotidianamente, têm que saber lidar com elas e garantir a equidade e qualidade das aprendizagens dos alunos. Precisamente um desses desafios leva-nos a refletir sobre as questões relacionadas com os refugiados, “A Cidadania e a crise humanitária dos refugiados: dois percursos pedagógicos no 1.º CEB”. As suas autoras, Vânia Graça e Ana Rita Férias, no âmbito da Prática Educativa Supervisionada (formação inicial de professores), fazem uma reflexão, no sétimo capítulo, sobre as práticas desenvolvidas acerca da temática, em duas turmas do 3.º ano de escolaridade.

A pandemia, outro dos desafios com que a escola se teve de defrontar, veio dar visibilidade e, em alguns casos, agravar as desigualdades educativas já existentes. O afastamento das crianças dos contextos educativos com possíveis consequências a mais longo prazo nas desigualdades sociais e económicas pode levar a uma possível interrupção, ou mesmo retrocesso, no percurso desenvolvido para o cumprimento do direito de todos à Educação. A “Transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico em tempos de pandemia: conceções dos educadores, dos pais e das crianças do JI e 1.º CEB” de Patrícia Sousa Eusébio, Isabel Rebelo, Miguel Oliveira, descrito no capítulo oitavo, pretende perceber como é que um grupo de crianças do jardim de infância percebe a escola do 1.º CEB e, como é que um grupo de alunos do 1.º CEB, vivenciou a transição para a escolaridade obrigatória em tempo de pandemia.

Os capítulos, nono e décimo, enquadram outro cenário desafiante para as escolas: a utilização da Língua Gestual Portuguesa. Sara Cristina Rocha Coelho, Isabel Sofia Calvário Correia, e Pedro Balas Custódio, consideram essencial avaliar a forma como as crianças surdas do 1º Ciclo do Ensino Básico compreendem narrativas ficcionais sabendo que é através da audição de histórias que são geradas emoções e a compreensão do mundo. Os autores do nono capítulo “Compreensão de textos

narrativos ficcionais gestuais em contexto de 1.º CEB”, consideram que é igualmente importante perceber qual a forma mais adequada para explorar a compreensão leitora, através de materiais bilingues.

Para as autoras, Susete de Góis Ornelas e Isabel Correia o objetivo é refletir sobre o ensino e aprendizagem da gramática do português como língua segunda para alunos surdos. Assim, questionam quais as competências metalinguísticas dos alunos em L1 e PL2 e como desenvolver estratégias de compreensão que facilitem a aprendizagem da gramática de L1 e de PL2. “A gramática em Língua Gestual Portuguesa: aprendizagem de categorias morfológicas de Português como Língua Segunda por alunos Surdos” preenche o décimo capítulo.

O décimo primeiro capítulo relembra-nos os princípios pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, mais especificamente o objetivo pedagógico que refere que o educador deve proceder à despistagem de problemas, deficiências ou precocidades e promover a orientação e encaminhamento da criança. Neste capítulo, intitulado “A identificação de dificuldades de desenvolvimento em crianças por profissionais de educação”, Rita Laranjeira e Ana Maria Serrano, apresentam uma investigação qualitativa que pretende compreender como os profissionais de educação identificam as dificuldades de desenvolvimento nas crianças pré-escolares e, quais os procedimentos que adotam, para posterior encaminhamento.

O confinamento a que fomos sujeitos por causa da pandemia de Covid-19, produziu repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, económicos, políticos, culturais e educativos.

O décimo segundo capítulo pretende, precisamente, resgatar o trabalho cooperativo em sala de aula. “Promover as práticas de cooperação na aprendizagem offline”, de José Pedro Cerdeira, Maria Rosário Castiço de Campos aborda as metodologias humanizadoras após a experiência de confinamento.

São igualmente as metodologias que preenchem o capítulo décimo terceiro. “Potencialidades da utilização da metodologia ativa Rotação por Estações num ambiente educativo de 1.º CEB” apresenta, pela combinação de espaços, as ferramentas e estilos de aprendizagem que potenciam o desenvolvimento de cada aluno. Catarina Pereira da Silva e Vânia Gabriela Dias Graça, dão a conhecer um estudo que surge no âmbito do projeto de intervenção “Um por todos, todos pelo Mundo!” desenvolvido numa turma do 3.º ano de escolaridade, no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada.

Soft e *Hard skills* são dois termos que entraram definitivamente na atualidade. Mas, mais do que conhecer o conceito, torna-se interessante saber qual a importância de cada um e como se podem articular entre si, uma vez que fazem parte das competências do aluno do século XXI. Sofia Gonçalves,

Sónia Moreira e Luís Moreira, apresentam o Projeto Coopera Escola+ 21/23 como uma oportunidade para incentivar os professores a implementarem a aprendizagem cooperativa nos diferentes espaços de aprendizagem. “Projeto Coopera Escola +21 23: impacto da intervenção educativa” é o título do capítulo décimo quarto.

Desenvolver novas formas de envolver os discentes em atividades educacionais é sempre um desafio para qualquer professor. Como reter a atenção de alunos de diferentes faixas etárias nas aulas e nos conteúdos educacionais?

No capítulo décimo quinto, pela investigação de Cláudio Filipe Fernandes Santos, Mário Cruz e Fátima Faya, podemos contactar com a pedagogia da gamificação aliada a um percurso didático, que responde aos desafios no ensino e na aprendizagem da língua inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico. “A pedagogia da gamificação para o desenvolvimento multinível de *future skills* no ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico” questiona o papel destas práticas no favorecimento de uma aprendizagem ativa e holística.

O processo de criação do conhecimento dá-se a partir do momento em que existe interação entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito. Este modelo dinâmico da criação do conhecimento está ancorado no pressuposto crítico de que o conhecimento humano é criado e expandido através da interação social entre estes dois tipos de conhecimento. O capítulo décimo sexto, “Do conhecimento tácito ao conhecimento explícito: evidências da *newsletter* #2 do Grupo Projeto Creche”, reflete sobre a transformação do conhecimento no contexto da formação contínua de educadores de infância. Isabel Simões Dias, apresenta um estudo exploratório de índole qualitativo, em que infere que o conhecimento tácito, não formalizado, quando socializado, externalizado, debatido e combinado no seio do GPC terá sido internalizado e transformado em conhecimento explícito.

O ensino de factos históricos impacta a formação dos alunos, pois influencia o desenvolvimento da identidade individual e coletiva, quer na formação de cidadãos para exercer a cidadania, quer no desenvolvimento do pensamento crítico. Os dois últimos capítulos da coletânea, enquadram-se nesta perspetiva. O décimo sétimo, “O estudo da Ditadura de Salazar no 2.º CEB: atitudes e narrativas dos estudantes” de Ana Rita Férias, Xosé Armas Castro e Cristina Maia, apresenta um estudo que pretende identificar a atitude de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico do norte de Portugal, quando realizaram o tratamento histórico dos passados controversos. Além disso procuram, também, analisar as narrativas que estes produzem sobre a Ditadura de Salazar.

O décimo oitavo e, último capítulo, da autoria de Vânia Graça, Glória Solé e Altina Ramos insere-se, igualmente, no desenvolvimento do pensamento histórico. “Compreender a ditadura salazarista através do uso de plataformas digitais: um estudo com alunos portugueses do 2.º CEB” afasta-se da

visão tradicionalista da abordagem mecânica da História em que o professor expõe o conteúdo e, o aluno, decora datas e acontecimentos. As autoras propuseram-se estudar os contributos da utilização das tecnologias digitais combinadas com metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina.

Ao terminar esta apresentação, queremos lembrar que, no dia 5 de outubro de 2023 festejou-se o Dia Mundial do Professor, uma iniciativa conjunta da UNESCO, da OIT, da UNICEF e da IE. Este ano, teve por lema, “Os professores de que precisamos, para a Educação que queremos”. Apesar de vivermos tempos em que os professores vão escasseando, não se pode abordar a questão apenas pelo seu sentido quantitativo mas, em especial, pelas características e qualidades que são essenciais para responder às exigências de uma sociedade empática, justa e em constante transformação, onde os professores tenham uma formação de qualidade elevada; onde as pedagogias sejam diversificadas e se foquem num modelo humanista; onde se alcance a confiança nos Professores e onde estes sejam reconhecidos como produtores de conhecimento.

Editoras

Ana Santiago e Vera do Vale

Artes visuais no desenvolvimento da criatividade infantil - A percepção de educadores de infância

Lucy Xavier Ribeiro¹, Bartolomeu Adalberto Figueiredo Paiva²

¹Escola Superior de Educação de Coimbra, lucyxribeiro@hotmail.com

²Escola Superior de Educação de Coimbra, bpaiva@esec.pt

Resumo

No jardim de infância, as crianças devem ser vistas como sujeitos do seu processo formativo e ser incentivadas a atingir o seu máximo potencial criativo através das diferentes áreas e domínios do currículo, de entre as quais figura a área de expressão e comunicação e o subdomínio das artes visuais, integrado no domínio da educação artística – artes visuais que devem assumir um papel efetivo no processo de formação integral da criança.

Em face de tal desígnio, justificou-se a realização do estudo que suporta este artigo, como meio de resposta à questão essencial: “Qual a importância das artes visuais no desenvolvimento da criatividade nas crianças com 2 a 6 anos?”. Questão que justificou e induziu a uma aprofundada análise de literatura fundamental, de entre a qual, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, de modo a melhor compreender a abrangência e influência da educação artística no sistema educativo e para, posteriormente, ser elaborado um sustentado inquérito a administrados por profissionais da educação de infância a exercer em várias instituições de Portugal Continental.

Da globalidade do estudo, e em síntese, foi possível inferir da vantagem e influência que as artes visuais têm na promoção da criatividade, enquanto competência essencial ao desenvolvimento integral de crianças mais imaginativas, críticas e livres nos momentos de socialização e lazer.

Palavras-chave: Artes Visuais, Criatividade, Educação Artística, Desenvolvimento Infantil, Educação Pré-escolar

Abstract

In kindergarten, children should be seen as individuals in their educational process and should be encouraged to reach their maximum creative potential through different subjects and curriculum domains, among which there's the expression and communication area and the subdomain of visual arts, integrated into the artistic education domain - visual arts should assume an effective role in the process of integral formation of children.

In the face of such a design, we may justify the development of this study that supports this article, to answer the main question: "What's the importance of visual arts in the development of children's creativity aged 2 to 6 years old?". This question induced the profound analysis of the literature review, among which, the curricular orientation for preschool education, to better understand the broadness and influence of artistic education in the educational system and conduct a sustained inquiry into early childhood education professionals working in many education establishments across continental Portugal. From the overall study, and synthesizing, it's possible to infer that there're advantages and influence of visual arts in boosting creativity, as a main competence to the integral growth of more imaginative, judgmental and free children during moments of socialization and leisure.

Keywords: Visual Arts, Creativity, Artistic Education, Children Development, Preschool Education

Introdução

Nos últimos anos, vários têm sido os autores que têm definido a criatividade como objeto de estudo e procurado entender a sua importância, facto que tem potenciado a reflexão sobre a temática e o surgimento de novos entendimentos sobre o assunto.

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, artigo 2.º), a primeira etapa da educação básica é determinante na vida das crianças, quer ao nível da sua literacia pessoal, quer ao nível da sua formação enquanto cidadãos, visto que lhe é disponibilizada a possibilidade de descoberta do seu próprio *eu* - mas, para que tal aconteça, o educador de infância tem o dever de respeitar o ritmo próprio de cada criança, a sua individualidade, o seu contexto social e as suas capacidades. Neste âmbito, deve salientar-se o contributo que a criatividade assume no desenvolvimento da criança que, independentemente de se poder assumir como capacidade inata, deve ser estimulada para que ela desenvolva a consciência de si mesma e desafie a mente a dar respostas assertivas e a solucionar problemas.

Assim, no jardim de infância, as crianças devem ser vistas como sujeitos do seu processo formativo e devem ser incentivadas a atingir o seu máximo potencial criativo, através das diferentes áreas e domínios do currículo – de entre as quais se encontra a área de expressão e comunicação e o subdomínio das artes visuais, integrado no domínio da educação artística. Porém, tem-se verificado que as artes visuais, área promotora da criatividade, já esteve mais presente no processo de formação dos alunos, em prol de uma visão clássica do currículo centrado no conhecimento científico. Em face de tal constatação, justificou-se o desenvolvimento do estudo que suporta este artigo, como forma de ver respondida a sua questão de partida: “Qual a importância das artes visuais no desenvolvimento da criatividade nas crianças com 2 a 6 anos?”.

O estudo adotou uma metodologia que consistiu na adoção de diferentes procedimentos, entre os quais, a análise documental de conteúdos destinados a regular e a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância e a análise qualitativa e quantitativa de dados obtidos por questionário dirigido a educadores de infância de todo o país.

Como resultado, foi possível inferir que a criatividade é uma competência essencial para o desenvolvimento saudável das crianças e que as artes visuais apresentam vantagens significativas no desenvolvimento dessa competência – para além de se ter percebido que as crianças criativas são mais livres e mais independentes nos momentos de lazer.

I – Breve enquadramento teórico

1. A Criança em Desenvolvimento

O desenvolvimento humano tem sido objeto de estudos que o vêm caracterizando enquanto interação decorrente de fatores biológicos e ambientais, aos quais o indivíduo é exposto ao longo da sua vida (Papalia & Old, 2000). Baseados neste quadro definidor, Souza (2014) considera que o período pré-natal e os primeiros anos de infância são determinantes no processo de desenvolvimento, visto que o potencial da criança depende e progride em função do cuidado responsivo às suas necessidades e solicitações.

Sendo o público-alvo deste estudo crianças dos 2 aos 6 anos, sabe-se que existe neste nível etário a intenção de conquista do mundo que as rodeia e que, apesar de ainda haver uma grande ligação ao imaginário, começa já a fazer-se sentir uma perceção evolutiva do mundo real (Moser, 2015). Ademais, a criança começa a desenvolver a capacidade criadora associada a processos mentais de planeamento da ação (Sousa, 2003, citado por Moser, 2015) decorrente da socialização entre pares e da relação com a atividade lúdica, o que a induz aos sentidos de autonomia e de responsabilidade. De forma concomitante, a curiosidade pelo desconhecido leva a criança à atividade criadora através de processos de exploração e de prazer (Gonçalves, 1991, citado por Moser, 2015) fundados na capacidade imaginativa que, por sua vez, a leva a (re)conhecer-se a si própria e às suas capacidades criativas (Morgado, 2013).

Fica, portanto, claro que é importante a estimulação precoce da criatividade, facultando à criança meios que a prepare para enfrentar as mudanças que vão ocorrendo no seu cosmos vivencial, através de oportunidades e experiências de expressão criativa nos processos de ensino e de aprendizagem (Alencar, 2001, citado por Colaço, 2013) – nas quais se inclui o papel essencial das artes.

1.1 Expressão Infantil e Criatividade

O conceito de criatividade não é de fácil definição, contudo, de inteligível reconhecimento (Santos & André, 2012). É sabido que a criatividade é uma capacidade da qual dispomos, mas que só alguns desenvolvem (Feytosa & Silva, 1997; Gonçalves, 1976, 1991), portanto, compete a cada um em geral e à escola em particular despertá-la e desenvolvê-la (Gonçalves, 1976).

Segundo Santos and André (2015), a criatividade é considerada um fenómeno complexo, multifacetado e plurideterminado, donde se infere que, entre outros fatores, é a resultante de interações pessoais e de variáveis históricas e culturais que influenciam a (re)produção criativa, o que, por sua vez, propicia o desenvolvimento de talento criativo através do livre pensamento, no qual são mobilizadas ideias próprias que, a partir da imaginação, é possível transpor para a realidade (Robinson,

2010, citado por Moser, 2015). Para Guilford (1964, citado por Lowenfeld & Brittain, 1970), a criatividade está obrigatoriamente vinculada ao ato criador, traduzido em produto novo com valor social, ou ainda, fazendo parte de operações mentais em que se privilegia o pensamento divergente, o qual permite a resolução de problemas através de múltiplas soluções decorrentes do pensamento fluido, flexível e original (Feytosa & Silva, 1997).

Já Taylor (s.d., citado por Moser, 2015) preconiza cinco tipos de criatividade: a expressiva, na qual o sujeito se expressa emocionalmente sem a preocupação sobre o resultado final; a produtiva, que remete para o resultado final e não para a sua representação; a inventiva, tradutora da capacidade de criar algo novo e inesperado; a inovadora, associada à reinvenção do que já existe; a emergente, a criatividade intrínseca ao indivíduo. Das múltiplas possibilidades de criar, Gonçalves (1991) acentua a importância do prazer em fazer, da curiosidade e da predisposição natural para experimentar o que ainda não se sabe ou conhece.

Em síntese, todos parecem convergir na ideia de que a criatividade remete para um comportamento fecundo que se traduz em realizações que, apesar de não obrigatoriamente inovadoras, redundam em contributos fundamentais para o sujeito (Lowenfeld & Brittain, 1970).

2. Educação Artística e Infância

A arte, na perspectiva da criança, é uma atividade dinâmica e integradora, onde é possível exprimir o seu pensamento sem a necessidade de linguagem codificada. Daí a importância de os educadores estimularem os alunos para que se identifiquem com as suas capacidades e experiências e desenvolvam conceitos que expressem sentimentos, emoções e a sua sensibilidade estética. Desta forma, não só se desenvolverá a autoexpressão, como florescerá a confiança (Lowenfeld & Brittain, 1970), robustecendo a imaginação sensível de cada criança, ao mesmo tempo que aceita e respeita a identidade de cada outro (Gonçalves, 1991).

Quando a criança desenha, pinta ou modela disponibiliza parte de si ao revelar como pensa, o que sente e o que vê. Cada trabalho exprime sentimentos, acuidade percetiva e cognição, ao mesmo tempo que potencia o desenvolvimento da psicomotricidade, o envolvimento criador, o apuro estético e a sociabilidade da criança enquanto cidadã (Lowenfeld & Brittain, 1970). Portanto, garantir que a criança é sensível à educação artística é possibilitar que ela se torna sujeito eclético e criador – pelo que é essencial que o equilíbrio formativo do currículo proporcione o desenvolvimento integral da criança.

2.1 Artes Visuais na Educação Pré-escolar

Segundo a Direção Geral de Educação (2018), as artes visuais são uma área do conhecimento essencial ao desenvolvimento global e integral da criança, pois é através destas que ela enriquece as suas experiências visuais e plásticas, e que por sua vez desenvolve a sensibilidade estética e artística ao aprender a olhar e ver criticamente tudo o que a rodeia. Sousa (2003, citado por Santos et al., 2021) acrescenta ainda que é por meio da arte e pela arte que se desenvolve a educação afetiva, já que é através das expressões artísticas que se trabalham as emoções.

Oliveira (2016, citado por Teixeira, 2020) enfatiza ainda que as “artes visuais devem ter um propósito, uma finalidade educativa, uma intenção clara de promoção do desenvolvimento da criança, enquanto “ser” criativo, flexível, crítico e autónomo” (p. 28). Ramos (2014) concorda com os benefícios e vantagens que as atividades artísticas proporcionam às crianças e aos próprios educadores, contudo, é recorrente os educadores julgarem que as artes visuais são apenas uma forma lúdica de ocupar o tempo.

Assim, e tomando como válidas as diferentes perspetivas, as artes visuais podem ser definidas como toda a forma de expressão visual que representam uma linguagem com características específicas, promotoras da interação e da comunicação na criança (Ferreira, 2015).

2.2 Criatividade na Educação Pré-escolar

Stern (1970) lembra que ao desenvolver-se a criatividade na criança, está a ampliar-se a linguagem, dando-lhe maiores possibilidades de afirmação identitária, pois, a expressão criadora é a autêntica expressão do “eu” (Lowenfeld & Brittain, 1970).

No processo de educação para a criatividade, os autores reforçam a ideia de que é necessário que as abordagens sejam centradas no educando e no reconhecimento do seu papel ativo no processo de formação. Assim, a criança deve ser estimulada para o ato criativo e para a reflexão sobre ele, ativando novas experiências, segundo as suas motivações e interesses. Nesse sentido, os educadores devem assumir atitudes positivas com a criança, para assim promoverem a intencionalidade criativa de forma transversal (André, 2015), no sentido do número e da qualidade marcante de experiências que concorram para uma nova visão das coisas (Morgado (2013).

Ademais, do presente articulado legal, fica presente a ideia de que o desenvolvimento da criatividade só é possível através das áreas artísticas, conforme também assevera Romo (2008) - porém, como em

qualquer outra área disciplinar, se o seu ensino for promovido de forma estereotipada, não estará a contribuir-se para a indução da criatividade (Pavitola & Jautakyte, 2013).

Como tal, importará não limitar as faculdades inatas da criança, favorecendo antes uma pedagogia naturalista e libertária (Feytosa & Silva, 1997), em que transpareça a não diretividade, a flexibilidade e a abertura a novas formulações, como resposta aos novos tempos e modos de pensar e fazer.

II – Metodologia e resultados do estudo

1. Metodologia do Estudo

O estudo em que se baseia esta reflexão é exploratório e descritivo, de natureza tendencialmente qualitativa, a partir do qual se pretende entender a realidade educativa através do levantamento de opiniões de educadores de infância que exercem profissionalmente em território nacional, tendo por referência a importância das artes visuais no desenvolvimento da criatividade em crianças dos 2 aos 6 anos de idade.

O estudo estruturou-se em quatro fases – estado da arte; análise de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE); recolha e análise de dados de inquérito por questionário; triangulação de dados e respetivas conclusões.

Os dados obtidos através dos questionários foram objeto de análise descritiva e de conteúdo e de tratamento estatístico – a partir do que, foi possível a recolha da opinião de educadores de infância sobre a importância e influência que as artes visuais assumem no desenvolvimento da criatividade.

Para seleção da amostra utilizou-se o método não probabilístico e por conveniência, visto que se recorreu à internet para partilhar, via email, os questionários e obter as respostas - tendo sido ainda possível utilizar o método de *snowball*, já que foi solicitado aos remetentes que partilhassem os inquéritos com outros educadores de infância da instituição a que pertenciam e/ou a outros potenciais respondentes.

O campo de aplicação da pesquisa foi Portugal Continental e o critério de aceitação de pertença à amostra foi apresentar como habilitação académica o curso de educação de infância ou similar. O estudo contou com a participação de 51 inquiridos, cuja predominância foi do género feminino (98.04%), apresentando idades compreendidas entre os 24 e os 65 anos de idade, sendo a média de 47.57 ± 9.83 . No que respeita a habilitações literárias, 3 inquiridos possuíam bacharelato (5.88%), 35 licenciatura (68.63%), 2 pós-graduação (3.92%) e 11 mestrado (21.57%). Em relação ao tempo de exercício da profissão de educador de infância, os valores variaram entre 0 e os 40 anos, sendo a média de 21.22 ± 11.37 .

2. Apresentação e Discussão dos Resultados

2.1 Análise de Conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

No sentido de uma melhor compreensão das OCEPE considerou-se pertinente o recurso à análise de conteúdo, sequente à definição de categorias enquadradas nos objetivos dos inquéritos por questionário, de forma a facilitar o processo analítico e interpretativo e a tornar mais claro o teor daquelas orientações.

A primeira categoria, “Fundamentos e Princípios”, justificou-se como forma de melhor perceber a importância das OCEPE. Assim, após análise, reconheceu-se enquanto estrutura de suporte a uma conceção de currículo global e abrangente, possibilitando múltiplas opções educativas. Ademais, verifica-se que as OCEPE se regem por quatro princípios educacionais – as crianças devem ser sujeitos e agentes do seu processo educativo; cada criança é individual e tem o seu tempo para aprender, além de que o desenvolvimento e aprendizagens são vertentes indissociáveis; as diferenças socioculturais devem ser vistas como uma mais-valia; e o brincar é fundamental na articulação curricular.

Relativamente à categoria “Desenvolvimento e Aprendizagem – Ação Pedagógica”, constata-se que a escola deve “proporcionar um ambiente estimulante e promover aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Silva et al., 2016, p.13) – assim, os educadores devem promover uma avaliação formativa que considere o progresso de cada criança. Para que se verifique este progresso, as OCEPE defendem que os educadores devem constituir um modelo para as crianças, ao mesmo tempo que as devem valorizar, respeitar, estimular e encorajar. Quanto à categoria “Importância do Brincar”, sabe-se que é através do brincar que a criança “revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p.10), visto que “exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Silva et al., 2016, p.11). Logo, o educador deve considerar o brincar como meio privilegiado de novas aprendizagens, sem que isso se sobreponha às intenções próprias da criança.

No que se refere à categoria “Ação da Criança”, verifica-se que as crianças devem “tomar consciência de si como aprendentes, desenvolvam a curiosidade e o desejo de aprender” (Silva et al., 2016, p.16). Para além disso, devem ajudar a promover novas aprendizagens junto dos seus colegas. Acresce-se que, apesar da expectativa não ser o da aprendizagem normativa, espera-se que as crianças manifestem curiosidade pelo mundo que as rodeia, revelem interesse e gosto de aprender, expressem as suas opiniões, contribuam para o funcionamento e a aprendizagem em grupo, participem nas planificações de atividades de projetos, expliquem o que descobrem e aprendem, tenham opinião crítica e sentido estético, tomem decisões, assumam responsabilidades e façam novas descobertas.

Além destas aprendizagens, no campo das artes visuais, também se procura que sejam capazes de encontrar prazer em explorar e utilizar modalidades diversas de expressão visual, empregando elementos da linguagem plástica; criem e representem expressivamente um conjunto indeterminado de coisas, utilizando diferentes materiais e meios de expressão plástica; usem elementos visuais nas suas produções plásticas; apreciem e opinem sobre os seus trabalhos e os dos outros.

Com a categoria “Âmbito de Ação do Educador” percebeu-se que as OCEPE constituem apenas um referencial para os educadores quando tomam decisões relativamente ao currículo e à sua ação formativa. Sendo também salientada a importância que o educador tem no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Este deve observar a criança e planejar a sua intervenção; realizar atividades que criem oportunidades que favoreçam as potencialidades de todas as crianças, de forma a promover múltiplas aprendizagens e avaliar as atividades. Para tal, deve ter sempre em conta a opinião das crianças e dar-lhes espaço para que sejam elas a decidir o que querem fazer. Além disso, deve procurar dar feedback construtivo a todas as crianças, incentivá-las a encontrar diferentes formas de resolução dos seus problemas, apoiá-las a dialogar e a cooperarem entre si.

Relativamente à categoria “Educação Artística / Artes Visuais”, constata-se que a educação artística é fundamental para o desenvolvimento das crianças, não só no quadro desta área, como ainda nas áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo. Através dela, desenvolve-se a criatividade, a curiosidade, o sentido estético e a leitura do mundo, a expressão verbal e não-verbal e a resolução de problemas. Desenvolve-se também a construção da identidade pessoal, social e cultural; dá-se a conhecer o património cultural e a sensibilização para a sua preservação; e contribui para o reconhecimento e respeito pela diversidade. Fica, assim, claro que esta área é transversal a outras e, portanto, é possível trabalhar as suas técnicas e instrumentos nos mais diversos domínios disciplinares.

Focando-nos nas artes visuais, as OCEPE definem-nas como um subdomínio da educação artística que “incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos.” (Silva et al., 2016, p. 49). Nas artes visuais podem ainda ser trabalhados múltiplos elementos expressivos da comunicação visual, como a cor, a textura, as linhas, as tonalidades, a figura humana, entre outros, e podem ser utilizados diversos materiais e instrumentos. Silva et al. (2016) referem também a importância destes materiais e instrumentos estarem à disposição das crianças para que sejam livres de concretizar as suas ideias. No que diz respeito à categoria “Organização do Espaço Educacional – Interior e Exterior”, verifica-se que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados

enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva et al., 2016, p. 26). Portanto, é fundamental que as crianças conheçam o espaço e as suas potencialidades, para puderem desenvolver a sua independência e autonomia. É também importante expor os trabalhos que as crianças realizam e contactar com imagens de obras de arte, quando não for possível estar em contacto direto com elas para trabalhar o sentido estético, a comunicação e a criatividade. Mais ainda, é abordada a relevância do espaço exterior, visto que possibilita a interação social, o contacto e a exploração de materiais naturais, os quais podem constituir objetos de utilização para adquirir novo conhecimento.

Por fim, relativamente à categoria “Aspetos que Remetem para a Criatividade”, o desenvolvimento da criatividade e o sentido estético devem estar presentes em todo o currículo, pois, “vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe[s] permite desenvolver (...) a autonomia” (Silva et al., 2016, p. 34), dar sentido ao mundo, estar abertas ao que é novo e diferente, enriquecer o imaginário, possuir sensibilidade estética e expressividade. Portanto, infere-se que estando a criatividade interligada com todas as áreas e domínios da vida, torna-se impossível desassociá-la das categorias anteriores.

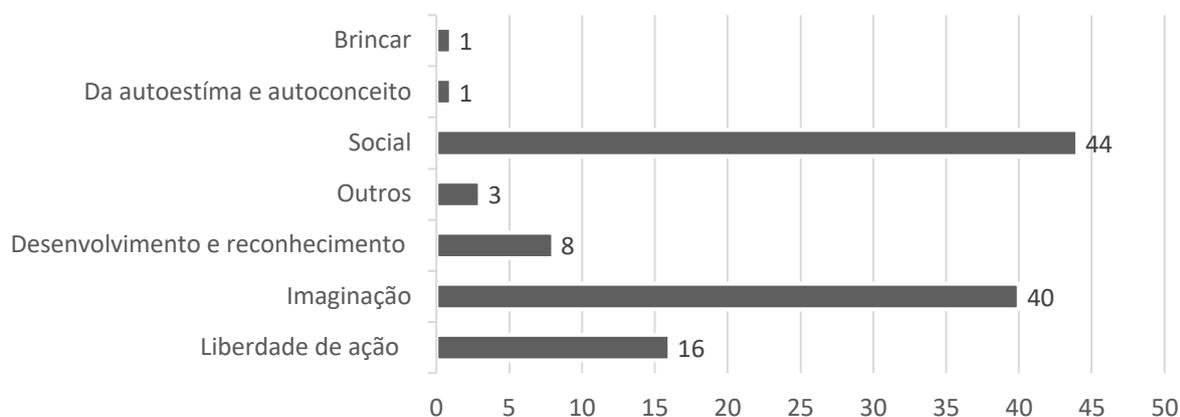
Em suma, as OCEPE alicerçam-se na ideia de um currículo integrador, não estandardizado, que deve ser definido como *experencial*, pois deve centrar-se na criação de experiências educativas; *emergente*, visto que deve não só valorizar as experiências planeadas como as não planeadas; *não prescritivo*, uma vez que não se procura determinar objetivos e conteúdos a cumprir de forma literal; e *descentralizado*, porque reconhece aos educadores de infância competências fundamentais de decisão curricular, em que o mais importante não é o resultado mas o processo, daí a importância do propiciar espaço à iniciativa da criança.

2.2 Apresentação dos Resultados dos Inquéritos por Questionário

Na sequência da recolha de dados dos inquéritos por questionário, foi necessário desvelar algumas questões recorrendo à análise de conteúdo, para posteriormente proceder ao tratamento estatístico. Assim, relativamente ao conceito de criatividade, estabeleceram-se 4 categorias (Figura 1), tendo-se verificado que, para os respondentes, a criatividade é algo que permite à criança ser livre de pensar e agir, donde se infere a existência de índices de desenvolvimento e de reconhecimento de si e pelo próximo.

Figura 1

Definição de Criatividade

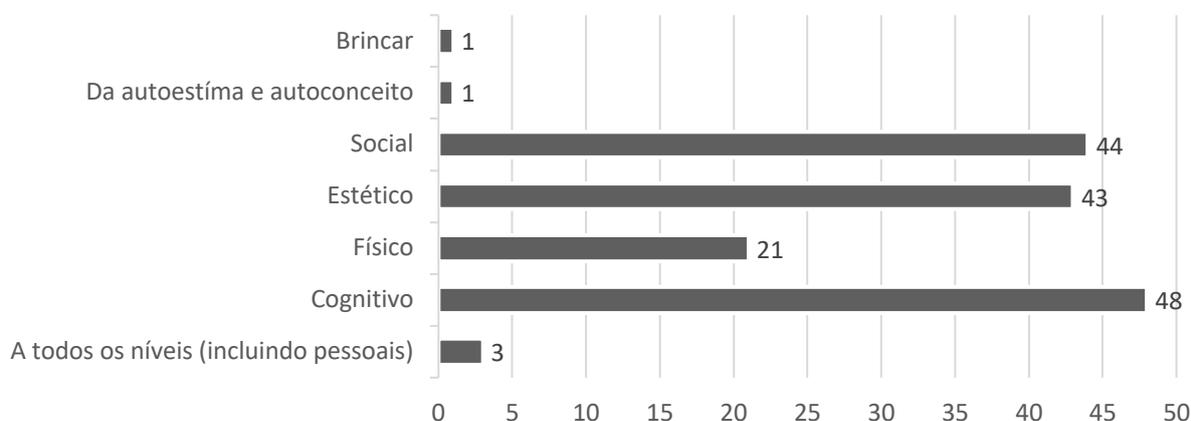


Quanto ao facto de a criatividade poder ser estimulada, todos os inquiridos (100%) concordam com essa possibilidade.

Quanto às áreas e domínios em que os participantes procuram desenvolver a criatividade, verificou-se que 50 dos participantes (98.04%) procuram fazê-lo nas áreas de formação pessoal e social, do conhecimento do mundo e no domínio da matemática e 1 deles que não o faz (1.96%). Já nos domínios da educação motora e artística e no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, todos os participantes procuram fazê-lo (100%). Porém, quando questionados sobre a frequência em que o fazem para desenvolver a criatividade, percebeu-se que com a frequência de 81 a 100%, apenas 7 sujeitos o procuram desenvolver na área de formação pessoal e social (13.73%), 8 no domínio da matemática (15.69%), 11 na área do conhecimento do mundo (21.57%), 13 no domínio da educação motora (25.49%), 14 no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (27.45%) e 25 no domínio da educação artística (49.02%). Verificou-se ainda que apenas 1 dos participantes (1.96%) não considerou que a criatividade é importante para o desenvolvimento e aprendizagem na criança. De entre as opiniões dos inquiridos, a criatividade é essencialmente importante para o desenvolvimento cognitivo, seguindo-se o desenvolvimento social e o desenvolvimento da dimensão estética (Figura 2).

Figura 2

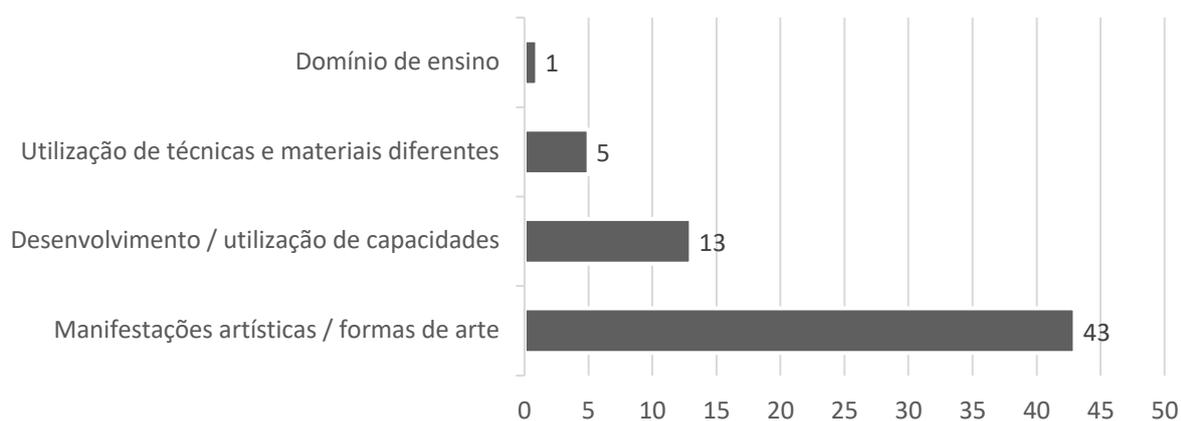
Aspetos em que a Criatividade é Importante para o Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças



Relativamente à definição do conceito de artes visuais, foi necessário estabelecer 4 categorias (Figura 3), de onde se concluiu que, no entender dos inquiridos, estas são manifestações artísticas/formas de arte que se inserem no domínio do ensino. Ademais, permitem desenvolver e utilizar várias capacidades através do uso de múltiplas técnicas e materiais.

Figura 3

Conceito de Artes Visuais



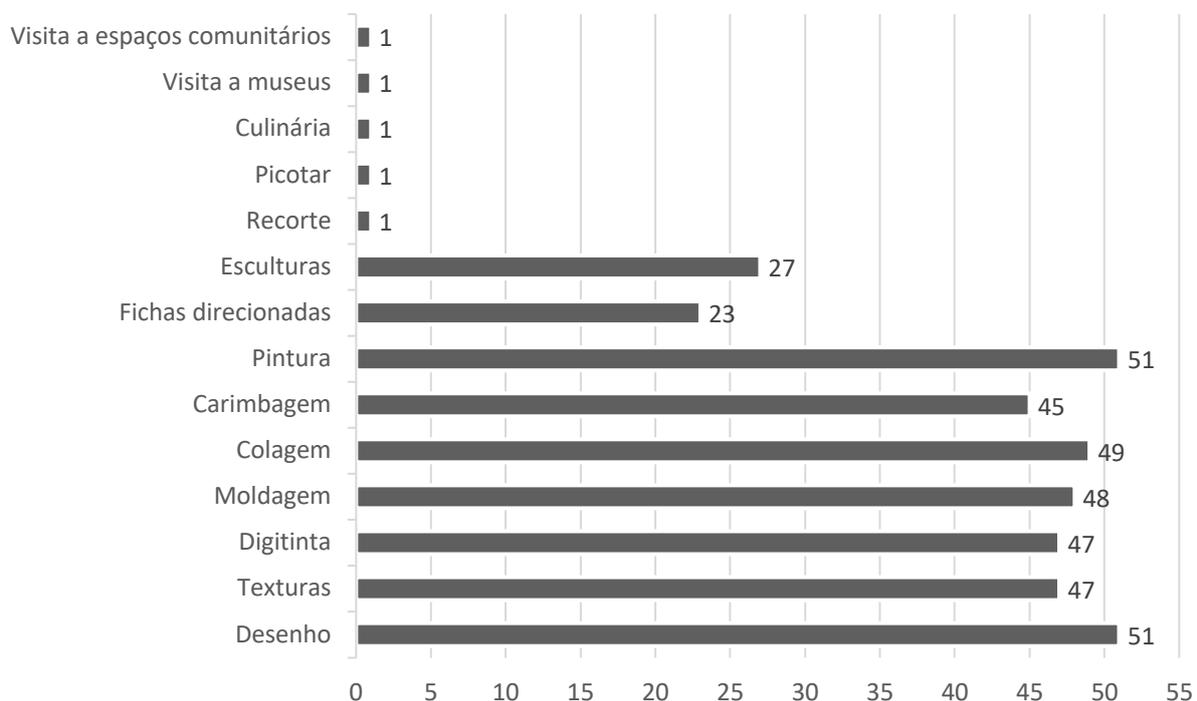
Já no que se refere à opinião dos participantes relativamente à importância das artes visuais na educação pré-escolar, todos afirmam que são importantes nesta fase da infância. No entanto, o nível de concordância sobre a importância que as artes visuais tiveram nas diferentes áreas de desenvolvimento, não reuniu consenso. Todavia, a maioria considera-as muito importante ao nível do desenvolvimento da linguagem plástica (84.31%), da criatividade (82.35%), do sentido estético (78.43%), do desenvolvimento cognitivo (78.43%), da concentração (74.51%), da coordenação óculo-manual (72.55%), da área da expressão e comunicação (68.63%), da socialização (66.67%), da

orientação espacial (64.71%), da psicomotricidade (60.78%), do conhecimento do mundo (56.86%) e da formação pessoal e social (50.98%).

Ficou ainda evidente que o desenho e a pintura são atividades que os participantes mais promovem junto das crianças, seguindo-se a colagem e a moldagem (Figura 4).

Figura 4

Tipo de Atividades de Artes Plásticas que os Participantes Desenvolvem com as Crianças

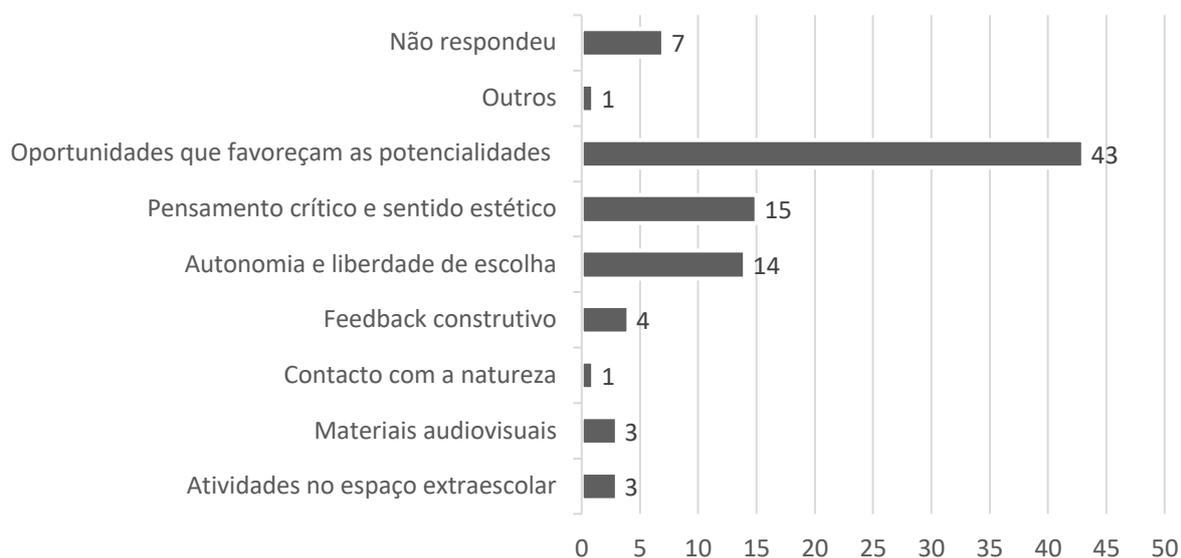


Verificou-se que a maioria dos respondentes realizava, simultaneamente, atividades grupais e individuais (86.27%) – salientando-se que todos os sujeitos consideravam importante que as crianças participassem no planeamento das atividades (100%).

Constatou-se ainda que todos os respondentes (100%) julgavam que a criatividade pode ser desenvolvida através das artes visuais. Quando interrogados sobre as estratégias que utilizavam para tal efeito, percebeu-se que são diversas as formas de o fazer, conforme se verifica na Figura 5.

Figura 5

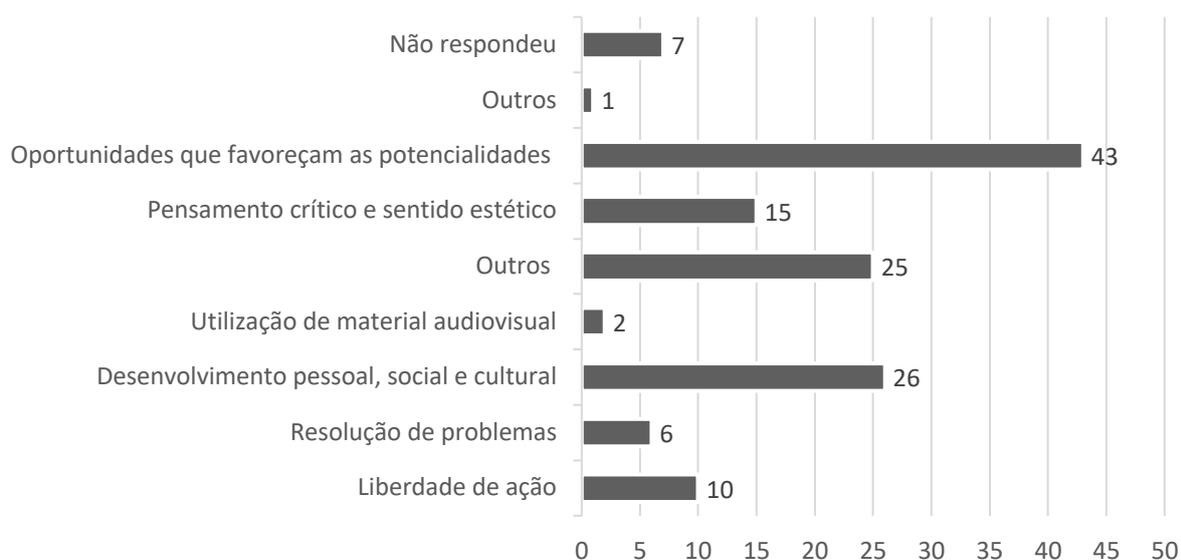
Estratégias para Desenvolver a Criatividade através das Artes Visuais



No que diz respeito à importância que a criatividade tem nos momentos de lazer, percebeu-se a sua influência, já que as crianças têm maior liberdade de ação, resolvem os seus problemas de forma autónoma e desenvolvem-se pessoal, social e culturalmente através de diferentes estratégias, como por exemplo, através da utilização de materiais audiovisuais (Figura 6).

Figura 6

Importância que a Criatividade tem nos Momentos de Lazer



Conclusões

O estudo que suporta este artigo permite inferir que o desenvolvimento infantil corresponde à expressão de continuidade de múltiplas experiências, das quais resultam alterações aos níveis motor, cognitivo, psicossocial e linguístico - no quadro holístico dos tempos da infância em sociedade. Assim, para que as ações sejam realmente profícuas para as crianças, os educadores devem, livremente, estimular, promover e aprofundar as suas capacidades durante a pré-escola, para que assim se cultive nelas o hábito criativo nas múltiplas áreas do aprender. Deste modo, a criança fica não só mais preparada para imaginar e criar, como ainda capaz de desenvolver a capacidade de comunicar através de sinais, símbolos e intenções criativas. Daí a importância da expressão infantil, na sua vocação “artística”, visto que é possível através dela o desenvolvimento harmonioso do ser humano, que integra pensamentos, sentimentos e percepções nas suas múltiplas configurações.

Baseados nas respostas dos inquiridos deste estudo, concluiu-se que o conceito de criatividade, não sendo de definição única, é algo tendencialmente inato que pode e deve ser promovido e desenvolvido. Ademais, é uma capacidade em que a imaginação propicia na criança a liberdade de pensamento, de ação, de abertura ao novo. Assim sendo, as crianças revelam-se particularmente criativas quando brincam, sendo simultaneamente independentes, espontâneas e originais e, ao imaginarem, desenvolvem e ampliam o seu universo de representações – por via de uma maior fluidez de pensamento, poder de análise, capacidade de reflexão, curiosidade, originalidade, genuinidade e prazer pela descoberta – donde se infere que a criatividade é essencial ao desenvolvimento cognitivo, físico, estético, social e ao incremento da autoestima e do autoconceito. Em suma, é fundamental para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento global.

Relativamente à percepção que a amostra tem acerca das artes visuais, conclui-se que são manifestações artísticas em que se utilizam técnicas e materiais alternativos, como forma de expressão e pensamento, sendo vistas também como um domínio de ensino que muitos educadores de infância associam às artes plásticas, por permitirem à criança expressar-se sem o uso dos códigos escrito e falado. Consideram ainda ser um domínio essencial para o desenvolvimento, já que os educadores conseguem trabalhar a formação pessoal e social, a expressão e comunicação, o conhecimento do mundo, o sentido estético, a psicomotricidade, a criatividade, a orientação espacial, a coordenação óculo-manual, o desenvolvimento cognitivo, a linguagem plástica e a socialização – ou seja, as artes visuais desempenham um papel fundamental na educação infantil, visto que permitem à criança a ponte entre o mundo e o simbolismo da escrita, as ciências e as matemáticas.

Face aos resultados obtidos nesta análise, infere-se ainda que as artes visuais são promotoras da criatividade, e, segundo os educadores de infância, podem determinar estratégias que permitam

realizar atividades no espaço extraescolar, em contacto com a natureza; trabalhar com o pensamento crítico e o sentido estético, através de variadíssimos materiais, entre os quais os audiovisuais; facultar-lhes autonomia e liberdade de escolha, e, essencialmente, dar-lhes oportunidades que favoreçam as suas potencialidades. Ao privilegiar-se esta atitude, é possível que elas se tornem mais inovadoras, especialmente nos momentos de lazer, ao libertarem todo o seu potencial – sentindo-se criativas e ocupando os tempos livres de forma descontraída e descomprometida, fruindo e tornando esses momentos singulares.

De referir ainda que é através da interação que a criança tem com o meio e com as novas associações que ocorrem nas atividades de artes visuais, que novos e fecundos processos se manifestam e partilham – donde se conclui que as artes visuais fornecem ferramentas essenciais para que as crianças se desenvolvam plena e harmoniosamente. Assim, parece-nos viável a afirmação de que as artes visuais são, entre outras áreas, um campo fértil para o desenvolvimento e para a formação orientada para a criatividade, pelo que é importante que todos os educadores de infância considerem as artes visuais no planeamento das suas atividades, já que o universo criativo permite abrir horizontes e olhar o mundo reinventado sob novas perspetivas.

Em síntese, as artes e a criatividade não são apenas importantes no contexto educativo, mas em todo o espectro da vida humana, pois é através delas que as crianças, futuras adultas, se desenvolvem enquanto cidadãos independentes e livres nas escolhas do quotidiano e na resolução de problemas ao longo da vida.

Referências bibliográficas

Artigos

- Pavitola, Linda, & Jautakyte, Rasa. (2013). Creativity and arts in pre-school education. Em A. Gariboldi, & N. Catellani (Eds.), *Creativity in preschool education* (pp.50-62). https://www.academia.edu/36601944/Creativity_in_pre_school_education
- Ré, A. (2011). Crescimento, maturação e desenvolvimento na infância e adolescência: Implicações para o esporte. *Motricidade*, 7 (3), 55–67.
- Romo, M. (2008). Creatividad en los dominios artistic y científico y sus correlatos educativos. Em S. Bahia, & M.F. Morais (Coord.), *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção* (pp. 66-90). Psiquilíbrios Edições.
- Santos, L., Paiva, B., Espada, S., & Silva, P. (2021). A Expressão Plástica e a Relação com a Natureza – Dinâmicas em Contexto de Creche. Em *A Formação de Professores e Educadores: Das Políticas às Práticas Supervisionada* (pp. 131–145). Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação.
- Santos, M., & André, M. (2012). Criatividade na Educação de Infância: Algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 43-46.

Santos, M., & André, M. (2015). Concepções de educadores de infância sobre criatividade. *Investigar em Educação, 4*, 97–112.

Dissertações de Mestrado / Teses de Doutoramento

Colaço, H. (2013). *A criatividade na educação pré-escolar como forma de expressão e comunicação* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/6926/1/Relat%C3%B3rio_Final.pdf

Ferreira, A. (2015). *A importância do ensino de artes visuais na educação infantil* [Monografia de Pós-Graduação, Universidade Federal de Minas Gerais: Escola de Belas Artes]. https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A9KJ8D/1/monografia_ana_patricia.pdf

Morgado, L. (2013). *A importância da criatividade em contexto pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9172/1/Relat%C3%B3rio%20Liliana%20Morgado.pdf>.

Moser, V. (2015). *A criatividade: A necessidade da promoção da atividade criadora o pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/11066>

Ramos, A. (2014). *Brincar com artes expressivas e criativas em contexto pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8796/1/Relat%C3%B3rio%20Ang%C3%A9lique.pdf>

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Souza, J. (2014). *Desenvolvimento infantil: Análise de conceito e revisão dos diagnósticos da NANDA-I* [Tese de Doutoramento, Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo]. https://teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7141/tde-05112014-115040/publico/DOCTORADO_JULIANA_MARTINS_DE_SOUZA.pdf

Teixeira, A. (2020). *Criatividade e as artes visuais no desenvolvimento infantil* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2899>

Legislação

Decreto de Lei n.º 5/97 (2001). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. *Diário da República I Série-A*. N.º 34 (1997-02-10), 670-673. <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>

Livros / Capítulos de Livros

Feytosa, A., & Silva, E. (1997). *Inteligência também é criatividade*. Em *Aprender: O desenvolvimento da inteligência—O período das operações formais—Dos 11 aos 15 anos: Vol. VI* (pp. 606–615). Marina Editores.

Gonçalves, E. (1976). *A pintura das crianças e nós: Pais, professores e educadores*. Porto Editora.

Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Raiz Editora.

Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1970). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora* (A. Cabral, Trad.). Editora Mestre Jou.

Papalia, D., & Olds, S. (2000). *Desenvolvimento humano* (7ª ed.). Artmed.

Stern, A. (1970). *Uma nova compreensão da arte infantil* (L. Freire, Trad.). Livros Horizonte.

Websites

Direção Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

A Educação Artística num currículo de excelência - relato de um projeto educativo e seu paralelismo com a atualidade

Ana Silva Marques
Escola Superior de Dança - IPL
CESEM – FCSH/UNL
ana.silva@esd.ipl.pt

Resumo

O artigo que se apresenta incide no relato do “*Projecto de Educação Artística para Um Currículo de Excelência-Projecto Piloto para o 1.ºCiclo do Ensino Básico*” desenvolvido pelo Clube UNESCO de Educação Artística, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no decorrer de quatro anos letivos (de 2009/2010 a 2013/2014) com uma metodologia de intervenção experimental, de natureza piloto, com o intuito de se demonstrar e valorizar a Educação Artística, no 1ºCiclo do Ensino Básico.

Apesar do período temporal que separa o projeto realizado à atualidade realça-se a importância da Educação Artística e a relevância que o mesmo teve.

Por esta razão, poder-se-á afirmar que o referido projeto se evidenciou por ser inovador, visionário e demonstrou exequibilidade na integração das áreas artísticas no currículo escolar?

Será desenvolvida uma reflexão, partilha de experiência pedagógica e especifica-se a integração da Dança no projeto desenvolvido. É igualmente efetuado um paralelismo com o contexto atual em que foi redefinido o Currículo do Ensino Básico, tendo em conta as aprendizagens essenciais, o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, a Matriz Curricular e outras diretrizes nacionais e internacionais que estão diretamente relacionadas à Educação Artística.

O projeto apresentou as suas evidências, análise de dados e conclusões num livro publicado, que será evidenciado neste artigo, mas considerou-se no presente expor uma análise SWOT do Projeto.

Palavras-chave: Educação Artística, Dança, 1ºCiclo do Ensino Básico, Currículo, aprendizagens essenciais.

Abstract

This article is focused on the report of the “*Artistic Education Project for a Curriculum of Excellence-Pilot Project for the 1st Cycle of Basic Education*” developed by the UNESCO Artistic Education Club, funded by the Calouste Gulbenkian Foundation, over four school years (2009/2010 to 2013/2014) with a methodology of experimental intervention, pilot type, in order to demonstrate and promote Artistic Education in the 1st Cycle of Basic Education.

Although the time period that separated the project carried out to the present, the importance of Artistic Education and the relevance that it had is highlighted.

For this reason, it can be said that this project was innovative, visionary and demonstrated feasibility in the integration of artistic areas in the school curriculum?

A reflection will be developed, sharing of pedagogical experience and specifying the integration of dance in the developed project. It is also made a parallelism with the current context in which the Basic Education Curriculum was redefined, taking into account the essential learning, the profile of students at the end of mandatory schooling, the Curriculum Matrix and other national and international guidelines that are directly related to Art Education.

The project presented its evidence, data analysis and conclusions in a published book, which will be evidenced in this article, but it was considered in the present expose a SWOT analysis of the Project.

Keywords: Artistic Education, Dance, 1st Cycle of Basic Education, Curriculum, Essential Learning.

1. Arte na Educação

A Arte como base da educação foi defendida por Herbert Read em 1943, a partir da obra "Educação através da Arte", em que considerou fundamental a Arte em relação à Educação. Tal como afirmou Read (1958/1982): "A arte é uma forma essencial de expressão humana" (p. X) e defendeu que a Arte deve estar implícita na educação, visto através desta ser possível desenvolver diferentes formas de expressão, que resultam como reflexo da personalidade da criança. Deste modo, a Arte permite desenvolver a originalidade, consciência social e reciprocidade individual, através da estimulação da imaginação e percepção. É possível perceber-se que Read centrou os seus estudos na educação:

vendo-a como formação humana integral, em cujo processo a arte desempenha um papel primordial, sob todas as suas formas expressivas, para a adequada formação da personalidade, sustentando que esta só se desenvolve equilibradamente num processo de individualização e integração, ou seja, da reconciliação da singularidade individual com a unidade social (Sousa, 2003, p.25).

No que respeita à Arte e sua ligação com o ensino considerava que "o objectivo de uma reforma do sistema educacional não é produzir mais obras de arte, mas pessoas e sociedades melhores" (Sousa p. 79), e que a finalidade da arte na educação deve ser idêntica aos objetivos da própria educação devendo ser um agente primordial no crescimento e desenvolvimento do ser humano, sendo as atividades de expressão artística que apelam à imaginação e à criatividade.¹

Essa ideia já tinha sido defendida por John Dewey, que definiu a arte como experiência, capaz de responder aos problemas decorrentes da separação entre arte e vida, marcando as suas ideologias com críticas à educação tradicional e pela defesa da expressão livre e pura. Ele defende as ideias da pedagogia da Escola Nova, considerando que a criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança referindo que a escola e as artes só têm valor quando servem às necessidades desse crescimento. Personalidade e carácter são muito mais do que matérias de estudo. Dewey afirmava que a escola deve preparar para a vida prática, e os

¹ Não se recorre ao acordo ortográfico quando se refere a palavras incluídas em citações ou se apresenta o título original do projeto do Clube UNESCO que se apresenta em realce neste artigo

conhecimentos adquiridos devem ser obtidos por meio da própria ação ou motivados pela experiência do dia-a-dia. Portanto, considerava dispensáveis quaisquer conhecimentos abstratos que se revelassem sem utilidade para a vida quotidiana. A vida, experiência e aprendizagem não podem ser separadas. Vivemos, experimentamos e aprendemos simultaneamente. Nesse sentido, a experiência educativa pode ser considerada uma experiência inteligente, capaz de ampliar os conhecimentos, enriquecer o espírito e conferir uma significação mais profunda à vida (Dewey, 1978).

Segundo o autor: A ciência afirma significados; a arte expressa-os. A afirmação estabelece as condições em que se pode ter experiência de um objeto ou de uma situação. Considerava ainda que a expressão poética é distinta da prosaica, a arte estética distinta da científica, sendo a expressão distinta da afirmação. A arte consegue algo diferente do que levar a uma mera experiência. A arte é uma experiência única (Dewey, 1958).

Outros autores, como Viktor Lowenfeld (1957) e Jean Piaget (1978) também se fundamentaram em abordagens humanistas, que tiveram influência no campo do ensino da Arte, enfatizando a importância da experiência pessoal, da autoexpressão e da espontaneidade como elementos centrais do processo educativo.

No que respeita à inteligência, Howard Gardner defendeu a existência de diferentes modalidades de desenvolvimento enraizadas em diferentes inteligências. Para desenvolver esta abordagem, o psicólogo da Universidade de Harvard publicou em 1983 a obra "Frames of Mind", na qual apresenta a sua teoria, que ganhou grande destaque no meio educacional no início da década de 90.

Gardner define inteligência como "a capacidade de resolver problemas ou criar produtos valorizados em um ou mais contextos culturais " (1983, p. 7). Segundo ele, uma inteligência implica a capacidade de resolver problemas ou criar produtos que sejam relevantes em um determinado contexto cultural ou comunidade.

Este psicólogo considera que as crianças são diferentes em termos de capacidade mental de memorização, realização e compreensão, levando em conta que os seres humanos têm diferentes tipos de inteligência. Ou seja, ele defende a existência de diferentes modos de desenvolvimento ligados a diferentes modalidades de inteligência, ideia fundamentada na psicologia evolutiva de Piaget, que considerava que "o desenvolvimento humano é um reflexo de interações complexas entre predisposições genéticas e o ambiente. O indivíduo passa por experiências específicas que resultam em reorganizações periódicas do conhecimento" (Rocha, 2004, p.129).

Para Gardner, existem diferentes centros no cérebro para diferentes tipos de inteligência, como: Inteligência Linguística, Inteligência Lógico-Matemática, Inteligência Espacial, Inteligência Musical,

Inteligência Corporal-Cinestésica, Inteligência Interpessoal e Inteligência Intrapessoal, inteligência Naturalista e inteligência Existencialista.

Neste sistema de classificação de inteligências múltiplas, Gardner (1993) define critérios para a distinção de cada inteligência. Ele argumenta que "cada inteligência deve ter uma operação central identificável ou conjunto de operações. Como um sistema computacional baseado em neurônios, cada inteligência é ativada ou 'disparada' por certos tipos de informações apresentadas interna ou externamente" (p. 16).

Além disso, Gardner enfatiza que uma inteligência deve ser capaz de ser representada num sistema de símbolos e isso refere-se a um sistema de significados culturalmente criado, que tem a capacidade de capturar e transmitir formas essenciais de informação.

Todos os indivíduos possuem, como parte de sua bagagem genética, certas habilidades básicas em todas as inteligências. No entanto, a linha de desenvolvimento de cada inteligência será determinada tanto por fatores genéticos e neurobiológicos quanto por condições ambientais.

As teorias educacionais defendidas por Gardner (1993) sobre a teoria das inteligências múltiplas deram um importante suporte à relevância das artes na educação. Segundo ele, não se reconhece uma inteligência artística isoladamente, mas sim o direcionamento de cada uma das formas de inteligência mencionadas anteriormente para fins artísticos, pois alguns talentos só se desenvolvem porque são valorizados pelo ambiente.

Segundo ele, a inteligência envolve a habilidade de solucionar desafios ou conceber criações que tenham pertinência dentro de um contexto cultural específico ou comunidade particular.

Essa perspectiva está correlacionada com a teoria sociocultural de Lev Vygotsky. Este autor concentrou-se no contexto social de desenvolvimento e no papel do ambiente social como um componente importante no desenvolvimento da criança. Ele acreditava que as interações sociais são essenciais no desenvolvimento da criança, uma vez que entende que o desenvolvimento é influenciado pelas experiências individuais, defendendo a teoria do desenvolvimento potencial e o seu papel determinante na aprendizagem.

A desvalorização dos processos emocionais, de acordo com o Professor António Damásio (citado pela UNESCO, 2006), tem como consequência o declínio do comportamento moral na sociedade. Uma participação emocional adequada é fundamental para o desenvolvimento de comportamentos morais saudáveis. Nesse sentido, o mesmo autor sugere que a Educação Artística (EA) pode desempenhar um papel importante ao equilibrar o desenvolvimento emocional e cognitivo, o que, por sua vez, resultará no cultivo de uma cultura de paz. Sousa (2003) também reforça essa perspectiva da EA, argumentando que a ausência ou insuficiência de uma educação cultural e artística leva à valorização excessiva de

valores materialistas e economicistas, em detrimento de valores morais e espirituais, negligenciando o prazer e a alegria que a arte proporciona. O autor enfatiza ainda que a falta desse enfoque artístico pode resultar em dificuldades psicológicas e de aprendizagem, bem como em problemas mais frequentes nas escolas que se limitam a modelos de educação puramente cognitiva.

Em 1999 ‘Sir’ Ken Robinson concretizou um estudo sobre EA que abarcou vários países europeus evidenciando que após análise de toda a documentação oficial não se chega a atribuir devida atenção à EA.

Em 2009 a Eurydice apresentou conclusões idênticas realçando que “os projetos de investigação disponíveis confirmam que existe uma hierarquia no currículo, que atribui prioridade à leitura, escrita e à numeracia.” (p. 19).

Em 2013 Winner, Goldstein e Vicent-Lancrin (2013) concretizaram uma publicação na qual apresentam vários estudos e resumem que a EA influencia o sucesso nas várias áreas disciplinares, mas defendem que é importante continuar a haver investigação nesta área por forma a que se possam estabelecer relações de causa efeito com as áreas artísticas, e as demais áreas do currículo. No entanto, reforçam que mais do que esse motivo as áreas artísticas devem por si só estar inseridas nos currículos, devendo ter um direito próprio (Winner et al, 2013, p. 19).

2. A Educação Artística em Portugal

A EA em Portugal é uma área de ensino que tem mudado ao longo dos anos, passando por diversas alterações e adaptações que deveriam atender às necessidades e desafios do mundo contemporâneo, mas nunca acompanhou o que estava previsto na lei. O Conselho Nacional da Educação em 2013 constatou tal situação referindo que a EA tem estado distante e era remetida para a periferia, pois havia desajustes nos vários níveis de ensino.

Na atualidade embora ainda enfrente desafios, iniciativas como o Plano Nacional das Artes (PNA) que é uma iniciativa governamental (Ministérios da Cultura da Educação) que visa promover e apoiar as artes e a cultura, e os demais promissores projetos educacionais mostram que há neste momento um potencial para a promoção da EA no país, mas o caminho a percorrer é ainda um grande desafio.

As Aprendizagens Essenciais referentes ao Ensino Básico são homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, e em 2021 procedeu-se à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular (Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho), nos quais a Matriz curricular do Ensino Básico em Portugal é composta por diferentes áreas do conhecimento, incluindo a EA.

No entanto, e ao analisar a respectiva Matriz Curricular a presença da EA é limitada, especialmente em relação ao número de horas dedicadas a essa área, havendo, no entanto, agora a existência de documentos curriculares orientadores para as várias áreas artísticas.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) é outro documento de referência que visa orientar a organização do Sistema Educativo, proporcionando uma abordagem coerente à escolaridade obrigatória, assegurando igualdade de oportunidades educacionais para todos. Esse documento estabelece os princípios norteadores, a visão do aluno que se pretende formar, os valores fundamentais que devem reger a cultura escolar, bem como as áreas de competência a serem desenvolvidas ao longo do ensino obrigatório. É importante ressaltar que o referencial possui uma abordagem transversal, partindo do pressuposto de que todas as áreas curriculares contribuem para o desenvolvimento de todas as competências mencionadas. Segundo este documento, "as competências são combinações complexas de conhecimentos, habilidades e atitudes" (PASEO, 2017, p. 19). As áreas de competência expressas nesse documento são complementares entre si, sem qualquer hierarquia, e abrangem as seguintes dimensões: 1. Linguagens e textos; 2. Informação e comunicação; 3. Raciocínio e resolução de problemas; 4. Pensamento crítico e criativo; 5. Relacionamento interpessoal; 6. Desenvolvimento pessoal e autonomia; 7. Bem-estar, saúde e ambiente; 8. Sensibilidade estética e artística; 9. Conhecimento científico, técnico e tecnológico; 10. Consciência e domínio do corpo.

A EA é igualmente apontada pela UNESCO (2020) como uma ferramenta fundamental para fortalecer habilidades interpessoais e sociais, como a colaboração, a empatia e o trabalho em equipa. Essas competências são essenciais para o convívio harmonioso e a construção de uma sociedade mais inclusiva e cooperativa. A colaboração, considerada uma das habilidades do século XXI, é potencializada quando os alunos trabalham coletivamente em projetos artísticos. Essa perspectiva também estava anteriormente destacada no 'Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências essenciais' (2010), que atualmente já não está em vigor, onde as áreas da Educação Artística eram apontadas como facilitadoras das interações sociais e culturais.

Existem igualmente outros elementos, tais como eventos, documentos e instituições que devem ser tidos em consideração quando se aborda a EA, tais como: a Conferência Mundial de Educação Artística (2006), promovida pela UNESCO com o envolvimento de Estado Português, resultando da mesma, o Roteiro para a Educação Artística (2010, no qual foram apresentados objetivos, estratégias e recomendações, o Guião de Educação para a Sustentabilidade-Carta da Terra; a Declaração de Frankfurt para a Educação Artística (2019); a "Agenda de Seul", da UNESCO (2010); e o Plano Nacional das Artes para o quinquénio 2019-2024 que refere que "é hoje uma certeza comprovada

cientificamente que a Arte como expressão pessoal e cultural se apresenta como um instrumento essencial no desenvolvimento social e humanista das crianças e dos jovens” (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019, p. 9) e o Programa de Educação Estética e Artística² que segundo este pretende enriquecer as experiências de educação, propondo metodologias inovadoras de aprendizagem nas áreas de Artes Visuais, Dança, Expressão Dramática/Teatro e Música.

Apesar de tudo isto a EA ainda não está a ser integralmente implementada devido à exiguidade de enquadramento institucional e recursos que permita às instituições de ensino definir as suas atividades, os seus projetos nos quais é determinante a participação de professores especialistas nas áreas das diferentes artes e que para tal existam grupos de recrutamento de professores para desenvolver a sua missão é determinante.

3. O Clube UNESCO de Educação Artística e o “Projecto de Educação Artística para Um Currículo de Excelência-Projecto Piloto para o 1.ºCiclo do Ensino Básico”

O Clube UNESCO de Educação Artística é um espaço permanente de discussão e afirmação da importância da EA em Portugal, e de difusão dos seus valores e práticas. O Clube tem como objetivo promover a EA em Portugal, através da organização de eventos, exposições, workshops e outras atividades e tem visado as seguintes premissas:

- 1) A Educação Artística é vista como uma forma de desenvolver a criatividade, a imaginação, a sensibilidade e a capacidade de expressão dos alunos;
- 2) A UNESCO destaca a importância da educação artística em todo o mundo, e seleciona uma ampla gama de boas práticas, metodologias, ferramentas e atividades pedagógicas que são desenvolvidas em todo o mundo no campo da educação artística, para ajudar todos os interessados em suas reflexões e ações sobre esse importante tema;
- 3) A Educação Artística também traz benefícios profundos e de curto e a longo prazo para os estudantes, ajudando a alcançar as diversas necessidades de aprendizagem e a desenvolver habilidades sociais e emocionais.

O “*Projecto de Educação Artística para Um Currículo de Excelência-Projecto Piloto para o 1.ºCiclo do Ensino Básico*” foi desenvolvido no seio de uma escola de ensino público Escola do Ensino Básico (EB1-Raul Lino, do Agrupamento de Escolas Francisco de Arruda), em Lisboa, e conciliou diferentes áreas de expressão artística como a Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão Plástica e Dança, que estiveram integradas na programação curricular de duas turmas de 1ºciclo, durante um período

² <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/>

experimental e sequencial deste ciclo de estudos (do 1ª ao 4ºano de ensino) que teve início no ano letivo de 2009/2010 e finalização no ano letivo de 2012/2013.

Neste sentido, as diferentes áreas artísticas foram desenvolvidas de forma sistemática (integradas na oferta educativa e com um horário escolar regular semanal para cada uma das expressões), tendo em vista sua importância na formação integral e no desenvolvimento das crianças envolvidas. Consideramos que este projeto justificou a presença de diversas áreas artísticas no currículo escolar, uma vez que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da expressão e da criatividade das crianças. Essas áreas expressivas foram contempladas no processo de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, social, psicomotor e afetivo.

Este projeto comprovou que as diferentes atividades artísticas não devem ser consideradas apenas novas "matérias" que enriquecem e equilibram o currículo, mas também estratégias didáticas para o ensino dos restantes conteúdos curriculares, respeitando os possíveis diferentes modos de aprendizagem.

Reconheceu-se que as disciplinas artísticas desempenham um papel relevante na educação, proporcionando aos alunos oportunidades de explorar as suas habilidades artísticas e contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades expressivas. Ao incorporar essas disciplinas no currículo escolar, ofereceu-se aos alunos uma educação mais completa e enriquecedora, valorizando a expressão criativa e promovendo o crescimento pessoal.

Dessa forma, ao ter sido implementado, o projeto contribuiu para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo, que reconhece e valoriza o papel das disciplinas artísticas no desenvolvimento integral das crianças e pretendeu atingir os seguintes objetivos:

- a) Contribuir para a consolidação das competências gerais do 1º ciclo;
- b) Contribuir para o desenvolvimento de autoestima, autoconfiança, criatividade e disciplina dos alunos envolvidos no projeto;
- c) Contribuir para o desenvolvimento das competências específicas no 1º ciclo na área das Expressões (Expressão Dramática, Expressão Plástica, Expressão Musical, Dança);
- e) Contribuir para a melhoria do clima de aprendizagem na sala de aula.

O projeto procurou ampliar a presença das artes na educação básica, integrando-as em todas as áreas do conhecimento e oferecendo um currículo mais completo e atualizado. Dessa forma, é possível estabelecer uma relação entre o projeto piloto de Educação Artística e a atual Matriz Curricular do Ensino Básico em Portugal que contempla no presente a EA, havendo o intuito de se ampliar e aprofundar o ensino em arte.

4. A Dança no Projeto

Segundo o Clube UNESCO de Educação Artística a Dança em contexto escolar é um meio privilegiado para que os alunos aprendam a conhecer o seu corpo e aperfeiçoem as suas capacidades criativas.

O objetivo principal foi promover um desenvolvimento abrangente e equilibrado da criança, utilizando o seu corpo como principal ferramenta de comunicação e expressão por meio do movimento. Foi dada ênfase à consciência, tanto do indivíduo, quanto do coletivo. Nesse sentido, estabeleceu-se uma conexão direta com o desenvolvimento de competências, objetivos e conteúdos específicos, nos quais foram implementadas estratégias e metodologias adequadas para cada turma e nível de ensino.

Quando esta linguagem é compreendida, entende-se também o corpo, que traz consigo uma série de significados, vivências e reflexões de cada um, até no seu quotidiano.

Os princípios orientadores da Dança e objetivos para o 1ºCiclo, de acordo com as competências essenciais da EA no desenvolvimento do Projeto descrito foram:

- Conhecer e vivenciar os elementos da dança;
- Conhecer o corpo e o seu mapa;
- Conhecer o espaço e suas grandes direções;
- Conhecer a energia e as qualidades do movimento;
- Conhecer a relação com os outros, objetos e ambientes.
- Tomar consciência dos princípios que governam o movimento;
- Preservar a espontaneidade de movimento;
- Fomentar a expressão estética e artística.

A orientação curricular para esta área artística desempenhou um papel fundamental ao permitir que os alunos se envolvessem numa ação educativa centrada em três eixos fundamentais da dança: Executar, Criar e Analisar. Essa abordagem proporcionou oportunidades para se aperceberem e expressarem a sua criatividade, bem como para explorarem a interdisciplinaridade entre a dança, áreas curriculares gerais e outras expressões artísticas. Essas novas formas de aprendizagem permitiram uma maior compreensão do mundo, por parte das crianças envolvidas, e abriram caminho para abordagens inovadoras de comunicação através do movimento.

As metodologias de ensino adotadas tiveram como objetivo estimular os processos criativos e inventivos de todos os alunos, proporcionando-lhes oportunidades de experimentação. A ênfase foi colocada na consciência dos princípios que regem o movimento, na espontaneidade do movimento e na promoção da expressão artística, fundamentos essenciais para o desenvolvimento desta área artística.

Procurou-se promover o desenvolvimento das competências estabelecidas para cada ano letivo, com o intuito de fortalecer a capacidade de comunicação e criatividade através do movimento. Nesse processo, valorizou-se o pensamento divergente, que se constitui como base dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; e aprender a ser. A avaliação foi fundamental em todo o processo, com critérios e instrumentos de recolha de dados definidos desde o início. As aulas focaram-se no desenvolvimento de competências e temas específicos, com base nos conteúdos programáticos. As reuniões periódicas, entre professores titulares de turma, professores das diferentes áreas artísticas e Coordenação do projeto, permitiram uma comunicação interna e reflexão sistemática. Foram adotadas estratégias de diferenciação pedagógica e a avaliação foi contínua, tanto formativa como sumativa. A autoavaliação dos alunos promoveu uma atitude reflexiva e consciencialização do seu progresso.

Os Diários de Bordo, por parte dos professores, também desempenharam um papel importante no processo de avaliação do processo pois eram utilizados para registar a planificação das atividades, a aplicação dos conteúdos e estratégias, bem como observações relevantes sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

5. Análise do projeto

Após a conclusão do "*Projecto de Educação Artística para um Currículo de Excelência - Projecto Piloto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*", foi possível fazer-se um "fechar" do processo a partir de uma publicação de um livro sob a conceção e coordenação de Caldas e Vasques (2014) no qual é possível conhecer-se pormenorizadamente o Clube Unesco e o projeto implementado.

Não obstante desta publicação considerou-se relevante para o EIPE 2023 (7º Encontro de Investigação e Práticas em Educação 2023) concretizar uma análise SWOT (forças, fraquezas, oportunidades e ameaças) para avaliar o resultado do projeto e sua relevância no contexto da integração das áreas artísticas no currículo escolar. Essa análise visa fornecer *insights* valiosos sobre os aspetos positivos, desafios enfrentados, oportunidades potenciais e riscos envolvidos na implementação do projeto, que se passará a apresentar de seguida:

Forças: O projeto demonstrou diversas forças que contribuíram para o seu sucesso. Em primeiro lugar, destaca-se o seu caráter inovador e visionário. Ao reconhecer a importância da EA e procurar a sua integração com outras disciplinas, o projeto abriu caminho para uma abordagem mais abrangente e significativa do currículo escolar. Além disso, a participação de professores especialistas em EA, com formação e experiência específicas, foi uma força-chave, garantindo a qualidade do ensino e a transmissão adequada dos conhecimentos artísticos aos alunos. A colaboração com instituições de

prestígio, como a Fundação Calouste Gulbenkian e o Ministério da Educação, também fortaleceu o projeto, fornecendo apoio institucional, recursos e reconhecimento.

Fraquezas: Embora o projeto tenha sido bem-sucedido, algumas fraquezas merecem ser alvo de atenção. A principal foi a limitação a um ciclo específico do Ensino Básico e a apenas duas turmas. Essa restrição diminuiu o alcance e o impacto potencial do projeto, impedindo que um número maior de alunos e escolas beneficiasse dessa abordagem inovadora. Além disso, a possível falta de recursos financeiros e infraestrutura adequada pode ter sido um obstáculo para a plena implementação do projeto, limitando o acesso a materiais, equipamentos e espaços apropriados na escola. Também é possível mencionar-se que se poderia ter sentido resistência ou falta de compreensão por parte de alguns professores, pais e alunos em relação ao papel da EA na formação geral, o que poderia ter influenciado a adesão ao projeto, o que não se verificou, pois, paulatinamente o projeto foi “conquistando” o interesse por parte de todos.

Oportunidades: Apesar das limitações, o projeto abriu portas para diversas oportunidades sendo uma delas a possibilidade de expandir o projeto para outros ciclos de ensino e turmas, permitindo que mais alunos beneficiem da integração das áreas artísticas no currículo escolar. Além disso, o projeto evidenciou potencial para se integrar com outras iniciativas educacionais, culturais e sociais (palestras, formações, etc.), ampliando seu impacto e promovendo várias sinergias. A ênfase na prática artística e na colaboração entre os alunos possibilitou o estimular o desenvolvimento de habilidades criativas, críticas e de resolução de problemas, preparando o público-alvo para os desafios do século XXI. O sucesso do projeto pode inspirar outras escolas e instituições a valorizarem mais a EA nos seus currículos, contribuindo para uma transformação mais ampla na educação.

Ameaças: Apesar das oportunidades, algumas ameaças poderiam ter afetado a continuidade e o sucesso do projeto, tais como: situações políticas, institucionais e económicas que podiam ter tido impacto no financiamento e na sustentabilidade do projeto, representando uma ameaça para a sua continuidade. Além disso, a resistência por parte da escola, professores ou alunos em relação à implementação do projeto poderia ter dificultado a sua integração e ter comprometido os resultados. A concorrência com outras áreas curriculares e extracurriculares, bem como com outras atividades que competem pela atenção e tempo dos alunos, também representaram um desafio, pois poderiam ter afetado a relevância da EA.

Em conclusão, o "Projeto de Educação Artística para um Currículo de Excelência - Projeto Piloto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico" destacou-se pela sua abordagem inovadora e visionária na integração das áreas artísticas no currículo escolar. As forças do projeto, como o foco na EA, a participação de professores especialistas e o apoio de instituições de prestígio, contribuíram para seu sucesso. No

entanto, no desenvolvimento de projetos desta natureza ou tendo em consideração a Matriz Curricular atual é necessário superar sempre as fraquezas, como a restrição e a falta de recursos, bem como enfrentar as ameaças tendo em conta as possíveis resistências. É determinante aprimorar e fortalecer ainda a integração das áreas artísticas no currículo escolar, beneficiando a educação e o desenvolvimento das crianças.

A Dança, enquanto atividade educativa artística, teve como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento geral e harmonioso das crianças envolvidas no projeto. Ao longo das sessões de dança, procurou-se que as crianças assimilassem os princípios que regem o movimento, enquanto se preservava a espontaneidade dos seus movimentos. Promoveu-se o desenvolvimento da capacidade criativa e incentivou-se a expressão estética e artística.

As sessões de dança foram estruturadas de forma a articular os conteúdos de movimento com outras áreas curriculares, como Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática e até Formação Cívica. Além disso, houve integração com as outras expressões artísticas, como Expressão Plástica, Dramática e Musical. Dessa forma, a Dança manteve a sua especificidade própria e, ao mesmo tempo, incorporou as outras áreas de conhecimento e diferentes manifestações artísticas.

Os alunos tiveram uma vivência abrangente e enriquecedora do conhecimento, de forma criativa e lúdica. Foi evidenciada e apoiada a capacidade expressiva e comunicativa do corpo das crianças, através de estímulos e temas específicos que foram abordados ao longo das sessões de dança.

6. Conclusão

Tendo em conta o projeto desenvolvido é possível concluir que o mesmo, nas suas diversas dimensões de desenvolvimento, foi sem dúvida de grande interesse e particularidade tendo em conta a EA.

Considera-se que realizar-se uma análise descritiva do projeto desenvolvido neste artigo é importante para se obter uma compreensão abrangente de suas características, e mais detalhada em relação à Dança.

Os objetivos do Projeto foram atingidos e consideramos “um exemplo que prova que a Educação Artística é possível, é essencial e exequível e é uma ferramenta determinante para o desenvolvimento profícuo do que consideramos ser “uma verdadeira educação” (Marques, 2012, p. 29)

Considera-se que a análise SWOT efetuada proporcionou uma compreensão mais completa na medida em que permitiu uma avaliação crítica efetiva na qual se identificou áreas de melhoria e evidenciou oportunidades futuras que poderão ser importantes para projetos/desafios futuros.

Referências bibliográficas

- Caldas, A. P., & Vasques, E. (2014). *Educação artística para um currículo de excelência: projeto-piloto para o 1.º ciclo do ensino básico*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes. (2019). *Plano Nacional das Artes*. Ministério da Cultura e Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf
- Comissão Nacional da UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI*.
<https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>
- Conselho Nacional da Educação (2013). *Recomendação sobre Educação Artística*.
https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_EducaoArtstica.pdf
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York, NY: Dover.
- Dewey, J. (1978). *Vida e Educação* (A. Teixeira, Trad. & Estudo Preliminar). Edições Melhoramentos.
- EURYDICE Unidade Portuguesa. (2009). *Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa*. EACEANational Policies Platform. Versão portuguesa ME/GEPE (2010).
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and Mental Growth*. Editora.
- Marques, A. S. (2012). Dança, Criatividade e Educação artística: um cruzamento essencial e exequível. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2012(2), 59-72.
- Martins, G. O. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Piaget, J. (1978). *A psicologia da inteligência*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Read, H. (1958/1982). *A Educação pela Arte*. (A. Rabaça & T. Silva, Trad.). Edições 70.
- Robinson, K. (1999). *Culture, Creativity and Young: Development Unit Policy Note Nº2*. Conselho da Europa.
- Rocha, M. (2004). "Porquê a Arte na Escola" em *Aprendizagens e Avaliação nas áreas artísticas*. *Educare Educere, X (Nº especial)*. Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, 127-136.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sprinthall, N.A. & Sprinthall, R.C. (1994). *Psicologia Educacional*, McGRAW-HILL.
- UNESCO (2010). *Implementation of the Seul Agenda: "Goals for the Development of arts education"*, Outcome documento of the Second World Conference on Arts Education.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692>

UNESCO. (2006). Roteiro para a Educação Artística: desenvolver as capacidades criativas para o século XXI. Comissão Nacional da UNESCO.

UNESCO. (2020). *Educação artística para a resiliência e a criatividade*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? Overview*. OECD Publishing.

Resolução e Formulação de Problemas: uma experiência de ensino no 4.º ano do 1.º CEB

Vanessa Mateus¹, Ana Santiago², Nuno Martins³, Maria Eugénia Carriço⁴

¹Instituto Politécnico de Coimbra, vanessamateus47@gmail.com

²Instituto Politécnico de Coimbra, NIEFI, CICS.NOVA, asantiago@esec.pt

³Instituto Politécnico de Coimbra, NIEFI, nmartins@esec.pt

⁴Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, eugeniaccarrico@coimbrasul.pt

Resumo

A resolução e formulação de problemas são competências que devem ser desenvolvidas, nos alunos, desde os primeiros anos de escolaridade, uma vez que podem ser utilizadas como uma abordagem para a aprendizagem da matemática. Neste sentido, é necessário que, durante a sua abordagem, tanto a resolução como a formulação de problemas, propiciem a construção de aprendizagens significativas. Para além dos conhecimentos e capacidades matemáticas, estas devem ainda englobar a discussão, argumentação e interação entre a diversidade de ideias, estratégias e raciocínios, envolvendo igualmente a sua capacidade de se expressarem oralmente, apelando ao espírito crítico, criativo e colaborativo.

Este capítulo visa apresentar uma experiência de ensino que envolveu a resolução e a formulação de problemas, sendo nosso propósito caracterizar as estratégias utilizadas, pelos alunos, na resolução de três problemas e as dificuldades destes na construção do enunciado de um problema com os dados de 3 situações diferentes.

Recorreu-se a uma metodologia de investigação qualitativa, descritiva e interpretativa. Os dados foram recolhidos através das produções dos alunos, registos vídeo, áudio e fotográfico e notas de campo.

A análise das produções dos alunos permitiu observar que esta experiência de ensino proporcionou aos alunos o desenvolvimento de diferentes capacidades, relacionadas com a compreensão do problema; as estratégias de resolução de problemas e a verificação das soluções para o problema.

Palavras-chave: Resolução de problemas, Formulação de problemas, Matemática, 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

Problem solving and formulation are skills that should be developed in students from the first years of schooling, as they can be used as an approach to learning mathematics. In this sense, it is necessary that, during its approach, both the resolution and the formulation of problems, provide the construction of significant learning. In addition to mathematical knowledge and skills, these must also encompass discussion, argumentation and interaction between the diversity of ideas, strategies and reasoning, also involving their ability to express themselves orally, appealing to the critical, creative and collaborative spirit.

This chapter aims to present a teaching experience that involved solving and formulating problems, with our purpose being to characterize the strategies used by students in solving three problems and their difficulties in constructing a problem statement with data from 3 different situations.

A qualitative, descriptive and interpretative research methodology was used. Data was collected through student productions, video, audio and photographic records and field notes.

The analysis of the students' productions allowed us to observe that this teaching experience provided students with the development of different skills, related to understanding the problem; problem solving strategies and verification of solutions to the problem.

Keywords: Problem solving, Problem formulation, Mathematics, Primary education.

1. Introdução

O desenvolvimento de competências matemáticas é essencial para qualquer indivíduo, uma vez que muitos problemas do quotidiano podem ser resolvidos com recurso à Matemática. Com essas competências, as pessoas tornam-se mais aptas, críticas e confiantes (Moreira e Oliveira, 2003).

A resolução e a formulação de problemas são uma forma de aquisição de novas ideias e capacidades matemáticas e, quando pertinentes, devem conduzir à exploração de conteúdos matemáticos importantes e evidenciar a diversidade de estratégias e relações matemáticas (Vale & Pimentel, 2004).

As tarefas propostas aos alunos, no âmbito do nosso estudo, têm como tema os números racionais. Este é um tópico de grande complexidade para os alunos, pois há uma dificuldade na compreensão dos diferentes significados do número fracionário (Mamede et al., 2020).

A proposta de um ensino eficaz, deve proporcionar aos alunos a oportunidade de reconhecer representações matemáticas - a fim de sistematizar os conteúdos matemáticos - bem como a construção de ferramentas necessárias à resolução e formulação de problemas (NCTM, 2014).

O estudo realizado foi desenvolvido numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), com o propósito de promover a resolução e formulação de problemas, envolvendo números racionais. Nesta ótica, assume-se um estudo de natureza qualitativa, por base da teoria de Bodgan e Biklen (1994), devido à fonte direta de dados; interesse pelo processo; recolha de dados com palavras e/ou imagens, registos áudio, vídeo e fotográfico de forma indutiva.

Atendendo às dificuldades identificadas, o estudo centra-se na identificação de estratégias na resolução de problemas e na sua formulação através da questão “De que forma se pode promover o desenvolvimento das capacidades de resolução e formulação de problemas interligando a situações do quotidiano?”. Para lhe conceder resposta, o presente estudo converge nos seguintes objetivos: i) Identificar as estratégias de resolução de problemas utilizados pelos alunos; II) Reconhecer as limitações nas resoluções de problemas e III) Reconhecer a estruturação da formulação dos problemas.

2. Revisão da literatura

A resolução de problemas e a formulação de problemas são dois domínios matemáticos indissociáveis (Kilpatrick, 1987; Silver, 1994). Os estudos defendem a interligação entre a resolução e formulação de problemas destacando, assim, a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de aplicar a Matemática no quotidiano (Silver, 2013).

2.1.1. Resolução de problemas

A noção de resolução de problemas tem vindo a ser definida por vários autores, tendo em conta o seu interesse no âmbito da educação. A sua definição é, no entanto, difícil de estabelecer, uma vez que existem fatores intrínsecos ao indivíduo que resolve o problema ou à própria tarefa (Palhares, 2004). Apesar da sua complexidade, a resolução de problemas ocupa um lugar central no ensino da Matemática, visto que é contemplado nas orientações curriculares durante todos os anos de escolaridade (NCTM, 1989).

As tarefas, envolventes no processo de ensino e de aprendizagem, devem ser propostas com intencionalidade, a fim de ser apresentados, em sala de aula, bons problemas. Neste sentido, um bom problema deve assumir, segundo o NCTM (2000), três características: (i) *ser problemático* (o problema deve possuir um contexto e não deve ser de solução imediata); (ii) *ser desafiante e interessante* (na perspetiva da Matemática); (iii) *ser adequado* (relacionando os conhecimentos prévios dos alunos com novos conhecimentos).

Charles e Lester (1986), apresentam uma proposta de classificação para os problemas, distribuída por cinco categorias: (i) *problemas de um passo*; (ii) *problemas de dois ou mais passos*; (iii) *problemas de processo*; (iv) *processos de aplicação*; (v) *problemas tipo puzzle*. Estas designações têm como objetivo facilitar a resolução a quem se destina, bem como a quem ensina (Vale & Pimentel, 2004).

Na resolução de problemas não existe um modelo único para ensinar e/ou resolver problemas. Todavia, Pólya (1973), na sua obra *How to Solve it*, apresenta um método, atualmente ainda utilizado, que permite resolver um problema em quatro fases: (i) *compreender o enunciado*; (ii) *delinear um plano*; (iii) *executar o plano*; (iv) *verificar a solução do problema*.

Importa ainda mencionar que as estratégias de resolução devem ser uma das ferramentas matemáticas que os alunos devem ter adquiridas e que irão coadjuvar a resolução de um problema (NCTM, 1989). Aliada a esta ideia, Cavalcanti (2001), refere que o desenho e a utilização do algoritmo convencional são possíveis recursos para solucionar o problema. Musser e Shaughbessy (1997), realçam também outras cinco estratégias, pertinentes para serem abordadas em sala de aula: (i) *Tentativa erro*; (ii) *Padrões*; (iii) *Resolver um problema mais simples*; (iv) *Trabalhar em sentido inverso*; (v) *Simulação*.

2.1.2. Formulação de problemas

A formulação de problemas tem sido compreendida como a criação de novos problemas. O NCTM (2000), defende que é uma atividade bastante importante e que deve ser incluída nas aulas de matemática “a par da resolução de problemas” (Vale & Pimentel, 2004, p. 39). Ernest (1991) relaciona

o conceito com a criação de conhecimentos e é o professor que tem o papel de reconhecer, evidenciar e confrontar as potencialidades dos problemas, para as transformar em situações desafiantes matematicamente. Neste sentido, Silver (1995) destaca que a formulação de um problema pode surgir *antes* (partindo de uma situação que gera um problema); *durante* (quando se modifica o objetivo do problema) e *depois* (modificando a resolução do problema).

Ernest (1996) destaca que a formulação de problemas é uma componente fundamental na aquisição das aprendizagens matemáticas e, partindo desta caracterização, surgem por Stoyanova e Ellerton (1996), três categorias de situação: *Livre* – a tarefa é formulada partindo de uma situação praticamente livre; *Semiestruturada* – a tarefa é formulada tendo por base cálculos, imagens ou tabelas que são apresentadas; *Estruturadas* – a tarefa é formulada partindo de um problema já determinado.

2.2. A resolução e a formulação de problemas nos documentos curriculares

O NCTM (2014), na publicação *Princípios Para a Ação*, menciona que “um ensino eficaz da matemática envolve todos os alunos na resolução e discussão de tarefas que promovem o raciocínio matemático e a resolução de problemas, além de permitirem diferentes abordagens e estratégias” (p.17). Neste sentido, a resolução de problemas é caracterizada como uma atividade essencial na aprendizagem da Matemática e que, a formulação de problemas, ainda que menos utilizada, é uma prática que permite um maior desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas (NCTM, 2014).

As AE de Matemática expressam, nos quatro anos do 1.º CEB, a importância da resolução e formulação de problemas inserindo-as no tema *Resolução de problemas, Raciocínio e Comunicação* (Ministério da Educação, 2018). No 4.º ano de escolaridade, é expectável que os alunos:

- (i) desenvolvam a capacidade de resolver problemas em situações que que convocam a mobilidade das aprendizagens nos diversos domínios, e de analisar as estratégias e os resultados obtidos; (ii) desenvolvam a capacidade de raciocinar matematicamente, bem como a capacidade de analisar os raciocínios de outros; (iii) desenvolvam a capacidade de comunicar em matemática, oralmente e por escrito, e de utilizar a linguagem matemática própria de diversos conteúdos estudados na expressão e discussão das suas ideias, procedimentos e raciocínios. (Ministério da Educação, 2018, p. 5)

As Aprendizagens Essenciais de Matemática (2018) articulam-se com o documento Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) em todas as suas áreas de competências. Das dez áreas de competências evidencia-se o *Raciocínio e resolução de problemas*, que se relaciona com os processos para solucionar uma reposta de uma nova situação, “mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias e à eventual formulação de novas questões” (Martins et al.,

2017, p. 23). Assim sendo, é plausível que os alunos sejam capazes de “interpretar informação, planejar a conduzir pesquisas”; “gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas” e “desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados” (Martins et al., 2017, p. 23).

3. Metodologia

Foi planejada, implementada e analisada uma experiência de ensino, utilizando uma metodologia de investigação qualitativa, descritiva e interpretativa (Bogdan & Biklen, 2007), motivada pelas dificuldades na resolução e formulação de problemas identificadas nos alunos.

O estudo foi realizado numa turma do 4.º ano do 1.º CEB, de uma escola da região de Coimbra. A turma era composta por 20 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos.

Contemplou seis tarefas (tabela 1), envolvendo a resolução e formulação de problemas, articulando com os diferentes conteúdos abordados ao longo do ano: a adição e subtração de números fracionários não negativos e a multiplicação de um número fracionário não negativo com um número natural.

Tabela 1

Descrição das tarefas implementadas

	Intervenção	Data	Duração (minutos)	Estratégia
1.ª	Realização das tarefas 1 e 2: Resolução e formulação de problemas	18/01/2022	30	Resolução individual
	Correção da tarefa 1	24/01/2022	90	Análise das resoluções corretas e incorretas
	Correção da tarefa 2	25/01/2022	90	Análise de duas resoluções de alunos
2.ª	Realização das tarefas 3 e 4: Resolução e formulação de problemas	21/02/2022	30	Resolução individual
	Correção da tarefa 3	22/02/2022	90	Análise das resoluções incorretas e corretas
	Correção da tarefa 4	28/02/2022	90	Formulação de um problema coletivo
3.ª	Realização de duas tarefas 5 e 6: Resolução e formulação de problemas	14/06/2022	30	Resolução individual
	Correção da tarefa 5	20/06/2022	90	Análise das resoluções corretas e incorretas
	Correção da tarefa 6	28/06/2022	90	Formulação de um problema coletivo

Os dados foram recolhidos através das produções dos alunos, registos áudio e fotográficos e notas de campo.

A análise das resoluções feitas pelos alunos baseou-se na classificação de Cavalcanti (2001) e a análise dos problemas formulados pelos alunos, baseou-se na categorização de Stoyanova e Ellerton (1996).

É de salientar que o momento de correção das tarefas teve como suporte as resoluções dos alunos possibilitando uma análise e discussão em grande grupo.

4. Apresentação e análise dos dados

As seis tarefas implementadas estavam divididas em 3 pares. Cada par de tarefas tinha 1 tarefa envolvendo resolução de problemas e a segunda envolvendo a formulação de problemas. Neste sentido, esta secção terá uma primeira parte onde serão apresentadas e analisadas diferentes resoluções produzidas pelos alunos relativas a cada um dos 3 problemas propostos (Tarefa 1, Tarefa 3 e Tarefa 5), seguindo-se a apresentação e análise dos problemas formulados (Tarefa 2, Tarefa 4 e Tarefa 6)

A tarefa 1 (figura 1) apresentava uma situação problemática envolvendo a adição e subtração de números fracionários não negativos. É um problema de dois ou mais passos e de situação estruturada.

Figura 1

Enunciado do primeiro problema implementado

Tarefa 1 - A leitura de um livro

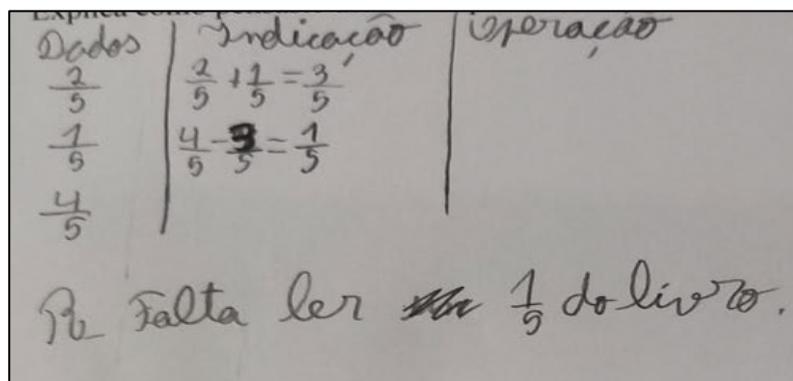
Nas férias de Natal, a Paula começou a ler o livro “A maior flor do mundo” de José Saramago. Durante as férias, leu $\frac{2}{5}$ do livro e, desde que as aulas começaram, leu $\frac{1}{5}$. A professora pretende que os alunos leiam $\frac{4}{5}$ do livro até ao final do 2º período. Que fração do livro falta ler à Paula para cumprir a pretensão da professora?

Explica como pensaste usando esquemas, desenhos ou palavras.

Foi solicitado, aos alunos, que realizassem a tarefa individualmente. Depois a professora analisou as respostas e seleccionou algumas para exploração em grande grupo. Observou-se que 19 alunos resolveram a tarefa utilizando a estratégia de cálculo (figura 2).

Figura 2

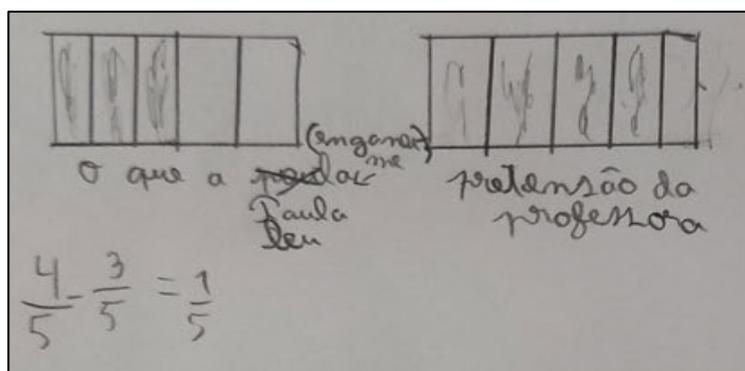
Resolução do primeiro problema utilizando a estratégia de cálculo



A outra estratégia utilizada (figura 3), apenas por um aluno, envolveu uma resolução mista com recurso ao desenho e/ou esquema e ao cálculo, tendo o aluno referido que a utilização de cálculo teve como objetivo a confirmação do resultado obtido através dos seus desenhos/esquemas.

Figura 3

Resolução do primeiro problema utilizando a estratégia de cálculo e de desenho/esquema



Estas duas resoluções foram utilizadas no momento da exploração da tarefa em grande grupo. Foram ainda exploradas duas resoluções incorretas, com o objetivo de os alunos identificarem os erros.

A tarefa 3 (figura 4) envolvia a multiplicação de números fracionários não negativos com números naturais e a adição e subtração de números fracionários não negativos. É um problema de dois ou mais passos e de cariz estruturado.

Figura 4

Enunciado do segundo problema implementado

Tarefa 3 – As bolachas de chocolate

A Francisca confeccionou, com a sua mãe, 125 bolachas de chocolate. Decidiu oferecer $\frac{3}{5}$ dessas bolachas à Mafalda e deu a quinta parte das restantes ao Tiago. Com quantas bolachas ficou a Francisca?

Explica como pensaste usando esquemas, desenhos ou palavras.

À semelhança da tarefa 1, também esta foi realizada individualmente. Análisisando as produções dos alunos observou-se que 19 dos alunos recorreram à estratégia de cálculo (figura 5).

Figura 5

Resolução do primeiro problema utilizando a estratégia de

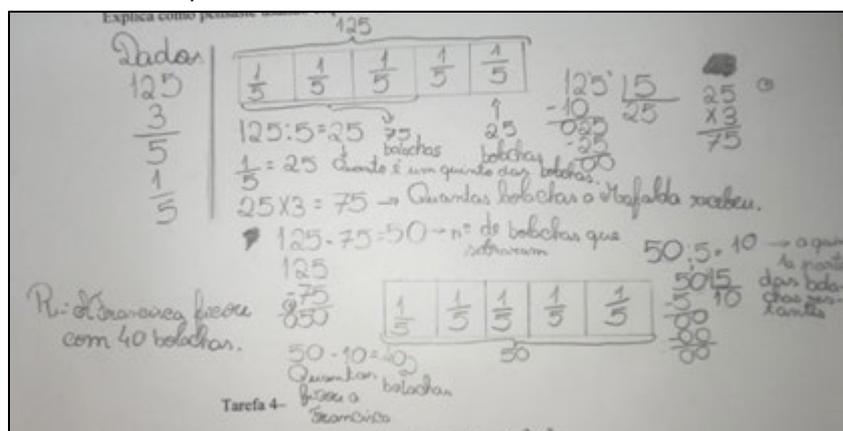
Explica como pensaste usando esquemas, desenhos ou palavras.

Dados	Indicação	Operação
125	$125 : 5 = 25 \rightarrow$ para saber qual é a quinta parte das bolachas	$\begin{array}{r} 125 \\ -10 \\ \hline 025 \\ -25 \\ \hline 00 \end{array}$
$\frac{3}{5}$	$3 \times 25 = 75 \rightarrow$ para saber quantas bolachas a Francisca deu à Mafalda.	$\begin{array}{r} 25 \\ \times 3 \\ \hline 75 \end{array}$
$\frac{1}{5}$	$125 - 75 = 50 \rightarrow$ saber quantas bolachas sobraram	$\begin{array}{r} 125 \\ -75 \\ \hline 050 \end{array}$
	$50 : 5 = 10 \rightarrow$ saber quantas bolachas ela deu ao Tiago	$\begin{array}{r} 50 \\ -50 \\ \hline 00 \end{array}$
	$50 - 10 = 40 \rightarrow$ saber quantas bolachas restaram	$\begin{array}{r} 50 \\ -10 \\ \hline 40 \end{array}$
<p>R: A Francisca ficou com 40 bolachas.</p>		

A outra estratégia utilizada (figura 6), apenas por uma aluna, consistiu numa estratégia mista entre a utilização de desenho e/ou esquema e de cálculo, com a finalidade de confirmar os seus desenhos/esquemas realizados inicialmente.

Figura 6

Resolução do segundo problema utilizando a estratégia de cálculo e de desenho/esquema



Estas duas resoluções foram utilizadas no momento da exploração da tarefa em grande grupo. (figura 5 e figura 6).

A terceira tarefa envolvendo a resolução de problemas (figura 7) tinha por objetivo envolver a multiplicação de números fracionários não negativos com números naturais, integrando simultaneamente a adição e subtração de números fracionários não negativos. Também este é um problema de dois ou mais passos e estruturado.

Figura 7

Enunciado do terceiro problema implementado

Tarefa 5 – As férias da Débora

A Débora terá férias no mês de setembro e, por isso, decidiu agendar $\frac{1}{2}$ do mês para ir para o Algarve e $\frac{1}{4}$ para o Gerês. Sabendo que pretende ficar $\frac{1}{10}$ das férias na piscina da sua casa, quantos dias ainda terá para ir visitar a sua madrinha a Espanha?

Explica como pensaste usando esquemas, desenhos ou palavras.

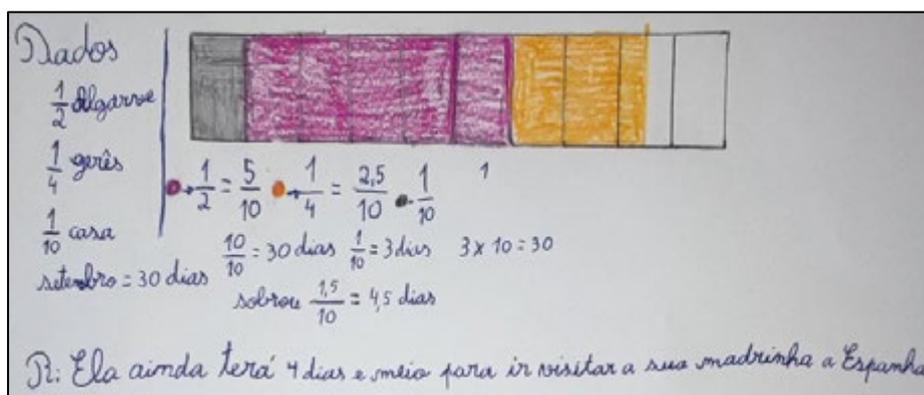
A tarefa foi realizada individualmente e, de seguida, foram analisadas as resoluções realizadas pelos alunos, verificando-se que 6 deles utilizaram a estratégia de desenho e/ou esquema (figura 8).

Figura 8
Resolução do terceiro problema utilizando a estratégia de desenho/esquema



Outro tipo de resolução (figura 9), utilizada por 5 crianças, teve como estratégia a utilização de esquemas e/ou gráficos e, posteriormente, a utilização de cálculos para confirmar a resolução inicialmente concretizada.

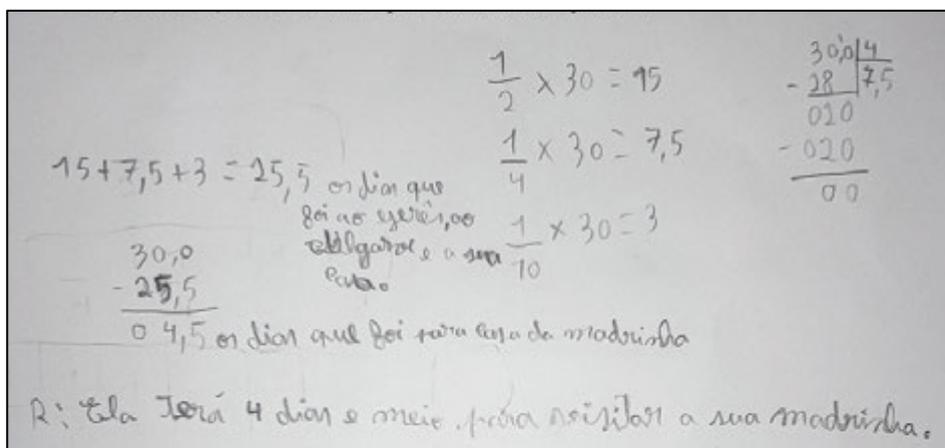
Figura 9
Resolução do terceiro problema utilizando a estratégia de cálculo e de desenho/esquema



Foi ainda possível encontrar um outro tipo de resolução que utilizou a estratégia de cálculo (figura 10).

Figura 10

Resolução do terceiro problema utilizando a estratégia de cálculo e de desenho/esquema



Estas três resoluções diferentes (figura 8, figura 9 e figura 10) foram utilizadas no momento da exploração da tarefa em grande grupo. Foram ainda analisadas resoluções parcialmente corretas com o objetivo de os alunos identificarem os erros e, em grande grupo, formularem uma resolução correta. No que concerne à formulação de problemas, a primeira proposta (tarefa 11) envolvia a formulação de um problema envolvendo três números racionais, sob forma de fração, dando ao aluno autonomia para a escrita do enunciado e respetiva resolução. Este caracteriza-se como um enunciado semiestruturado.

Figura 11

Enunciado da primeira formulação de problema

Tarefa 2 –

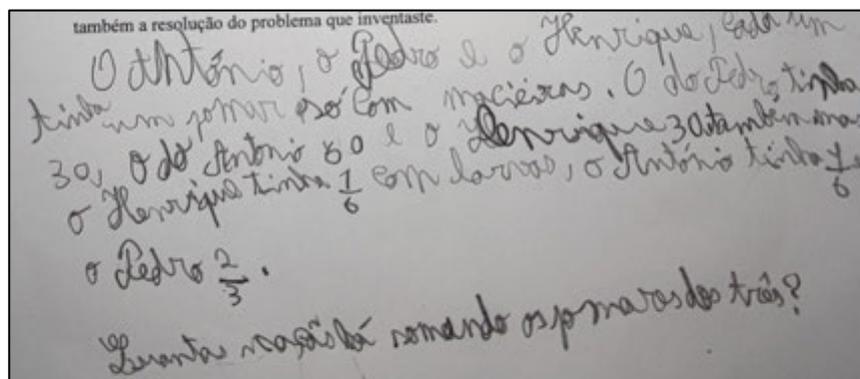
Inventa um problema utilizando os valores apresentados a seguir: $\frac{5}{6}$, $\frac{2}{6}$ e $\frac{1}{6}$.

Lembra-te que o problema que inventaste tem de ter solução, portanto, deves apresentar também a resolução do problema que inventaste.

A resolução da tarefa 2 apresentada a seguir (figura 12) evidencia a dificuldade manifestada pela maioria dos alunos, tanto na elaboração do enunciado como na resolução dos problemas formulados.

Figura 12

Enunciado da primeira formulação de problema



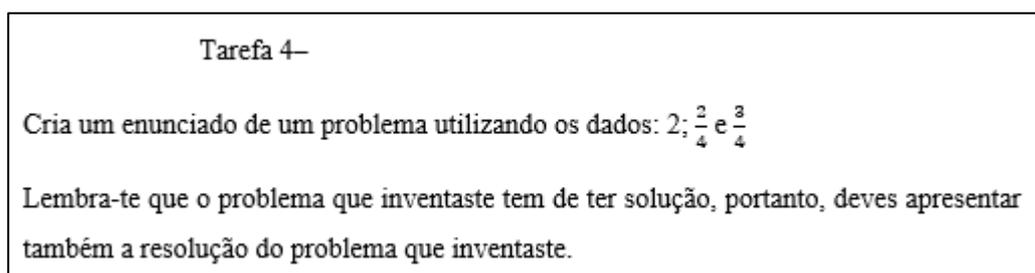
Nota. Transcrição do problema: O António, o Pedro e o Henrique, cada um tinha um pomar só com macieiras. O do Pedro tinha 30, o do António 60 e o Henrique 20 também, mas o Henrique tinha $\frac{1}{6}$ com larvas, o António tinha $\frac{4}{6}$ e o Pedro $\frac{2}{3}$. Quantas maçãs há somando os pomares dos três?

O aluno apresentou o enunciado, no entanto não conseguiu resolver a situação problemática criada. A construção frásica evidencia algumas lacunas que poderão ter dificultado a resolução do problema. Apesar de não se encontrar resolvido, trata-se de um problema de dois ou mais passos, sendo possível utilizar diversas estratégias de resolução.

A segunda proposta de formulação (figura 13) envolvia dois números racionais e um número natural. À semelhança do anterior, era propósito que o aluno formulasse um problema e apresentasse a respetiva resolução, de forma livre. É um enunciado semiestruturado.

Figura 13

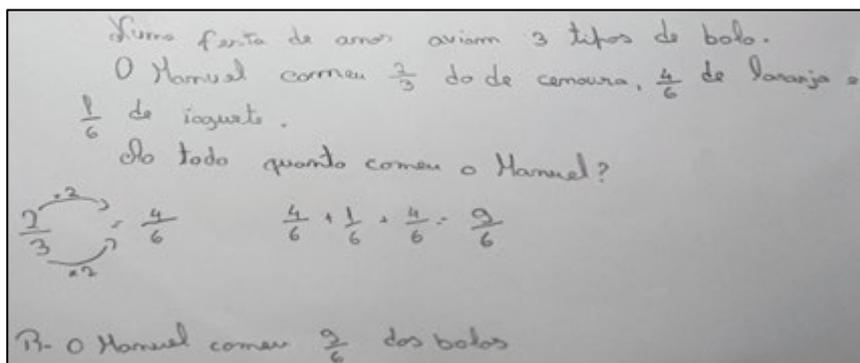
Enunciado da segunda formulação de problema



A grande maioria dos alunos conseguiu elaborar um enunciado e apresentar a respetiva resolução, utilizando maioritariamente a estratégia de cálculo (figura 14). A situação selecionada diz respeito a um problema de um passo, à semelhança da maioria dos problemas formulados.

Figura 14

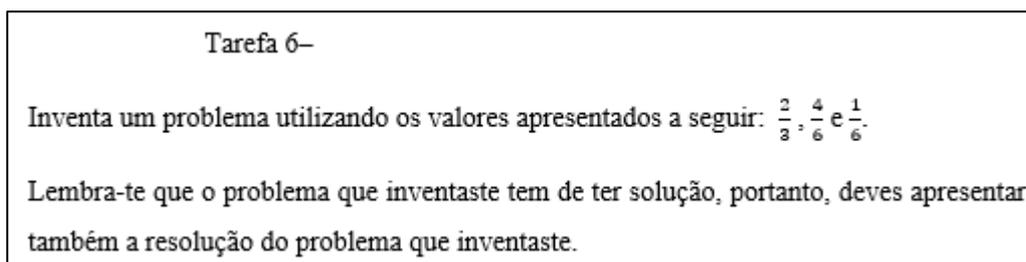
Enunciado da segunda formulação de problema e a respetiva resolução



A terceira proposta (figura 15) envolve a formulação e resolução de um problema a partir de três números racionais. É um enunciado semiestruturado.

Figura 15

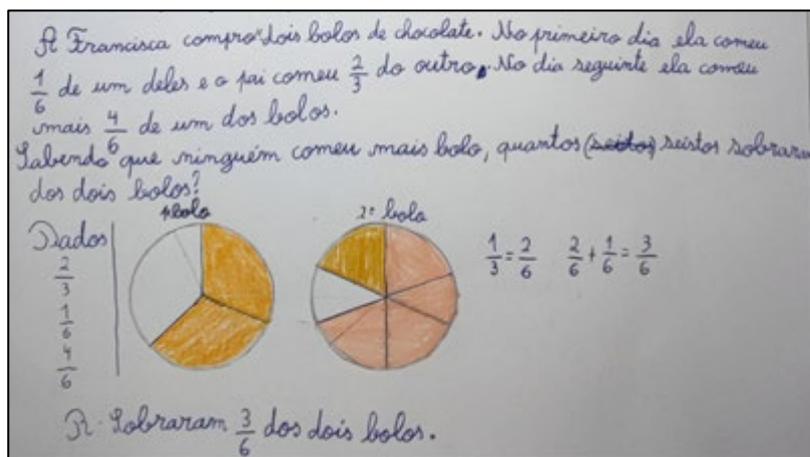
Enunciado da terceira formulação de problema



As formulações criadas pelos alunos estavam praticamente corretas, no entanto as dificuldades anteriormente identificadas continuam evidentes. No exemplo seguinte (figura 16), a aluna utiliza como estratégia de o cálculo e esquema/desenho, para resolver corretamente o problema formulado.

Figura 16

Enunciado da terceira formulação de problema e a respetiva resolução



5. Considerações finais

A análise das produções dos alunos permite identificar as diferentes estratégias utilizadas para a resolução dos problemas. A maioria recorreu ao cálculo, ao desenho e/ou esquema ou ambas (Cavalcanti, 2001), sendo que nas situações em que se recorria a ambas as estratégias, o cálculo era utilizado para confirmação do resultado obtido através do desenho e/ou esquema (Cavalcanti, 2001). Parece poder afirmar-se que os alunos consideram a estratégia do desenho e/ou esquema menos válida, sentindo necessidade de complementar com os cálculos.

No que diz respeito à formulação de problemas, os alunos evidenciaram muitas dificuldades na fase inicial, melhorando a sua produção nas tarefas seguintes. Também na resolução dos problemas formulados se verificou que foram utilizadas a estratégia de cálculo e a estratégia desenho e/ou esquema. Em contrapartida, ressalva-se que as resoluções regem unicamente estas estratégias e, nesse sentido, não apresentam variabilidade.

A metodologia utilizada pela professora para exploração das tarefas pareceu revelar-se eficaz permitindo, aos alunos, conhecer as múltiplas estratégias de resolução das tarefas bem como diferentes possibilidades de formulação de problemas. Observou-se uma evolução positiva das formulações e resoluções.

Através da realização destas tarefas foi possível sistematizar alguns conteúdos relacionados com tema “Números e Operações”, nomeadamente envolvendo a adição, subtração e multiplicação de números naturais e de números racionais não negativos, fazendo a conexão tanto com a resolução como com a formulação de problemas.

Finalizando, esta experiência de ensino proporcionou o desenvolvimento de diferentes estratégias de resolução e formulação de problemas, tendo ajudado a colmatar algumas das dificuldades que os alunos

apresentaram, como por exemplo, a interpretação e compreensão de problemas; a associação da resolução de problemas ao uso exclusivo de cálculos e a motivação e o interesse para formular um problema.

Referências bibliográficas

- Bogdan, R., & Biklen, S. (2007). *Quality research for education: An introduction to theory and methods*. (5th ed.). Pearson.
- Cavalcanti, C. (2001). Diferentes formas de resolver problemas. In K, Smole, *Ler, Escrever e Resolver Problemas* (pp. 121 – 149). Artmed Editora. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7389408/mod_resource/content/4/Cap.%207%20-%20Diferentes%20formas%20de.pdf
- Charles, R., & Lester, F. (1986). *Mathematical problem solving*. Learning Institue.
- Ernest, P. (1991). *The philosophy of mathematcis education*. Falmer.
- Ernest, P. (1996). Investigações, resolução de problemas e pedagogia. In P. Abrantes, L. Leal, & J. P. Ponte (Orgs.), *Investigar para aprender matemática*, (pp. 25–48). APM.
- Kilpatrick, J. (1987). Problem Formulation: Where Do Good Problems Come From? In A. Schoenfeld (Ed), *Cognitive Science and Mathematics Education*, (pp. 123–147). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mamede, E., Pinto, H., & Monteiro, C. (2020). *Contributos para o desenvolvimento do sentido de número racional*. Associação de Professores de Matemática.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 4.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_m_at_4.o_ano.pdf
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Universidade Aberta.
- Musser, L., & Shaughbessy, M. (1997). Estratégias de resolução de problemas na matemática escolar. In K., Stephen, R., Robert (Orgs.), *A resolução de problemas na matemática escolar* (pp. 188 – 201). Atual Editora. [Tradução de Domingues, H., Corbo, O. São Paulo].
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (1989). *Curriculum and evaluaton standars for school mathematics*. Reston: NCTM [Tradução portuguesa: *Normas para o currículo e a avaliação em matemática escolar*. Lisboa. APM/IIIE. 1991].
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and Strandars for School Maathematics*. NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2014). *Principles to Action*. NCTM.
- Pólya, G. (1973). *How to solve it*. Princeton University Press [Tradução portuguesa, *Como resolver problemas*. Lisboa. Gradiva. 2003].

- Ernest, P. (1996). Investigações, resolução de problemas e pedagogia. In P. Abrantes, L. Leal, & J. P. Ponte (Orgs.), *Investigar para aprender matemática*, (pp. 25-48). APM.
- Silver, E. (1994). On mathematical problem posing. *For The Learning of Mathematics*, 14(1), 19– 28.
- Silver, E. (1995). The nature and use of open problems in mathematics education: Mathematical and pedagogical perspectives. *International Reviews on Mathematical Education*, 27(2), 67– 72.
- Silver, E. (2013). Problem-posing research in mathematics education: looking back, looking around, and looking ahead. *Educational Studies in Mathematics*, 83, 157– 162.
- Stoyanova, E., & Ellerton, N. (1996). A framework for research into Students' problem posing in school mathematics. In P., Clarkson (Ed.), *Technology in mathematics education (Proceedings of the 19th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia)* (pp. 518–525). MERGA.
- Vale, I., & Pimentel, T. (2004). Resolução de problemas. In P. Palhares (Coord.), *Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico* (pp. 7– 51). Lidel.

O corpo em ambiente integrador no 1.º CEB

Cristiana Fradigano Godinho¹, Cristina Rebelo Leandro², Maria da Conceição Costa³

¹ Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação, cristiana.fradigano@gmail.com

² Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação, Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança (INET – MD) do pólo da FMH, cristina@esec.pt

³ Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação, CICS.Nova/UIED, Universidade Nova de Lisboa, ccosta@esec.pt

Resumo

Nesta comunicação pretendemos examinar como a aprendizagem de 26 alunos do 1.º ano do 1.º CEB, foi desenvolvida num ambiente integrador de Dança e Matemática, onde a integração do movimento no processo de aprendizagem mostra como o corpo pode ser um meio para aprender de uma maneira simples e eficiente. As tarefas “Ser figura geométrica” e “Saltar a contar” pertencem a uma sequência de ensino que integra conteúdos de ambas as áreas. Os dados foram recolhidos de transcrições de registos vídeo, notas de campo, produções dos alunos e discussão em grupo, pertencentes a uma investigação maior “Uma abordagem integradora de Expressão e Educação Física-Motora e da Matemática em alunos do 1.º ano do Ensino Básico” com uma metodologia qualitativa, descritiva e interpretativa. Os resultados mostram, por exemplo, que os alunos tiveram a oportunidade de lidar com formas do corpo, andar/direções e saltos; identificar e representar figuras geométricas através de representação corporal; fazer contagens de 2 em 2 e de 3 em 3 ao darem saltos com diferentes amplitudes, usando diferentes estruturas rítmicas e suportados por uma linha numérica flexível; desenvolver disposições de empenho e curiosidade; e, evidenciar aprendizagens através da colaboração e comunicação. A análise de conteúdo e a teoria da atividade sustentaram a análise dos dados e parecem revelar-se complementares. O corpo/movimento na sala de aula pareceu ser um facilitador no processo de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Ambiente integrador, Corpo, Dança, Matemática, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

In this communication we intend to examine how the learning of 26 students from the 1st grade in the primary school was developed in an environment that integrates Dance and Mathematics, where the integration of movement in the learning process shows how the body can be a means to learn in a simple and efficient way. The tasks “Being a geometric figure” and “Jumping to count” belong to a teaching sequence that integrates contents from both areas. Data were collected from video transcripts, field notes, students' productions and group discussion, belonging to a larger investigation “An integrative approach to Expression and Physical-Motor Education and Mathematics in students of the 1st grade in the primary school” with a qualitative, descriptive and interpretive methodology. The results show, for example, that students had the opportunity to deal with body shapes, walking/directions and jumping; identify and represent geometric figures through body representation; make 2-by-2 and 3-by-3 counts by jumping with different amplitudes, using different rhythmic structures and supported by a flexible number line; develop dispositions of commitment and curiosity; demonstrate learning through collaboration and communication. The content analysis and the activity theory support the data analyses and seem to be complementary. The body/movement in the classroom seemed to be a facilitator in the process of meaningful learning.

Keywords: Integrated environment, Body, Dance, Mathematics, Primary School.

Introdução

Neste artigo pretende-se examinar como o corpo e o movimento podem ser um meio simples e eficiente de aprendizagem, num ambiente integrador de Dança e matemática. As tarefas “Ser figura geométrica” e “Saltar a contar” pertencentes a um estudo maior, “Uma abordagem integradora da Expressão e Educação Físico-Motora e da Matemática em alunos do 1.º ano do Ensino Básico” (Godinho, 2018) vão ser analisadas nesta perspetiva. Estas tarefas foram concebidas para desenvolver o conhecimento intuitivo de formas geométricas e o sentido do número, fundamentalmente aspetos relacionais do número (ordinalidade), e contagem sustentadas em envolvimento cinestésico, imagético e mesmo simbólico. Aqueles momentos de aprendizagem sociocultural envolveram interdisciplinaridade no sentido do “*connected model*” (Cone & Cone, 2012), onde um único professor promove a conexão entre duas áreas de conhecimento. As capacidades e os conceitos de matemática são o foco principal da experiência de aprendizagem e a Dança é usada para melhorar, estender ou suplementar a aprendizagem. Marques (2012a) refere que “a interdisciplinaridade entre a matéria da Dança, áreas curriculares genéricas e outras expressões artísticas, possibilita novas formas de aprendizagem e novas abordagens de comunicar utilizando o movimento” (p.68). Os conteúdos disciplinares, neste caso da matemática, poderão ser analisados e compreendidos através do corpo, pelo movimento expressivo e criativo (Leandro *et al.*, 2018).

Enquadramento teórico

Importância do movimento na sala de aula

Minton referiu que o uso do “movimento (...) como uma ferramenta de ensino incorpora as conexões naturais que existem entre o cérebro, a mente e o corpo” (2008, p. 9), uma vez que as crianças memorizam e compreendem conceitos de outras áreas do saber, como conceitos matemáticos, devido ao uso do corpo como meio de aprendizagem. Foram identificados seis benefícios do movimento que evidenciam a pertinência da sua utilização na sala de aula, dos quais destacamos o ser um auxílio para ensinar conteúdos e ajudar os alunos a reterem a informação de forma mais eficiente (Lengel & Kuczala, 2010). O movimento, para as crianças, é uma ferramenta simples de aprendizagem que leva a uma interação mais integrada com os tópicos e aprimora a aprendizagem de conceitos básicos como forma, energia, espaço, tempo e pensamento crítico (Kaittani *et al.*, 2017). O movimento é a harmonia dinâmica do corpo para o mundo, “a força que anima a matéria na sua agregação e realça a potencialidade do corpo” (Ferrara & Ferrari, 2022, p. 5).

A Dança no 1.º CEB

Como refere Leandro *et al.* (2018) “(...) podemos considerar que na Dança, o corpo e o movimento constituem a linguagem para expressar significados, ideias e emoções (p.17). Em Portugal e desde 2018 Despacho nº 6944-A/2018), a Dança faz parte da Componente da Educação Artística, referencial das Aprendizagens Essenciais, em que o conhecimento da Dança, como forma de arte, deve ser adquirido através da experimentação, composição, interpretação e visualização de Danças (Interpretar/Criar/Apreciar). Contudo, as tarefas em análise neste artigo pertencem a um estudo maior realizado antes do referencial acima citado, fazendo a Dança, nessa altura, parte da área Expressão e Educação Físico-Motora com o bloco intitulado ‘Atividades Rítmicas Expressivas – Dança’ englobando o domínio da experimentação dos conceitos de corpo, espaço, tempo e relações a partir de temáticas /expressividade. Assim, a Dança possibilitou à criança a “(...) oportunidade de experimentar as capacidades cinéticas do corpo, projetando-se pelo espaço em diferentes direções, níveis e trajetórias, com diferentes velocidades, dimensões e qualidades de movimento, relacionando-se consigo, com os outros e com objetos” (Leandro, 2015, p.29). Na perspetiva integradora de Dança e matemática considera-se que se aborda os conteúdos de matemática com a exploração e criação de movimento nos exercícios de Dança e, em simultâneo, desenvolve-se a perceção, observação, imaginação e sensibilidade (Marques, 2012b). Ainda, as crianças ao experimentarem com e pelo corpo os conceitos matemáticos, “(...) aprendem de uma forma que entendem e lembrar-se-ão da matéria estudada” (Leandro *et al.*, 2018, p.25).

O envolvimento do corpo na aprendizagem da matemática

A questão “*como é que o corpo humano ativo (através de produção de gestos, manipulação de ferramentas, mobilidade no ambiente e interação com outros) envolve o pensamento matemático e a aprendizagem?*” tem sido examinada por Hall e Nemirovsky (2012) e parece-nos importante retomá-la observando este estudo. O termo “gesto” é usado para se referir a uma grande variedade de movimentos incluindo os movimentos das mãos e dos braços. O gesto não só facilita a resolução de problemas e comunicação em matemática, mas a um nível mais básico os gestos usam o corpo (*embodiment*) para tornar visível processos de simulação sensoriomotora que estão envolvidos na aquisição e compreensão de conceitos. A mente e o corpo, bem como forças culturais e sociais mais amplas podem ser usadas para apoiar a aprendizagem em matemática (Hall & Nemirovsky, 2012). O pensamento não é puramente um fenómeno mental, para funcionar tem de recorrer a uma série de modalidades semióticas, que incluem signos, atividade percetual semiótica, gestos, linguagem e ritmo, as quais podem iluminar nos alunos a produção de significado matemático (Radford, 2022). Uma estrutura corpórea, *The Instructional Embodiment Framework*, foi criada, a qual consiste em várias

formas de corpóreo físico, como também corpóreo imaginado, onde aqui o indivíduo pode incorporar ação e percepção através da imaginação (Black *et al.*, 2012).

Educação matemática no 1.º CEB

O conhecimento intuitivo das formas geométricas, pode ser construído pelas crianças de maneira divertida e criativa usando o corpo (Clements, 1999). Quando às crianças são introduzidos os conceitos *triângulo*, *retângulo* e *quadrado* são-lhes muitas vezes apresentadas apenas formas típicas de cada figura geométrica (o que costuma ser designado por “figuras exemplares”). Os triângulos são geralmente equiláteros ou isósceles e têm bases horizontais. Os retângulos são horizontais. Os quadrados quando são rodados “não são quadrados, mas sim diamantes”. Já em relação aos círculos, como são figuras geométricas que têm apenas um protótipo básico (só podem variar em tamanho) são a figura mais fácil de identificar pelas crianças. É frequente que as crianças escolham aqueles protótipos porque não estão habituadas a ver e a discutir outros exemplos de figuras geométricas (as que designamos de “variantes”). Muitas vezes, as crianças não distinguem as formas de duas dimensões e três dimensões, confundindo os nomes, por isso, a aprendizagem de figuras geométricas planas só em livros de texto pode provocar alguma dificuldade inicial na aprendizagem sobre sólidos. As crianças podem apresentar conceitos mais ricos sobre formas, se os seus ambientes educativos incluírem: vários exemplos e não exemplos de formas; discussões sobre os respetivos atributos; uma ampla variedade de classes de formas geométricas; e uma vasta matriz de tarefas geométricas, que inclua manipulativos e ambientes computacionais (Clements & Sarama, 2009).

No contexto do sentido do número, a *ordinalidade* refere-se tipicamente à capacidade de colocar números em sequência, por exemplo saber que 4 vem antes do 5 e depois do 3 na sequência dos números naturais, e *cardinalidade* à capacidade de ligar números a coleções. É através da contagem e do reconhecimento de quantos objetos existem num determinado conjunto que as crianças vão desenvolvendo a compreensão do número (NCTM, 2007). A *contagem oral* implica o desenvolvimento do conhecimento da sequência numérica, o conhecimento das irregularidades entre 10 e 20 (11, 12, ...), a compreensão de que o nove implica transição (19, 20, ...), os termos de transição para uma nova sequência (10, 20, ...) e as regras para conceber uma nova sequência (Castro & Rodrigues, 2008b). A capacidade de contar a partir de, *quer para trás* como *para a frente*, é fomentada pelo conhecimento da sequência numérica e permite desenvolver a capacidade de resolver problemas (Castro & Rodrigues, 2008a). A contagem decrescente é considerada uma estratégia difícil para as crianças porque requer que elas conheçam a sequência numérica inversa, sendo para isso importante coordenar o movimento rítmico da contagem (Van de Walle *et al.*, 2010). Segundo Fosnot e Dolk (2001)

a “contagem por saltos” assenta na utilização de padrões numéricos e, pela sua natureza rítmica, é facilmente memorizada pelas crianças.

A *reta numérica* é uma representação matemática sofisticada podendo ser vista ou como uma ajuda essencial na sala de aula no apoio das necessidades da pedagogia e aprendizagem (Gray & Doritou, 2008) ou um manipulativo importante, um modelo concreto que os alunos podem usar como: ajuda visual para resolver problemas matemáticos; componente crítica no ensino da aritmética e nos aspetos ordinais de número (Shiakkali & Gagatsis, 2006, as cited in Almeida, 2017). Existem essencialmente dois tipos de uso da linha numérica como representação visual: o primeiro tipo concentra-se numa única e clara “solução” com uma marcação especial e uma divisão de escala pré-determinada. O segundo tipo suporta múltiplas interpretações possíveis e utiliza a linha numérica flexível. As representações visuais não são autoexplicativas, mas os próprios alunos têm de construir estruturas ativas nos diagramas visuais e interpretá-las de várias maneiras (Gellert & Steinbring, 2014, as cited in Almeida, 2017).

Análise de Conteúdo

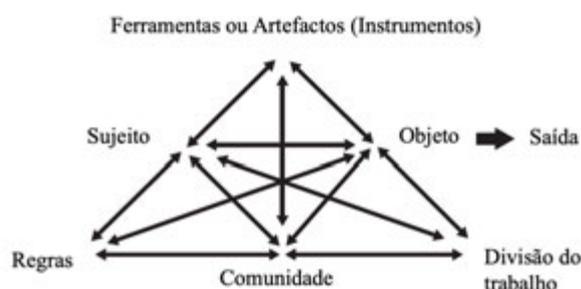
De acordo com Bardin (2016), análise de conteúdo é uma técnica de investigação que através de descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifestado em comunicações, interpreta essas mesmas comunicações. A operação central da análise de conteúdo é a categorização, que consiste em identificar os dados pertinentes, classificá-los e reduzi-los, reconfigurando-se o material, tendo em mente os objetivos da investigação.

Teoria da Atividade

A Teoria da Atividade (TA), muitas vezes nomeada por Teoria Histórico-Cultural da Atividade (em inglês, Cultural-Historical Activity Theory, CHAT), é uma abordagem interdisciplinar da ciência humana que se origina na psicologia histórico-cultural iniciada por Vygotsky. Esta teoria é uma estrutura teórica que pode ser utilizada para descrever e analisar como atividades dentro de uma prática, sistema de atividade, são formadas pelo seu contexto cultural (Bakhurst, 2009). Até 2009, foram identificadas três gerações de teoria da atividade sendo a segunda geração do modelo de TA (Engeström, 1999) representada pelo diagrama triangular abaixo (Fig. 1).

Figura 1

Segunda geração do modelo de TA de um sistema de atividade.



Neste diagrama triangular, o elemento *objeto* é central da TA e é ele que dá significado à atividade descrevendo o que é feito e qual a sua intenção. O *sujeito* (através dos seus olhos e interpretações a atividade foi construída) pode ser uma ou várias pessoas que estão envolvidas em modelar a atividade, usando ferramentas mediadoras físicas ou mentais. A *saída* de uma atividade são os resultados ou as consequências que o sujeito encontra quando a atividade é terminada. As *ferramentas* medeiam toda a ação e experiência humana. Quando o sujeito seleciona a ferramenta a usar, esta define o modo como o sujeito realiza a ação. Os elementos da base do triângulo (*regras, comunidade e divisão do trabalho*) focam como a colaboração é regulada dentro de uma comunidade. A *comunidade* refere-se ao grupo de indivíduos com interesse ou cultura partilhado que interage dentro de um sistema de atividade. Os membros da comunidade negociam a divisão do trabalho e as regras para a participação dentro dela. Dentro de um sistema de atividade, há tensões internas que se acumulam ao longo do tempo e levam à transformação do sistema. Os estudos que usam a TA tendem a focar-se na interação do grupo, concetualizando as interações de sala de aula como sistemas complexos em que qualquer participação individual ocorre em relação a outras pessoas e objetos materiais. Estudos que usam TA têm em conta a linguagem, a orientação corporal e as interações materiais. Esta abordagem tem sido cada vez mais usada nas pesquisas em educação matemática, nas últimas duas décadas (Roth & Lee, 2007).

Metodologia

Foi adotada uma metodologia qualitativa, descritiva e interpretativa e usada triangulação múltipla (triangulação do investigador e triangulação teórica) para estabelecer validade e confiança neste estudo cujo objetivo é examinar como o corpo e o movimento podem ser um meio simples e eficiente de aprendizagem, num ambiente integrador de Dança e matemática.

Os dados foram recolhidos de: observações, transcrições de registos vídeo, notas de campo e fotografias aquando da implementação das tarefas “Ser figura geométrica” e “Saltar a contar”. Para

identificarmos as saídas de aprendizagem e a atividade das crianças, nós usamos respetivamente a análise de conteúdo (Bardin, 2016) e TA (Engeström, 1999) como ferramentas.

Os participantes, 26 crianças de 1.º ano do Ensino Básico de uma escola pública do distrito de Coimbra, tinham como Estagiária (no Mestrado em Ensino no 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB) a primeira autora deste artigo. O estudo foi implementado na sala de aula das crianças. Princípios éticos foram seguidos relacionados com informação, consentimento informado, anonimato, confidencialidade e uso de dados.

Análise dos dados

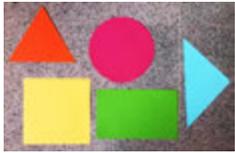
Vamos descrever as tarefas “Ser figura geométrica” e “Saltar a contar” e analisá-las como um todo, na perspetiva da TA e da Análise de Conteúdo.

Descrição das tarefas

As tarefas realizadas no âmbito das Atividades Rítmicas Expressivas-Dança foram desenvolvidas na parte fundamental de duas aulas de Educação Física e vão ser descritas e identificados os objetivos de aprendizagem e recursos (Tabela 1).

Tabela 1: Descrição das Tarefas “Ser figura geométrica” e “Saltar a contar”

	Tarefas	Descrição	Objetivos de aprendizagem
“ Ser figura geométrica”	<p><i>Parte 1: Cada aluno deve representar figuras geométricas usando o corpo</i></p>	<p>Os alunos sentados, no chão em círculo, têm à frente de cada um, uma figura geométrica em cartolina (Fig. 2). Cada aluno, usando o corpo, deve representar essa figura geométrica (Fig. 3). Após 2 minutos, cada aluno muda de lugar rodando para a sua esquerda e representa com o corpo a nova figura.</p> <p>Figura 2 <i>Figuras geométricas distribuídas pela roda</i></p> 	<p>Objetivos de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representar e identificar com o corpo as formas geométricas (triângulo, retângulo, quadrado e círculo); - Associar estímulos sonoros com orientação espacial e forma geométrica; - Desenvolver a imagética. <p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - 26 figuras geométricas planas em cartolina (quadrado, triângulo, retângulo e círculo);

	<p><i>Parte 2: Cada aluno tem de associar a música e o espaço às figuras geométricas com e sem lados</i></p>	<p>Figura 3 Alunos a representarem as figuras geométricas que se encontram à sua frente, com o corpo</p>  <p>A sala é dividida em dois espaços (A e B), estando cada espaço associado a uma música. As músicas surgem de forma aleatória e os alunos têm de se deslocar para o espaço da música respetivo e representar com o corpo uma figura geométrica desse espaço (Figs. 12 e 13).</p>	<p>Figura 4 <i>Figuras geométricas distribuídas pela roda</i></p>  <p>- Música A (<i>I Like to Move It, Will.I.Am</i>, 2008); - Música B (<i>Happy</i>, Williams, 2013); - Amplificador de som.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">“ Saltar a contar”</p>	<p>Tarefas</p> <p><i>Parte 1: Contar os elementos da turma 2 a 2, 3 a 3, 5 a 5 estando alinhados uns grupos atrás dos outros</i></p> <p><i>Parte 2: Contar através de saltos numa reta numérica com cores</i></p>	<p>Descrição</p> <p>Os alunos vão-se movimentando livremente pela sala em diferentes direções e depois constituem-se em grupos. Estes ficam alinhados para a contagem dos elementos (Figs. 5, 6, 7 e 8).</p> <p>Figura 5 <i>Turma organizada em pares</i></p>  <p>Figura 6 <i>Pares alinhados</i></p>  <p>Figura 7 <i>Alunos agrupados em grupos de 3 elementos</i></p>  <p>Figura 8 <i>Trios alinhados</i></p>  <p>- Os alunos colaboram na representação da reta numérica no chão indicando onde colocar marcas (amarelas, verdes, castanhas) relativas a números na reta numérica. As marcas amarelas</p>	<p>Objetivos de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Andar pela sala em diferentes direções até formar grupos de 2, 3, 5 elementos; - Efetuar contagens (2 em 2; 3 em 3; 5 em 5) progressivas e regressivas; - Usar a linha numérica e saltos de diferentes amplitudes como suportes de “contagem por saltos”; - Resolver problemas. <p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - 20 folhas A5 onde estavam representados numerais de 1 a 20; - 4 rolos de fita-cola (verde; amarela; castanha; transparente); - Saco com 26 papéis com os nomes dos alunos e sugestões de contagem.

		<p>representam a sequência 2, 4, 6, 8, 10 ... 20; as marcas verdes representam a sequência 3, 6, 9, 12 ... 18; e, as marcas castanhas representam a sequência 5, 10, 15, 20, (Fig. 9).</p> <p>- Aleatoriamente, cada aluno tira de um saco um papel que lê onde consta a contagem a realizar. Por exemplo a aluna A tira um papel e lê-o: “D, conta de cinco em cinco para a frente”... Os saltos são realizados com diferentes amplitudes (<i>pequenos, médios, grandes</i>) de acordo com as marcas coladas no chão devendo o aluno relacionar a contagem com os numerais da reta numérica (Fig. 10).</p> <p>Figura 10</p> <p><i>Aluno a realizar a contagem de 5 em 5 (saltos grandes)</i></p>	
--	--	--	--



Figura 9
 Construção da reta numérica, no chão da sala.

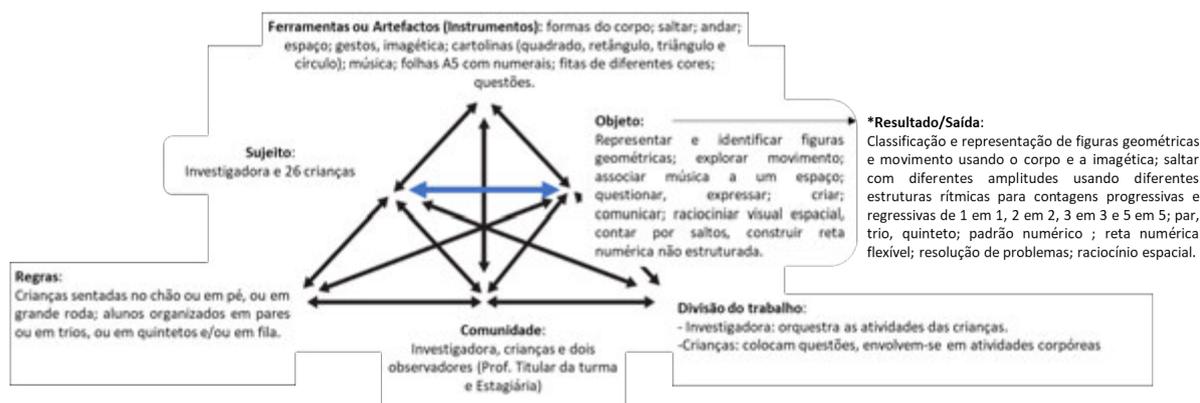
Legenda:

- Amarelo (contagens de 2 em 2);
- Verde (contagens de 3 em 3);
- Castanho (contagens de 5 em 5).

As tarefas “Ser figura geométrica” e “Saltar a contar” e a Teoria da Atividade

No diagrama abaixo (Fig. 11) está descrita e analisada a atividade desenvolvida considerando as tarefas tendo em conta o contexto cultural e ações mediadas por ferramentas.

Figura 11
O diagrama triangular da Teoria de Atividade



Neste sistema de atividade foram identificadas tensões (seta azul) que pareciam ter a ver com a orquestração da investigadora, relativamente à planificação das aulas, ao controlo da turma no espaço reduzido e ao vocabulário usado na comunicação.

“Ser figura geométrica” e “Saltar a contar” e a Análise de Conteúdo

As transcrições dos registos audiovisuais durante as tarefas foram sujeitas à análise de conteúdo segundo as categorias: *conceitos e processos de pensamento; atividade corpórea das crianças; e, participação dos alunos.*

Os alunos lidaram com conceitos: andar (deslizar) em diferentes direções; formas do corpo; saltos de diferentes amplitudes; estruturas rítmicas; figuras geométricas; contagens progressivas e regressivas de 1 em 1, 2 em 2, 3 em 3 e de 5 em 5; sequência numérica; linha numérica. Os processos de pensamento envolvidos foram: memorizar; representar; visualizar e imaginar; resolver problemas; generalizar e construir.

No Excerto 1 os alunos evidenciam competências em: *classificar figuras geométricas, lidar com o pensamento associativo* combinando música, *localização espacial* e *formas do corpo* para representar figuras geométricas (Figs. 12 e 13). Os processos identificados são *representação, visualização e imagética* (linha 178). Parece evidente que os alunos identificaram que o círculo é a única figura que não tem lados e nem vértices (linhas 180-184).

Excerto 1

153. Inv: (...) Olhem, vou colocar duas músicas que vocês já conhecem...
154. R: Retângulo, círculo, quadrado...
155. Inv: (...) vocês já repararam que eu colei no quadro... deste lado (*do placard*) um triângulo, um retângulo e um quadrado. E dali (*do lado das janelas*), um círculo. O que é que significa?
156. Um aluno: Que a primeira música vai ser do triângulo, do quadrado e do retângulo.
157. Inv: E porque é que aqueles estão todos juntos e aquele está ali separado?
158. W: Já sei, já sei!
159. Inv.: A W vai dizer...
160. W: Porque aqueles têm lados e aquele não.
161. Inv: Exatamente! Então vai ser uma música para as figuras....?
162. N: Que têm lados e outra para as que não têm.
(...)
178. (...) *Coloca a música "figuras geométricas sem lados" e todos os alunos deslocam-se para o espaço correspondente e representam círculos usando as mãos. Passado pouco tempo, para a música) Olhem, vocês estão a fazer o quê?*
179. Turma: Círculos.
180. Inv: E podem fazer outra figura?
181. Turma: Não.
182. Inv: Olhem... E quantos vértices tem a figura que vocês estão a fazer?
183. Turma: Zero.
184. Inv: Não tem lados nem vértices.

Figura 12

Alunos a representarem a figura geométrica sem lados, associando o espaço da sala à Música B



Figura 13

Alunos a representarem uma figura geométrica com lados/vértices, associando o espaço da sala à Música A



Os alunos lidaram (Excerto 2) com *contagens: regressivas de 1 em 1* (linha 298), *progressivas de 2 em 2* (linha 294), *regressivas de 2 em 2* (linha 302), *progressivas de 3 em 3* (onde são evidenciadas algumas dificuldades, linhas 295-307) que foram vivenciadas por *saltos de: pequena amplitude* (linhas 294; 298; 302) e *média amplitude* (linhas 305-307). *Estruturas rítmicas, sequências numéricas e reta numérica* (linhas 294; 298; 302; 305-307) são também conceitos trabalhados. As figuras 14 e 15 mostram a amplitude dos saltos e a contagem. A *representação, visualização e imagética; memorização; e generalização* (linhas 294; 298; 302; 305-307) parecem estar evidenciados.

Excerto 2

292. **B:** Q, coloca-te no número doze e conta de dois em dois para a frente.
 293. **Inv:** Então, a partir do doze.
 294. **Turma:** 12, 14, 16, 18, 20 (a turma conta enquanto o Q dá os saltos seguindo as marcas amarelas)
 295. (A X tira um papel) **X:** "A", coloca-te no número vinte e conta de um em um para trás.
 (...)

 298. **A:** 20, 19, 18, 17, (a turma começa a contar, também) 16, 15 14, 13, 12, 11, 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1
 299. (A S tira um papel) **S:** R, coloca-te no número doze e conta de dois em dois para trás.
 (...)

 302. **Turma:** 12, 10, 8, 6, 4, 2 (a turma conta enquanto o R dá os saltos seguindo as marcas amarelas)
 303. (A J tira um papel) **J, T, L, R:** Y, conta de três em três para a frente.
 (...)

 305. **Turma:** 3, 6, 9, 12, 14 (a turma conta enquanto a Y dá os saltos seguindo as marcas verdes)
 306. **Inv:** Não!
 307. **Turma:** 15, 18
 308. **Inv:** Muito bem!

Figura 14

Aluno a realizar a contagem de 2 em 2 (saltos pequenos)



Figura 15

Aluna a realizar a contagem de 3 em 3 (saltos médios)



A aprendizagem sustentada no corpóreo, movimento e percepção pôde apoiar a compreensão matemática nas formas geométricas, padrões, contagem 2 em 2, 3 em 3 e 5 em 5. Mas também em criar novas familiarizações com a reta numérica. O movimento implicou a consciência e o progressivo domínio do corpo enquanto instrumento de expressão e comunicação. Neste estudo, as ações corpóreas rítmicas (a amplitude dos saltos) deram significado às sequências numéricas. Também um corpóreo imaginado onde a criança pode incorporar ação e percepção através da imaginação teve lugar, por exemplo, na tarefa 1, os alunos representavam com formas do corpo, imaginando como se fossem uma figura plana (Figs. 3, 12 e 13) e na tarefa 2, os alunos relacionavam o tamanho do salto/ amplitude ao tipo de contagem, bem como as cores representadas na reta numérica (Figs. 10, 14 e 15).

Na sala de aula, os alunos mostraram-se *participativos, empenhados e curiosos* (Excerto 1, linhas 156-162; Excerto 2, linhas 294, 302 e 305). Várias vezes os alunos tiveram a oportunidade de exercer *agência* (Excerto 1, linhas 154; 158; 160 e 162; Excerto 2, linhas 292, 295 e 298), evidenciando que a aprendizagem se desenvolveu através da colaboração e comunicação.

Considerações finais

O estudo realizado parece mostrar que, num ambiente integrador de Dança e matemática, o movimento e o corpo são uma forma simples de aprender. O conhecimento intuitivo de formas geométricas e o sentido do número foram sustentados através do envolvimento cinestésico, imagético e mesmo simbólico. Foi possível observar que os alunos lidaram com a classificação de figuras geométricas usando o corpo e o movimento para as representar, consolidaram a “contagem por saltos” ao saltarem com diferentes amplitudes, usando diferentes estruturas rítmicas suportados por uma reta numérica flexível e desenvolveram em ambas as tarefas, disposições de empenho e curiosidade, evidenciando aprendizagens através da colaboração e comunicação. Na sua participação ativa, muitas vezes, os alunos exerceram a sua agência. A aprendizagem foi apoiada não só pelo corpo e movimento, mas também por forças culturais e sociais vivenciadas neste contexto.

Referências bibliográficas

- Almeida, C. M. P. (2017). *A Compreensão na Aprendizagem*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Bakhurst, D. (2009). Reflections on activity theory. *Educational Review*, 61(2), 197-210. <http://dx.doi.org/10.1080/00131910902846916>.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70. Lda.
- Black, J.B., Segal, A., Vitale, J. & Fadjo, C. (2012). Embodied cognition and learning environment design. In D. Jonassen & S. Lamb (Eds.) *Theoretical foundations of student-centered learning environments*. Routledge.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008a). O sentido do número no início da aprendizagem. In J. Brocardo, L. Serrazina, & I. Rocha Eds. *sentido do número, reflexões que entrecruzam teoria e prática*. Escolar Editora.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008b). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
- Clements, D. H. (1999). Geometric of Young Children. *Scholastic early childhood today*. 13 (2), 34-40.
- Clements, G., & Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math: the learning trajectories approach*. Routledge.
- Cone, T. P., & Cone, S. (2012). *Teaching Children Dance* (3.^a ed.). Human Kinetics.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y., Engeström, R., Miettinen, & R. L., Punamäki. Eds. *Perspectives on activity theory*, 19–38. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774.003>

- Ferrara, F., & Ferrari, G. (2022). Kindergarten Children and Early Learning of Number: Embodied and Material Encounters Within the Classroom. *Digital Experiences in Mathematics Education* <https://doi.org/10.1007/s40751-022-00117-y>
- Fosnot, C., & Dolk, M. (2001). *Young Mathematicians at work - Constructing Number sense, Addition and Subtraction*. Heinemann.
- Godinho, C. (2018). *Uma abordagem integradora da Expressão e Educação Físico-Motora e da Matemática em alunos do 1.º ano do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Gray, E., & Doritou, M. (2008). The number line: Ambiguity and interpretation. In O. Figueras, J. L. Cortina, S. Alatorre, T. Rojano, & A. Sepúlveda. Eds. *Proceedings of the joint Meeting of PME 32 and PME-NA XXX 3* (97–104). Cinvestav-UMSNH.
- Hall, R., & Nemirovsky, R. (2012). Introduction to the special issue: Modalities of body engagement in mathematical activity and learning. *Journal of the Learning Sciences*, 21, 207–215. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.611447>
- Kaittani, D., Kouli, O., Derri, V., & Kioumourtzoglou, E. (2017). Interdisciplinary Teaching in Physical Education. *Arab Journal of Nutrition and Exercise*, 2 (2), 91-101. <https://doi.org/10.18502/ajne.v2i2.1248>
- Leandro, C. R. (2015). *A Dança Criativa e a Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Contributos de uma abordagem interdisciplinar no Estudo do Meio, no Português, na Matemática e na atitude criativa* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Faculdade de Motricidade Humana.
- Leandro, C. R., Monteiro, E., & Melo, F. (2018). *Manual de Dança Criativa: uma aprendizagem interdisciplinar no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Psicosoma.
- Lengel, T., & Kuczala, M. (2010). *The kinesthetic classroom: Teaching and learning through movement*. Corwin Press.
- Marques, A. (2012a). Educação artística: Um cruzamento essencial e exequível. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2, 59-73.
- Marques, A. (2012b). A Dança na promoção da interdisciplinaridade. In E. Monteiro & M. Alves (Eds.), *Livro de Atas do SIDD2011. Seminário Internacional Descobrir a Dança/Descobrimo através da Dança* (pp.99-112). [CD-ROM]. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada.
- Minton, S. (2008). *Using Movement to teach academics: The mind and the body as one entity*. R & L Education.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2007). *Princípios e normas para a Matemática escolar*. APM.
- Radford, L. (2022). Body, matter and signs in the constitution of meaning in mathematics. In C. Houdement, C. de Hosson, & C. Haché (Eds.), *Semiotic approaches in Science Didactic* (pp. 247-282). ISTE.
- Roth, W.-M., & Lee, Y. (2007). “Vygotsky’s neglected legacy”: Cultural–historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186–232. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654306298273>
- Van de Walle, J., Karp, K., & Bay-Williams, J. (2010). *Elementary & middle school mathematics - Teaching developmentally*. Pearson Education.

Legislação:

Despacho nº 6944-A/2018. (2018) do Ministério da Educação. Diário da República: 2.ª série – nº 138.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Discografia:

Pharrell, W. (2013). Happy. On Despicable Me 2: Original motion pictures soundtrack e girl [CD]. Back Lot Music, Columbia.

Wii.I.Am. (2008). I like to move it. On Madagascar: Escape 2 Africa - Music from the Motion Picture [CD]. Interscope Records.

Ser professor no século XXI: um ofício em transformação?

Cátia Delgado¹, Maria Helena Damião², Isaltina Martins³

¹Universidade de Coimbra: Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20), cdelga7@gmail.com

²Universidade de Coimbra: Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20), hdamiao@fpce.uc.pt

³Associação de Professores de Latim e Grego (APLG), isaltinamartins@sapo.pt

Resumo

A asserção de que, neste século, o mundo se encontra num processo particular de mudança, tem sido invocada para defender a transformação da escola e do ensino. Para a pensar, realizou-se um estudo de análise documental que entrecruzou revisão da literatura com orientações supranacionais e diplomas legais nacionais. Em resultado, percebeu-se a prevalência do perfil do professor como facilitador ou mediador, aproximado do empreendedor e objetivado na eficácia da ação, aferida por indicadores advindos do mercado de trabalho. Esse perfil diverge substancialmente dos princípios educativos que assentam na mestria e na transmissão do conhecimento com vista à formação do ser humano, capaz de agir de forma autónoma. Por isso, esses princípios têm sido reafirmados por autores que estudam o ofício docente, alegando a sua relevância em nome da aprendizagem das novas gerações.

Palavras-chave: Transformação do ensino, Perfil do professor, Educação do século XXI

Abstract

The idea that, in this century, the world is in a particular process of change, has been invoked to advocate the transformation of the school and teaching. In order to think about it, a documentary analysis study was carried out, which intertwined literature review with supranational guidelines and national legal diplomas. The result was the prevalence of the teacher profile as a facilitator or mediator, close to the entrepreneur and focused on the effectiveness of the action, measured by indicators from the labour market. This profile diverges substantially from the educational principles based on mastery and the transmission of knowledge with a view to training human beings capable of acting autonomously. Therefore, these principles have been reaffirmed by authors who study the teaching profession, claiming their relevance on behalf of the learning of new generations.

Keywords: Transformation of teaching, Teacher profile, 21st century education

La vida de los estudiantes sólo la puede cambiar un buen profesor. Pero la dignidad de enseñanza es casi inexistente en todo el mundo. Nuccio Ordine, 2023, s.p.

Tal como o ser humano, as profissões humanas (...) mudam num mundo em mudança em interação com ele, isto é, ajudando a mudar o mundo e sendo mudadas por ele. Maria Teresa Estrela, 2010, p. 10.

Introdução

O mundo encontra-se numa profunda e complexa mudança: neste século, em concreto, tudo se altera a um ritmo acelerado e de forma imprevista, o que acarreta a necessidade de “inovar”, com suporte nas novas tecnologias da informação e da comunicação. A educação escolar precisa de acompanhar essa mudança, sendo que, por inerência, o ensino tem de ser transformado.

Como o leitor terá percebido, a declaração que consta no parágrafo que acabou de ler não é nossa e nada tem de surpreendente; extraída de uma certa narrativa política, económico-financeira e, também, académica, com grande repercussão social, tem vindo a ser repetida *ad infinitum*, moldando o pensamento educativo e formativo. Focando-nos apenas e só no ensino, quisemos perceber a evolução de tal narrativa, desde a marcante década de 1960 até à atualidade, no respeitante à função que cabe ao professor. Para tanto, realizámos um estudo de análise documental que entrecruzou revisão da literatura com orientações supranacionais e diplomas normativo-legais nacionais. Em resultado, verificámos que são colocados reptos ao professor com efetivas implicações para a sua ação. Em função disso, tecemos algumas considerações sobre como ele se poderá posicionar, de modo a preservar a essência da sua profissão.

O que revela uma breve revisão da literatura

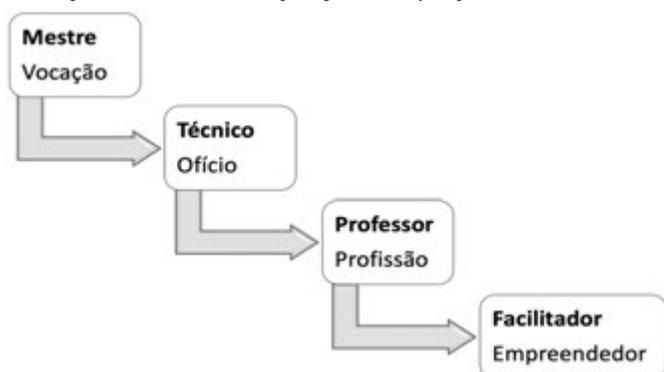
Figuras como a “sociedade da informação” e a “escola a tempo inteiro”, que tiveram os seus momentos áureos na segunda metade do século XX, contribuíram para alicerçar a ideia de que a instituição escolar, tal como concebida na Modernidade, se havia tornado anacrónica, pelo que precisava de ser reinventada: deixaria de ser um núcleo exclusivo de aprendizagem, virado para si próprio, e passaria a dar resposta efetiva às mais diversas solicitações colocadas do exterior, entre as quais se destacam as de carácter económico-financeiro. Ampliadas, dissolvidas e descaracterizadas as suas funções, era preciso reajustá-las, neste século, a um mundo que se declarava globalizado, reconfigurado e gerido pelas, ditas infalíveis, leis do mercado. Tal implicava o envolvimento de novos “agentes educativos”: além dos professores e dos alunos, as famílias e outros membros da comunidade, assim como entidades públicas e privadas, passariam a laborar em pé de igualdade. Desta maneira, o perfil do professor teria de ser outro e, por certo, diverso: artesão competente, prático reflexivo, figura carismática (Moore, 2004), recurso, técnico, inovador, investigador, pedagogo (Estrela, 2010) mediador, *coach*, mentor, animador, treinador de competências, gestor de emoções, colaborador (Larrosa, 2019).

Para trás fica a qualificação do professor como “mestre”: aquele que, tocado pela “vocaçã”, conseguiu alcançar saber, ganhou autoridade para o transmitir a outrem. Qual “servidor da vida do espírito”, estabelece uma ligação desinteressada com os seus “discípulos” (Gusdorf, 1968, p. 10), com base não apenas no saber, mas também no propósito de formar o seu caráter (Estrela, 2010, p. 11). No plano dos princípios – nem sempre coincidente com a realidade –, entende-se que o seu exemplo ético conduzirá ao aperfeiçoamento dos mais jovens, e isto geração após geração (Savater, 2006, p. 25).

Partindo daqui e orientando-nos pela figura 1, descreveremos, ainda que de modo geral, a evolução da profissão desde meados do passado século para chegarmos à ideia central deste artigo: as transformações significativas que se operaram ou exacerbaram neste século relativas à profissão docente, de modo a percebermos, tanto quanto isso é possível, o que é ser professor no presente.

Figura 1

Evolução do estatuto e funções do professor.



Fonte: Original

Entendido como mestre, o professor tornou-se marca de um passado escolar ao qual tendemos a endereçar violentas críticas, estando entre elas a restrição de acesso à educação, a transmissão, a centralidade do docente ou as práticas pedagógicas coercivas. Nas sociedades modernas do início do século XX, substancialmente movidas por preocupações sociais, reivindicava-se uma escolarização universal capaz de atender à heterogeneidade dos alunos, o que requeria respostas funcionais. Entre aquelas que foram ensaiadas, prevaleceram, sobretudo na década de 1960 e nas duas ou três que se seguiram, as que se sustentavam no modelo do “processo-produto” – decorrente da investigação norte-americana sobre a aprendizagem, o ensino e a formação de professores –, fundadas nas noções de “competência” e de “eficácia”. Reconhece-se nessas respostas, além de uma base técnica muito consistente, “uma ordem política e cultural orientada para o mercado”, que imprime ao trabalho docente princípios da “governança neoliberal” (Connell, 2009, pp. 217, 221). Além de demonstrar competências específicas capazes de implementar “melhores práticas” – pré-definidas e aferidas em

termos de resultados de aprendizagem –, o professor foi, progressivamente, solicitado a integrar as novas tecnologias para se adequar a tal ordem, dispensando-se, contudo, que fosse “capaz de refletir sobre os corpos de conhecimento” que consolidam a sua função (Connell, 2009, pp. 217-218, 224).

Este contexto reforçou uma determinada ideia de “profissional” que passou a ligar-se ao ensino: trabalho exercido por alguém que se especializou em levar todos os alunos a demonstrarem, também eles, competências “úteis” (Estrela, 2010, p. 11). A formação, derivada dessa ideia, tornar-se-ia condição de exercício da docência: as vertentes científica e técnico-pedagógica, orientadas para a aplicação, ocupariam o centro dos programas de preparação para alguém se “tornar professor” (Doyle, 1977, p. 4). Ainda que outros modelos emergentes, sobretudo nos anos de 1970 e 1980 – como o reflexivo, o fenomenológico, o personalista e o cognitivista (Damião, 2009) –, tivessem contestado o que referimos, não conseguiram reinventar a intelectualidade como característica da docência, suscetível de conferir ao professor um estatuto especial e distinto. Podemos dizer que a sua profissão, tendo ganhado consistência técnica, perdeu em expressão de conhecimento, principalmente do considerado “dispensável”, e também em orientação ética (Estrela, 2010, p. 12).

Em tempos mais recentes, com o advento da globalização de matriz neoliberal, ligada às regras empresariais de produção e comércio³, o ensino vê-se ainda mais afastado dos propósitos educativos adstritos ao humanismo clássico. Ao professor é imputado um inequívoco perfil de empreendedor⁴: espera-se, não que ensine, mas que, de modo inovador, facilite aos alunos – agentes como ele – o acesso à informação, e potencie a sua colaboração com outros “agentes” com vista à resolução dos problemas complexos e urgentes que o mundo vai revelando. O seu valor depende do contributo que é capaz de dar para tornar os alunos, tal como ele, empreendedores. Espera-se que os motive a seguir o caminho de aprendizagem ao longo da vida, tendo em vista o sucesso pessoal e profissional, que converge para o progresso económico-financeiro.

Biesta (2019, p. 449) designou a mutação do ensino que descrevemos por *learnification*: as escolas passaram a ambientes de aprendizagem e os professores a facilitadores de aprendizagens. Espera-se que, investidos desta condição, concretizem o seu ofício, envolto em diversas contradições, de que é exemplo o elogio do espírito colaborativo a par da incitação à competição. O “bom” professor terá de

³ Considera-se a década de 1990 de afirmação dos princípios neoliberais, os quais rapidamente afetaram os desígnios da educação escolar, que assumiriam os ditames da economia. A queda do muro de Berlim, em 1989, acompanhada por uma crise de pensamento nas sociedades ocidentais (Aróstegui, 2022, p. 54), fomentou o que Bauman (2001) designou por “modernidade líquida”: a razão, orientadora da compreensão do mundo, era substituída pela sua fragmentação, aliada à necessidade de autoafirmação individual.

⁴ O perfil de “empreendedor”, diz Connell (2009, p. 221), constitui um modo de “pressão sobre os professores” para que, face a crescentes e constantes “desafios”, façam “mais com menos”, envolvidos numa competição cíclica para progredir. A autora questiona o seu sentido, considerando que ele é causa da “autodestruição dos bons docentes”.

mostrar, e de fazer com que os seus alunos mostrem, competências requeridas na comunicação e ação conjunta, sobressaindo as de teor emocional. Contudo, numa cultura pós-moderna, marcada pelo multiculturalismo, pela manifestação de “sentimentos”, pela iniciativa individual, pelo “efémero”, pelo “desejo de abolição de todos os limites” (Estrela, 2010, p. 7), o trabalho docente tornou-se altamente escrutinado em função do “fator de produção de resultados de aprendizagem” (Balcão Reis et al., 2021), decorrentes da formulação de expectativas e preferências de organizações capitalistas ou por elas influenciadas, que direcionam a educação a nível global, inclinando-a para a lógica do supra mencionado sucesso e progresso (vg. Biesta, 2019, p. 549; Fávero et al., 2022, pp. 3-4). Neste particular, vê-se o perigo da “arrogância meritocrática”, tal como formulada por Sandel (2021, p. 32), a aproximar da docência: pensando-se o professor como vencedor, em virtude das suas próprias qualidades, é difícil acolher, nas suas decisões, as marcas do “bem comum”.

Vejamos, no ponto seguinte, se as orientações supranacionais e normas nacionais para a educação escolar acompanham o que acabámos de mencionar.

Ditames das orientações supranacionais e normas nacionais

Para apreendermos estes ditames, no que respeita à condição docente no presente, que se insiste em fixar no futuro, recorreremos a discursos de instituições supranacionais que influenciam fortemente as políticas para a educação, como é o caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Recorreremos, de seguida, a discursos da tutela veiculados em documentos normativos, como é o caso do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário. Num relatório marcante, publicado em 2021, a UNESCO solicita aos professores que, num quadro de “trabalho colaborativo”, fomentem “encontros educacionais” e promovam “relações pedagógicas”, suscetíveis de levar aos alunos a necessária “confiança para transformar o mundo” (pp. 143, 147, 149 e 152). Esta solicitação decorre de uma “nova visão da escola e uma nova valorização dos tempos e espaços da educação” (p. 46) que reconhece a *agência* dos alunos (*agency*)⁵ para “participar, colaborar e aprender nos encontros pedagógicos partilhados” (p. 80). Desta maneira, a função docente “deve ser reavaliada e reinventada como um esforço colaborativo que desperta novos conhecimentos para promover a transformação educacional e social” (p. 80), sendo de esperar que o professor investigue

⁵ A expressão *agency* é designada pela OCDE (2019, p. 13) como a capacidade de os atores – sobretudo alunos e professores – definirem objetivos, escolherem e agirem por si mesmos, de modo responsável, em processos de mudança, fazendo-se ouvir. A *agency* dos alunos é associada ao desenvolvimento de uma identidade e um sentimento de pertença e propósito que incute motivação e esperança, promove a autoeficácia e uma mentalidade empreendedora, conduzindo o seu desejo de prosperar e alcançar o bem-estar.

e transforme “ambientes, políticas, pesquisas e práticas”, que recorra a “novas pedagogias, novas abordagens curriculares”. Mais sugere a entidade em causa: que a tecnologia elevará este profissional de “transmissor de conhecimento” para “co-criador de conhecimento”, tornando-se *coach* ou mentor e avaliador. Deste modo, todos os professores devem posicionar-se como “alunos intelectualmente envolvidos”, cabendo-lhes a identificação de “novos modos de inovação”, contribuindo para a implementação de “novas práticas” (p. 90).

Num relatório não menos marcante, publicado em 2022 – mas com antecedentes que remontam a 2018 –, a OCDE afirma, mais ou menos nos mesmos termos da UNESCO, a necessidade de se reconfigurar a educação formal, aproximando-a da educação informal e não formal: na volatilidade do mundo, sobretudo no que concerne às suas “tendências económicas, políticas, sociais e tecnológicas”, é fundamental levar os alunos a desenvolverem-se como pessoas, cidadãos e profissionais, o que se consegue através da flexibilização do currículo. O professor terá de o adequar às exigências do momento, que poderão ser alteradas, em função de condicionantes externas, sendo que, para tal, precisa de se manter constantemente atualizado de acordo com os “requisitos sociais em evolução”, e, não menos relevante, com as “necessidades individuais de aprendizagem” (OECD, 2018, p. 7). Por isso, questiona a continuidade da escola como espaço físico, invocando a urgência “de acesso mais livre” à aprendizagem. Alega, em concreto, que, estando as “oportunidades de aprendizagem” amplamente disponíveis de forma “gratuita”, poderá ocorrer o “desmantelamento do sistema escolar” (OECD, 2022, s.p.), mudando, portanto, radical e definitivamente, o ensino:

um corpo docente reduzido, mas singular e bem treinado continua encarregado de projetar conteúdos e atividades de aprendizagem, que podem ser implementados e monitorizados por robôs educacionais juntamente com outros funcionários (...) ou diretamente por *software* educacional. (OECD, 2020, s.p., *tradução nossa*)

Eleita a tecnologia como “veículo superior para transmitir conhecimento”, para promover “ambientes de aprendizagem compatíveis com métodos de ensino do século XXI”, enfim, para desenvolver nos alunos, quais *prosumers* – ou seja, consumidores profissionais da sua própria aprendizagem –, as “competências deste século que são essenciais para que tenham êxito” (OECD, 2019, p. 14), há que dar preferência a plataformas digitais capazes de responder pronta e eficazmente às suas solicitações. Passando para o âmbito nacional, e centrando-nos nos normativos nucleares da reforma educativa em curso, mormente no que acima indicámos, notamos que o professor tende a ser incluído nas denominadas “equipas educativas”, como mais um dos seus profissionais (DR n.º 129, 2018, p. 2935). É nesses contextos que colabora na promoção de “dinâmicas pedagógicas”, numa perspetiva mais de

reprodução, do que de reflexão. Além disso, subentende-se que, na ação que lhe é singular, com os alunos, privilegia a orientação, evitando a transmissão de conhecimentos, optando por um “trabalho autônomo, interpares” (DR n.º 129, 2018, p. 2936).

Parece, além disso, ser claro na letra da lei que as mencionadas dinâmicas terão de respeitar as determinações do mercado; recorrendo-se aos termos “eficácia” e “eficiência”, orientam-se as opções que os professores devem fazer, tendo em vista os resultados dos alunos conseguidos em provas de avaliação. Se, por um lado, se valorizam os professores e se lhes concede autoridade para tomar “decisões a nível curricular e pedagógico”, sendo considerados os “agentes principais do desenvolvimento do currículo”, por outro lado, incita-se à “lecionação interdisciplinar e articulada do currículo”, com preferência para o trabalho de “projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas”, subtraindo-se relevância à individualidade profissional e disciplinar para a qual contribuíram largos anos de formação especializada (pp. 2929-2931).

No cruzamento dos dois tópicos anteriores

Biesta, que acima citámos, detendo-se nas mudanças globais da educação escolar, refere-se a aspetos das mesmas que, parecendo pouco significativos, resultam em vincadas implicações na (re)definição do perfil do professor. Um desses aspetos é a linguagem que as ditas mudanças veiculam (Ball & Olmedo, 2011, p. 88; 2013, p. 46), por isso, como nota Schriewer (2003, p. 271), a “realidade educativa do mundo atual” requer o estudo da “construção semântica da sociedade mundial”, que se percebe marcada pela complexidade e ambiguidade.

Ora, numa sociedade que se descreve como altamente volátil e instável, imputando-se as mesmas características à instituição que designamos por escola, a identidade do professor não fica incólume. Diz Estrela (2010, pp. 16-17) que a fragmentação de funções que lhe são atribuídas, a desprofissionalização de que é alvo e, até, as muitas tentativas de despersonalização, exigem, da sua parte, a convicção da imprescindibilidade do ofício que exerce e um empenhado esforço em sentido oposto ao que se encontra estabelecido, procurando reverter as “situações a seu favor”. Isto é, a favor de um futuro que preserve a educação formal, ligada aos fins que lhe são imputados como legítimos, forçosamente vinculados à formação do ser humano, no máximo de potencial que releve, incluindo a dimensão técnica; mas não à reprodução técnica de competências funcionais e à demonstração empreendedora assente nas mesmas competências.

É, portanto, imprescindível que os professores não desistam da sua capacidade de pensar e, ao contrário, a potenciem de um modo esclarecido e crítico, pois dela depende a tomada de consciência das “consequências éticas e políticas” da ação que escolherem (Estrela, 2010, p. 14). Como adverte

Snyder (2017), o poder de uma profissão reside nas “normas e preceitos” que unem os profissionais dignos desse nome, tornando-se inabaláveis, independentes das conjunturas que se lhes possam apresentar. Assim, alvitra:

A ética profissional deve orientar-nos (...). Se os membros das várias profissões confundirem as especificidades éticas do seu trabalho com as emoções do momento, poderão dar por si mesmos a dizer e a fazer coisas que em ocasiões anteriores teriam possivelmente achado inconcebíveis. (Snyder, 2017, p. 33)

Não devemos, pois, como professores e formadores de professores, descurar o debate sobre o “ofício” que é o ensino (Larrosa, 2019). Quem o exerce, no seu direito de educar, leva os alunos, como bem declarou Savater (2006), a aprender na escola o que não podem aprender em mais lado algum, dada a vocação desta instituição para isso mesmo. Sublinhou este filósofo que a escola e os seus professores preparam no presente, com conhecimento que vem do passado, pessoas para o futuro; não agentes económicos afetos aos desígnios do mercado. Eis a pergunta que formulou e cuja resposta deixa à nossa consideração: pretendemos formar “competidores capazes em vista do mercado de trabalho ou formar homens completos?” (Savater, 2006, p. 20).

Face às elaboradas “investidas antidemocráticas dos privatizadores do livre mercado” (Berliner, 2018, p. 45), sentir-nos-emos tentados a fixarmo-nos no pragmático, escolhendo a primeira alternativa, de resto, politicamente instituída e academicamente acarinhada. Reconhecemos a dificuldade de resistir à sedutora promessa de que “nesta sociedade, ricas oportunidades de aprendizagem estão disponíveis a qualquer hora e em qualquer lugar” (OECD, 2020, s.p.; 2022, s.p.) e que, caso um professor seja chamado a contribuir para essas oportunidades, terá acesso a “materiais especializados”, sobretudo os tecnológicos de última geração, que fazem eclodir dinâmicas de flexibilização de tempos e espaços, permitindo o surgimento de “novos modos de ensinar, que dão enfoque aos alunos como participantes ativos” (Schleicher, 2018, pp. 283-284).

Estes argumentos, que tudo pretendem acautelar e que se afiguram credíveis, se não tivermos outros mais robustos em mente, podem constituir uma forma de controlo dos professores e, por acréscimo, dos alunos, em vez de concorrerem para a construção da autonomia, tanto de uns como de outros. Por isso, Biesta (2018, pp. 24, 27-29) sublinha ser essencial que a escola se afaste de todas as “formas de controlo”, apelando à coragem de os professores educarem além das “demandas da sociedade”, centradas na qualificação para o mercado de produção e consumo. O seu foco tem de ser a “subjetivação”, ou seja, a preparação dos alunos para “serem” adultos com um senso perdurável da “vida e da convivência humana”, sem adotarem um posicionamento “ego-lógico”, considerando-se o

centro do mundo, remetendo os outros para a periferia. É na relação interpessoal professor-alunos que se situa a educação, no atrevimento do professor em apresentar-lhes saberes fora do seu âmbito pessoal, familiar e social, numa incitação ao desejo de conhecer mais, provocado pela profundidade do conhecimento que o professor domina (vg. Arendt, 2006; Damião, 2022; Gusdorf, 1968).

Esta é a intelectualidade que caracteriza, matricial e iniludivelmente, o trabalho docente, exercido por um profissional dotado de autonomia educativa e pedagógica, como preconizado, em Portugal, no seu Estatuto da Carreira Docente (vg. art.º 5.º, ponto 2, alínea c; art.º 35.º, ponto 1): “liberdade de escolha dos métodos de ensino, das tecnologias e técnicas de educação e dos tipos de meios auxiliares de ensino mais adequados” (DR n.º 37, 2012, p. 834).

Em suma

A pergunta que colocámos em título deste texto – *Ser professor no século XXI: um ofício em transformação?* – é, de modo complementar, respondida por Maria Teresa Estrela e por Nuccio Ordine nas frases, tão simples quão profundas, que tomámos como epígrafes. Queremos, porém, nestas últimas linhas, deixar muito clara a nossa posição.

Não defendemos que o mundo é como é, como sempre foi e será; isso redundaria num erro evidente. Na verdade, o mundo anda sempre um bocado “fora dos seus gonzos”, como disse Arendt, usando uma imagem de Shakespeare; ele é “composto de mudança”, como talvez ela acrescentasse se tivesse conhecido Camões. Seguindo a sua linha de raciocínio, o mundo é, a cada momento, reconstruído por pessoas que foram educadas por outras que já estavam no mundo, e que educarão outras que a ele cheguem. A educação – e, em particular, a educação escolar – não pode, portanto, ser considerada marginal àquilo que do mundo muda nem àquilo que nele permanece; por indissociabilidade, o trabalho docente segue os mesmos trâmites.

Mas dizer isto é diferente de, como adverte Larrosa (2019), defendermos a mudança radical e brusca, impulsionada por interesses neoliberais, que se querem impor na educação e que estão a transformar a ação dos professores, desfigurando-a, diluindo-a, chegando à sua negação. É a dignidade do ensino que está em causa, e que Ordine denunciou com palavras próximas das de Larrosa, especificando ser, nesta contemporaneidade, “quase inexistente em todo o mundo”. Ora, é o ensino digno, porque obra do bom professor, que pode mudar a vida dos alunos para os sentidos mais elevados que ela possa ter.

Se atendermos ao significado do termo “professor”, ele é alguém que forma e transforma, que se dedica e entrega a uma missão, que cultiva a arte de ensinar. Encaminha os mais jovens na aprendizagem, mostrando-lhes o que existe no mundo há mais tempo para que eles possam pensar o

presente, tendo em vista a construção que, por si mesmos, livremente, lhes cabe fazer do futuro.

Voltando a Ordine:

Há uma relação muito forte entre conhecimento e liberdade. Uma época como a nossa, que menospreza o conhecimento, é uma época na qual a ignorância se prefigura como uma ameaça contra a liberdade. (Ordine, 2023, s.p., *tradução nossa*)

Como “profissional intelectual”, o professor tem, em suma, por missão ensinar os jovens a interpretar o mundo e a agir nele por sua conta e risco. Para tal, não se pode negar a mestria docente, que o distingue dos demais profissionais, aquela lhe permite selecionar e transmitir o conhecimento que, pelo saber e experiência que foi acumulando, percebe ser indispensável aos alunos, preparando-os para o acolher e integrar, possibilitando-lhes chegar mais longe do que o ponto em que ele próprio se encontra. Esta é uma marca da profissão, que nenhuma reforma pode mudar.

Agradecimentos

Este trabalho, foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do Projeto UIDB/00460/2020. Enquadra-se no trabalho “O currículo escolar na contemporaneidade: identificação e discussão das suas bases. Implicações para o ensino, a aprendizagem e a formação de professores”, em curso no Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20) da Universidade de Coimbra.

Referências bibliográficas

- Arendt, H. (2006). *Entre o passado e o presente*. Relógio D'Água.
- Aróstegui, J. L. (2022). A new education for a new era: transdisciplinarity, transversal competences and an eclectic approach to evaluation. In D. Ortega-Sánchez (Ed.). *Controversial issues and social problems for an integrated disciplinary teaching* (Volume 8, pp. 53-64). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7>
- Balcão Reis, A., Seabra, C., Nunes, L. C., Carneiro, P., Freitas, P., & Ferreira, R. (2021). *O impacto do professor nas aprendizagens do aluno. Estimativas para Portugal*. EDULOG. <https://www.edulog.pt/publicacao/35>
- Ball, S., & Olmedo, A. (2011). Global social capitalism: using enterprise to solve the problems of the world. *Citizenship, Social and Economic Education*, 10(2-3), 83-90. <http://dx.doi.org/10.2304/csee.2011.10.2.83>
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Zahar.
- Berliner, D. (2018). Escola pública nos EUA – Resistindo aos ataques do governo Trump. In N. Krawczyk (Org). *Escola pública. Tempos difíceis, mas não impossíveis* (pp. 44-58). UNICAMP, Navegando. <https://econtents.bc.unicamp.br/omp/index.php/ebooks/catalog/book/29>

- Biesta, G. (2018). O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação*, 41(1), 21-29. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>
- Biesta, G. (2019). Should teaching be re(dis)covered? Introduction to a symposium. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 549–553. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09667-y>
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213–229. <http://dx.doi.org/10.1080/17508480902998421>
- Damião, M. H. (2009). O estudo do ensino: principais linhas de investigação. In C. Reis; J. Boavida & V. Bento (Coords.). *Escola: problemas e desafios* (pp. 149-163). Centro de Estudos Ibéricos.
- Damião, M. H. (2022). O elo quebrado? A relação professor-alunos em tempos de utopia-distopia. Uma leitura guiada por Hannah Arendt. In M. H. Damião (Coord). *Percursos nas Ciências da Educação: Lugar para a utopia* (pp. 161-183). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Diário da República n.º 129/2018, I Série. Presidência do Conselho de Ministros. *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*: Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação, 2928-2943. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Diário da República n.º 37/2012, I Série. Ministério da Educação e Ciência. *Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro: Aprova e publica em anexo o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*, 829-855. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-117105579>
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: an ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 1-32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED135782.pdf>
- Estrela, M.T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afectivas e éticas*. Areal Editores.
- Fávero, A., Vieiro, A., & Estormovski, R. (2022). A redução do papel do professor-mestre à condição ilusória de empreendedor. *Roteiro*, 47. <https://doi.org/10.18593/r.v47.28387>
- Gusdorf, G. (1968). *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. Morais Editora.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Editorial Candaya.
- Moore, A. (2004). *The good teacher. Dominant discourses in teaching and teacher education*. Routledge.
- Ordine, N. (2023). Nuestra sociedad desprecia los saberes que no producen beneficio económico Entrevista a David Lorenzo Cardiel, *Ethic*, 13 de janeiro. <https://ethic.es/2023/01/entrevista-nuccio-ordine-individualismo/?fbclid>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018). *The future of education and skills. The future we want*. OECD Education 2030. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019). *OECD Future of education and skills 2030. Project background*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/about/E2030%20Introduction_FINAL_rev.pdf

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2020). *Back to the future of education. Four OECD scenarios for schooling*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2022). *Trends shaping education 2022*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>
- Sandel, M. (2020). *A tirania do mérito. O que aconteceu com o bem comum?* Civilização Brasileira.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Dom Quixote.
- Schleicher, A. (2018). *World class. How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Schriewer, J. (2003). Globalization in education: process and discourse. *Policy Futures in Education*, 1(2), 271-283. <https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.2.6>
- Snyder, T. (2017). *Sobre a tirania. Vinte lições do século XX*. Relógio d'Água.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>

Formação em contexto escolar: percepções e cooperações

Régis Fernando Ferreira Prates¹, Maria da Piedade Pessoa Vaz Rebelo²

¹ FPCE – Universidade de Coimbra, nandoprates9@hotmail.com

² Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – UC, pvaz@fpce.uc.pt

Resumo

Investigações sobre o percurso profissional de educadores e professores podem revelar trajetórias capazes de ampliar o entendimento que se tem sobre a atuação desses profissionais no sistema educativo. Esse entendimento pode ser elaborado de acordo com as percepções que esses profissionais da educação possuem de si e das atividades que desempenham em seus locais de trabalho. O presente artigo pretende apresentar a percepção de educadores e professores sobre o tema: formação e desenvolvimento profissional em contexto escolar. Para isso, traz como base as respostas de 89 profissionais (educadores e professores do ensino básico e secundário) a um inquérito em forma de questionário aplicado na ação de formação denominada "Conhecer e Experimentar para Aprender | CEPA", promovida pela Universidade de Coimbra em 23/07/2020. Esse questionário foi elaborado de modo a registar os dados socioprofissionais dos docentes, procurando identificar a existência de atividades além da docência em seus percursos como profissionais da educação. E, norteado por essa perspectiva, tentou extrair as percepções desses profissionais sobre atividades de formação realizadas em contexto escolar. As razões que levam educadores e professores a cooperar nessas formações e algumas características desses cooperantes integram parte dos resultados desse inquérito.

Palavras-chave: Formação, Formador, Orientador cooperante, Desenvolvimento profissional docente.

Abstract

Research on the professional trajectory of educators and teachers can reveal trajectories capable of broadening the understanding of the performance of these professionals in the educational system. This understanding can be elaborated according to the perceptions that these education professionals have of themselves and the activities they perform in their workplaces. This article aims to present the perception of educators and teachers on the theme: training and professional development in a school context. To this end, it is based on the answers of 89 professionals (educators and teachers of basic and secondary education) to a survey in the form of a questionnaire applied in the training action called "Conhecer e Experimentar para Aprender | CEPA", promoted by the University of Coimbra on 23/07/2020. This questionnaire was designed to record the socio-professional data of the teachers, seeking to identify the existence of activities other than teaching in their careers as education professionals. And, guided by this perspective, it tried to extract the perceptions of these professionals about training activities carried out in the school context. The reasons that lead educators and teachers to cooperate in these trainings and some characteristics of these cooperators are part of the results of this survey.

Keywords: Training, Trainer, Cooperating Supervisor, Teacher Professional Development.

Introdução

De modo geral, os sistemas educativos dos países organizam a formação de seus professores dividindo-a em duas partes: um período de atividades teóricas e outro de atividades práticas. O tempo e a organização de cada um desses períodos podem variar de sistema para sistema. Mas a estrutura que combina teoria e prática na formação docente pode ser compreendida como um modelo padronizado utilizado para formar educadores e professores.

Em Portugal o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, Decreto-lei 79/2014, tem seu 7º artigo (Capítulo III) dedicado exclusivamente as componentes de formação. Entre estas componentes está a formação prática que deve ser realizada em estabelecimentos de educação pré-escolar, ensino básico e secundário. Nessas instituições são desenvolvidas atividades de iniciação à prática profissional como, por exemplo, a prática de ensino supervisionada.

O presente texto dedicará especial atenção à formação prática realizada em contexto escolar. Sobre essa formação, direcionaremos o olhar para a figura do formador envolvido nas atividades realizadas neste contexto. Mas, antes de fixarmos nossa atenção nesse profissional, é importante destacar que ele é formado sobretudo, pela sua constante prática docente, ou seja, é um educador ou professor que possui um tempo de experiência prática considerável e partilha seus saberes e conhecimentos com colegas em formação (inicial, especializada ou contínua). Essa partilha é parte da cooperação que acontece nas formações realizadas no ambiente escolar.

Formação em contexto escolar

A formação e o desenvolvimento profissional prático dos professores realizados no contexto escolar é uma parte importante da formação docente. As atividades realizadas nesse contexto tem entre seus propósitos incentivar a aquisição de habilidades e competências necessárias para a atuação nos estabelecimentos de ensino. Sendo essa uma formação realizada no próprio ambiente de trabalho, ela se desenvolve levando em consideração vivências e atividades advindas de demandas reais.

Essas vivências e atividades ajudam a deixar os docentes mais preparados e conscientes da diversidade de situações que o trabalho em sala de aula pode apresentar. A interação entre colegas em níveis de desenvolvimento profissional distintos promove a construção de um conhecimento coletivo que fortalece a profissionalidade e solidifica a comunidade educativa (Perrenoud, 1999).

É importante ressaltar que a formação não é exclusivamente vinculada ao período inicial de capacitação dos professores. Formação é aqui compreendida como um processo que extrapola esse período, tornando-se contínuo durante toda a carreira docente. Um processo permanente onde quem forma e quem é formado são percebidos como profissionais inconclusos na busca pelo conhecimento,

de si e do mundo (Freire, 1993). Além do estágio obrigatório que integra a formação inicial, momentos como a indução na profissão e o cumprimento do período probatório são concebidos como práticas de formação realizadas em ambiente escolar. Tais práticas só são possíveis com a presença de um formador. Esse formador, geralmente, é um profissional requisitado ou selecionado entre os docentes em atividade, que terão a função de cooperar nas formações realizadas no terreno.

Percepções da formação em contexto escolar

É de extrema importância o registo da percepção dos docentes a respeito das formações realizadas no próprio local de trabalho. O registo dessas percepções pode se revelar um contributo relevante se tivermos interessados em discutir com seriedade a qualidade da educação. A formação que os professores recebem é um aspecto que está intimamente ligado à qualidade da educação que é ofertada a crianças e jovens nos sistemas educativos (Cui Ping, Gonny Schellings, Douwe Beijaard & Juyan Ye, 2021).

A formação prática dos professores, muitas vezes negligenciada ou subvalorizada, desempenha um papel fundamental na preparação dos docentes para o enfrentamento dos desafios impostos pela prática cotidiana da docência. Nesse sentido, a percepção dos próprios professores em relação a essa formação pode trazer elementos úteis para pensar a melhoria das atividades de formação e desenvolvimento profissional realizadas em contexto escolar (Nóvoa, 2010).

Quando educadores e professores subestimam a importância da experiência prática, podem estar mais propensos a se isolarem, não compartilhando suas vivências, suas dificuldades, ideias e boas práticas com os colegas. Esse isolamento pode dificultar a construção de uma comunidade de aprendizagem (Hadar & Brody, 2010), privando-os de oportunidades de troca de experiências e colaboração.

Cooperações na formação em contexto escolar

Cooperação é um termo aplicável a muitas áreas e, em geral, significa a junção de esforços entre indivíduos ou grupos para o alcance de um objetivo comum, onde todos os envolvidos se beneficiam. No contexto em questão, a formação de professores em Portugal, instituições de ensino superior e estabelecimentos de educação pré-escolar, ensino básico e secundário cooperam com o Ministério da Educação para o alcance do objetivo que é formar e desenvolver professores (Artigo 22º - Decreto-lei 79/2014).

Em um âmbito interpessoal, essa relação de cooperação pode ser observada nos docentes que atuam como formadores no contexto escolar, sobretudo na etapa de estágio da formação inicial. Uma das

denominações utilizadas para descrever esse profissional em Portugal é, justamente, Orientador Cooperante (Artigo 23º - Decreto-lei 79/2014).

A cooperação na formação prática dos docentes é indispensável para promover um desenvolvimento profissional sólido. Ao se envolverem em práticas cooperativas, os professores não apenas beneficiam sua própria formação, mas também contribuem para o crescimento e desenvolvimento profissional de seus colegas. A troca de experiências, ideias e práticas entre os docentes (experientes e novos) cria um ambiente propício para o crescimento mútuo, resultando no aprimoramento de habilidades pedagógicas e na ampliação das possibilidades de aprendizagem (Swennen A., Jones K. and Volman M., 2010).

A prévia noção da importância da cooperação na formação prática dos professores e o impacto que ela pode ter no trabalho dos responsáveis pela promoção da aprendizagem de crianças e jovens foi o que motivou a realização do breve estudo que será apresentado. Nele procurou-se analisar a percepção de alguns docentes a respeito das formações realizadas em contexto escolar e, conseqüentemente, identificar a experiência desses profissionais nessas cooperações. Para a captação das percepções dos docentes utilizamos como instrumento de recolha de dados um inquérito por questionário.

Participantes

A amostra do estudo fez um total de 89 docentes que participaram da ação de formação para professores intitulada: “Conhecer e Experimentar para Aprender | CEPA”, promovida pela Universidade de Coimbra (UC) em julho de 2020. Os docentes atuavam na educação pré-escolar, 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário.

Instrumento: questionário

A construção do instrumento de recolha de dados levou em consideração alguns elementos que integram uma literatura que se debruça sobre a profissionalização dos formadores de professores, produzida, sobretudo, nas últimas décadas. Essa literatura tem entre suas abordagens, a ênfase na apropriação de competências profissionais para o fortalecimento da identidade profissional dos agentes educativos que desempenham a função de formador (Comissão Europeia, 2012).

Para a captação de algumas percepções foi organizado um inquérito elaborado pela combinação de questões abertas e fechadas, que de acordo com a classificação de Hill (2008) pode ser caracterizado como um questionário misto.

Procedimentos

A aplicação do inquérito foi realizada presencialmente e seguiu todas as recomendações das autoridades de saúde no contexto do combate à pandemia de Covid-19⁶. Além da atenção imposta pela pandemia, teve-se o cuidado de preservar as identidades dos respondentes de modo a garantir a confidencialidade das informações recolhidas⁷.

As questões foram formuladas com base na literatura e em trabalhos desenvolvidos no âmbito da supervisão pedagógica, produzidos por investigadoras como Maria do Céu Roldão e Elza Mesquita (2017) e Isabel Alarcão (2000, 2001, 2002, 2008 e 2009), que representam contribuições consistentes nessa área de estudos em Portugal. Em seus trabalhos elas analisam as atividades de iniciação da prática profissional e acabam trazendo elementos úteis para estudos que se dedicam ao tema da formação e dos formadores de professores.

A primeira parte do questionário foi elaborada com o intuito de recolher dados socioprofissionais, tais como : sexo, idade, habilitação académica (Tabela 1) e outros como tempo de prática docente, tempo de docência na escola e nível de ensino que lecionavam. A reunião dessas informações foi analisada permitiu traçar o traço de um pequeno perfil dos docentes que responderam o inquérito.

A segunda parte reuniu questões relativas as formações realizadas em contexto escolar.

Algumas questões do Inquérito⁸

A questão número 10 *“Pensando nos professores (experientes) como formadores em contexto escolar. Considera que os anos de prática docente são _____ para o sucesso da ação formativa”* pretendia aferir a percepção dos docentes sobre a influência que a experiência adquirida nos anos de prática docente pode ter ou não nas formações realizadas em contexto escolar.

Com a questão 11 *“() Colabora e/ou () já colaborou na formação prática de outros/as professores/as”* a intenção era saber se os docentes cooperavam ou já haviam cooperado em algum tipo de formação em contexto escolar. Em caso de respostas afirmativas, procuramos saber qual função desempenharam nessa formação. E em caso de respostas negativas (o docente nunca ter cooperado), o interesse era saber se houve recusa ou falta de oportunidade.

⁶ O CEPA foi primeiro evento académico presencial realizado pela Universidade de Coimbra depois de um período de *lookdown* que ocasionou o encerramento de muitas atividades em Portugal.

⁷ Todos os docentes que responderam ao questionário assinaram uma Declaração de Consentimento Informado onde constava informações sobre a investigação que está a ser realizada no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação na FPCE da Universidade de Coimbra.

⁸ Ver anexo I – o questionário

A 11.2 era uma questão aberta que procurou mapear as principais razões que fizeram os docentes aceitar ou recusar participar de uma ação de formação em contexto escolar desempenhando o papel de formador na escola.

A questão 12 foi formulada de modo que suas respostas pudessem colaborar na construção de um perfil do formador em contexto escolar. Listamos algumas opções baseadas em aspectos presentes na literatura sobre a supervisão pedagógica e na profissionalização dos formadores de professores. Todas as opções podiam integrar o perfil que investigamos, mas a intenção por trás dessa questão era eleger aquela que mais representava o formador.

As questões 13 e 14 (14.1 e 14.2) foram formuladas seguindo o modelo de perguntas que integram a escala de Likert, que é uma escala de qualificação utilizada em inquéritos para perguntar aos entrevistados sobre seus níveis de acordo ou desacordo com uma determinada declaração. E foi ideal para medir a opinião dos docentes sobre as seguintes afirmações:

- *“A Escola é o espaço ideal para ações de formação e desenvolvimento profissional de professores “.* (questão 13)
- *“Sou encorajado (a) a colaborar nas etapas de formação de outros professores (período probatório, estágio, etc.) na minha escola/agrupamento”.* (questão 14.1)
- *“Na minha escola/agrupamento existe uma cultura de incentivo à participação dos professores na formação e no desenvolvimento profissional de outros professores no contexto escolar”.* (questão 14.2)

Essas afirmações foram baseadas em evidências divulgadas em pesquisas de larga escala que comprovam que o apoio e a assistência aos professores iniciantes têm uma influência positiva em vários resultados, como o comprometimento e retenção dos professores e o desempenho dos alunos (TALIS, 2013).

Resultados

Tabela 1

Perfil Socioprofissional

Sexo	N=89	%
Feminino	77	86
Masculino	12	14
Idade	N	%
Até 25 anos	1	1
26 até 35 anos	4	5
26 até 45 anos	11	12
46 até 55 anos	51	57
Acima de 56 anos	22	25
Habilitações Académicas	N	%
Licenciatura	56	63
Bacharelato	2	2
Pós- graduação	6	7
Mestrado	24	27
Doutoramento	1	1

Figura 1

Questão 10: A influência dos anos de prática

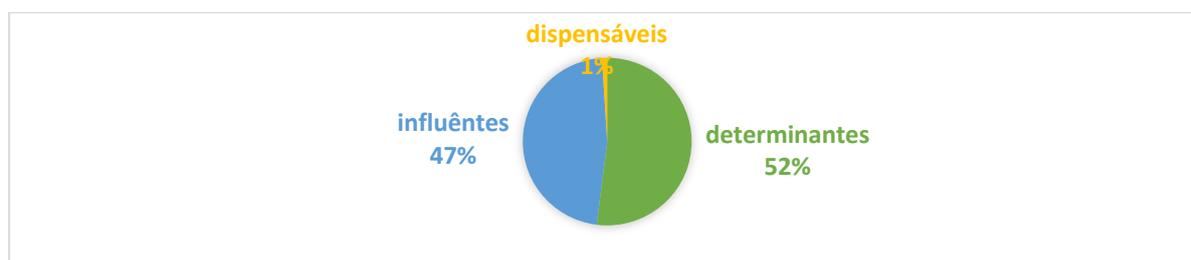


Figura 2

Questão 11: Cooperação na formação prática de outros/as docentes



Figura 3

Questão 11: Formas de Cooperação



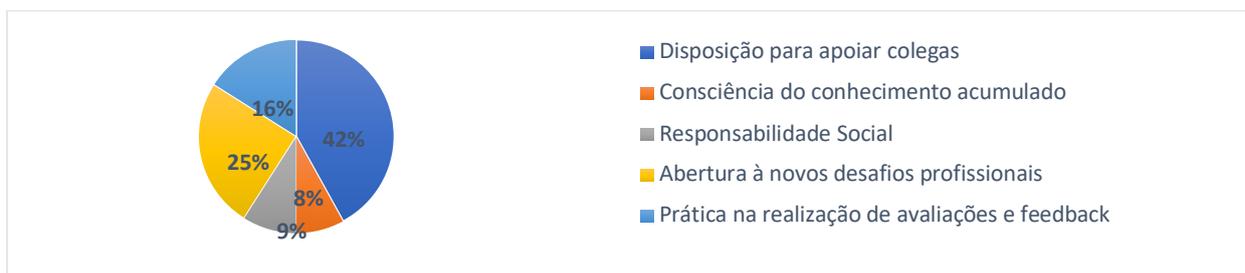
Figura 4

Questão 11: Não cooperação



Figura 5

Questão 12: características presente no perfil do docente que coopera nas formações



Discussão dos resultados

Conforme mostrado na Tabela 1, a maioria dos profissionais que responderam o inquérito eram mulheres acima dos 46 anos de idade, o que corresponde a 86% do total de pessoas que responderam ao inquérito. Essa informação, reafirma um dado há tempos conhecido: a categoria “professores” é composta em sua grande totalidade por professoras. Desse modo, podemos afirmar que os formadores em contexto escolar são, na realidade, formadores, uma vez que esse perfil profissional é selecionado entre os docentes. A maioria dos docentes situava-se na faixa etária entre os 46 e os 55 anos de idade, ou seja, mais da metade dos respondentes.

As habilitações acadêmicas dos inquiridos registam uma percentagem que informa que 63% daqueles profissionais possuem o grau de licenciado. Seguida de 27% que possuem o grau de mestre, um requisito obrigatório para atuar como docente depois do Processo de Bolonha. Os docentes que informaram possuir uma pós-graduação integram um grupo equivalente a 7%.

Na questão 10 (Figura 1), mais da metade dos respondentes (52%) do questionário disseram que para cooperar na formação é determinante que se tenha uma experiência prévia como docente. Em seguida, um grupo menor, mas não menos significativo (47%) concorda que a experiência docente influencia, mas não determina. Para esse grupo, além da experiência, é necessária uma formação específica para o desempenho da atividade de formador. Essa resposta está alinhada com as recomendações do Estatuto da Carreira Docente que indica que o formador tenha preferencialmente, uma especialização nas áreas de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica ou formação de formadores.

O número de docentes que responderam à questão 11 (Figura 2) foi 87. Entre aqueles que responderam à questão, 33 informaram ter cooperado, pelo menos uma vez durante seu percurso na profissão docente. Isso equivale a 38% dos respondentes. Em oposição a essa resposta, um total de 54 docentes afirmaram nunca ter cooperado na formação prática de outros docentes. O que em termos percentuais corresponde a 62% dos respondentes.

Entre os docentes que afirmaram ter cooperado pelo menos uma vez na carreira (ver Figura 2), 21 informaram que colaboraram como orientador cooperante e 12 disseram que cooperaram de outra maneira nas formações realizadas em contexto escolar. Ou seja, embora a cooperação não seja um comportamento profissional registado na trajetória da maioria dos professores, quando ela ocorre é na forma de orientador cooperante (ver Figura 3). Entre as formas de cooperação citadas, na opção “Outras” que equivale a 36% dos docentes) verificou-se termos como: dinamizador de oficina, formadora (educação contínua de professores), formador em ação de curta duração, formadora da

APEI⁹, colaborador em ações de esclarecimento (educação especial), apoio em projetos de práticas inclusivas e monitor em contexto laboratorial.

Entre os docentes que afirmaram nunca terem cooperado nas formações realizadas em contexto escolar (ver Figura 2) 96% informaram nunca ter surgido oportunidade e 4% afirmaram ter recusado o convite para desempenhar qualquer função nessas formações. A elevada percentagem de docentes que informaram nunca ter surgido oportunidade levantou uma nova questão (que não integrava o questionário): “o que esses profissionais consideram ser uma oportunidade?”. Fica a pergunta para novas investigações. Tal resposta parece, num primeiro momento, destoar da realidade dos docentes, uma vez que estágios supervisionados são uma demanda que se apresenta anualmente em cursos que habilitam novos docentes.

A questão 11.1 “Quando foi a última vez que colaborou (ano letivo)?” foi pouco respondida. Entretanto, aqueles que responderam a questão, afirmaram ter realizado uma cooperação no ano 2019/2020.

A questão 11.2 “Indique razões que a/o levaram a aceitar ou recusar a colaboração na formação de outro(s) professores(as)” foi uma questão aberta que também não teve um número expressivo de respostas. Do total de 89 docentes, apenas 26 responderam e aqui seguem duas respostas que sintetizam as razões:

- Razões para cooperar: “Gosto de desafio, gosto de aprender e “ensinar”. A aprendizagem são uma constante e eternas. Nada melhor que ter “gente” nova e cheia de ideias a trabalhar! Todos aprendemos, todos ganhamos c/a partilha”. (Questionário nº 57)
- Razões para não cooperar: “ausência de incentivos remuneratórios e redução de carga letiva do formador para poder apoiar dignamente os formandos”. (Questionário nº 07)

Na questão 12 (Figura 5) foram consideradas válidas as respostas relativas a marcação de apenas uma das alternativas. Não foram consideradas as questões com mais de uma alternativa marcada. O cálculo foi realizado considerando válidos um total de 64 questionários. Dentro desse número, 27 docentes disseram que a *disposição para apoiar os colegas* é a característica que melhor define os professores cooperantes, um número correspondente a 42% dos docentes. Em seguida a *abertura a novos desafios profissionais* apareceu contabilizando 25% das respostas. A terceira característica que melhor pode definir os formadores em contexto escolar é a *prática na realização de avaliações feedbacks*. A *responsabilidade social* e a *consciência do conhecimento acumulado* foram as alternativas menos marcadas entre as opções que poderiam caracterizar o docente que coopera na formação de outros docentes, 8% e 9% respectivamente.

⁹ Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Considerações

A percepção dos professores sobre sua formação prática não pode ser subestimada. A formação dos professores é um fator que influencia diretamente a qualidade da educação oferecida a crianças e jovens. É importante que um docente reconheça a importância da experiência prática. Entretanto, esse reconhecimento não necessariamente se converte em cooperações efetivas em formações realizadas no contexto escolar. A maioria dos docentes que responderam ao inquérito concorda que é determinante a experiência docente para atuação nas formações em contexto escolar, mas poucos disseram ter participado alguma vez dessas formações.

É preciso encontrar meios e estratégias que motivem os docentes a participar das formações realizadas no contexto escolar. A cooperação entre docentes (experientes e novos) na formação prática é de suma importância para o desenvolvimento profissional desses agentes educativos. Por meio da troca de experiências, reflexões conjuntas e colaboração mútua, os professores ampliam seu repertório de estratégias, aprimoram suas práticas pedagógicas e constroem uma comunidade de aprendizagem enriquecedora. Ao investir na cooperação entre professores, estamos investindo na qualidade da educação e no sucesso dos nossos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 119-128. Consultado em abril, 2009, em <http://sisifo.fpce.ul.pt/>
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? Em Oliveira-Formosinho, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora, pp. 217-238.
- Alarcão, I. (2001). Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. Em Rangel, M. (org.) *Supervisão Pedagógica. Princípios e Práticas*. Campinas: Papirus, pp. 11-56.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Em Alarcão, I. (org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 11-24.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Altet, M.; Paquay, L. & Perrenoud, P. (2003). *A profissionalização dos formadores de professores*. Trad: Fátima Murad— Porto Alegre: Artmed
- Comissão Europeia (2012). *Educação: Apoio Político para Formadores de Professores. A aprendizagem entre pares Conferência, 26 a 28 de março de 2012. Conclusões da Conferência*.
- Cui Ping, Gonny Schellings, Douwe Beijaard & Juyan Ye (2021) Teacher educators' professional learning: perceptions of Dutch and Chinese teacher educators, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49:3, 262-281, DOI: 10.1080/1359866X.2020.1725808

Freire, Paulo. (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora

Hadar, L., & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1641–1651.

Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário (2.ª ed.)*. Edições Sílabo.

Nóvoa, A. (2010). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, v. 350, p. 203-218.

Perrenoud, P. (1999) *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Swennen A., Jones K. and Volman M. (2010). Teacher Educators: their Identities, Sub-identities and Implications for Professional Development. *Professional Development in Education*, 36 (1–2) 131–148.

ANEXO I



Inquérito por questionário

Com este questionário pretende-se registar percepções de professores e formadores de professores sobre formação e desenvolvimento profissional docente em contexto escolar.

A sua colaboração é muito importante, pelo que agradecemos desde já a resposta. O questionário é anónimo e todas as garantias de confidencialidade serão respeitadas relativamente à informação recolhida.

Dados socioprofissionais

Por favor, responda às questões a seguir apresentadas, de acordo com a sua situação socioprofissional.

1. Sexo: _____ 2. Idade: _____

3. Habilitações Académicas:

() Bacharelato () Licenciatura () Curso de pós-graduação () Mestrado () Doutoramento

4. Tempo total de prática docente (em 23 de Julho 2020):

5. Tempo de docência na escola onde trabalha atualmente (em 23 de Julho 2020):

6. Nível de ensino em que leciona:

() Pré-escolar () 1º ciclo () 2º ciclo () 3º ciclo () Secundário

7. Disciplina(s) que leciona (se aplicável): _____

8. () Desempenha e/ou () Já desempenhou outra(s) atividade(s) no ramo educativo além da docência?

() Sim. () Não

Se sim, informe quais: _____

9. () Está e/ou () já esteve envolvida(o) em atividades educativas fora da escola? () Sim. () Não

Se sim, informe quais: _____

Formação em contexto escolar

Assinale a opção que melhor traduz a sua perspectiva sobre formação de professores e experiência docente.

10. Pensando nos professores (experientes) como formadores em contexto escolar. Considera que os anos de prática docente são _____ para o sucesso da ação formativa.

() determinantes (para colaborar na formação de professores é necessária uma experiência prévia como professor)

() influentes, mas não determinantes (pois é necessária uma formação específica para o desempenho dessa atividade)

() dispensáveis (formar professores requer competências diferentes das utilizadas para com os estudantes)

11. () Colabora e/ou () já colaborou na formação prática de outros/as professores/as como:

() Orientador(a) Cooperante

() Acompanhante no Período Probatório

() Outra(s) função. Informe qual: _____

- Nunca colaborei, pois não surgiu essa possibilidade.
- Nunca colaborei, pois recusei desempenhar essas funções.

11.1 Quando foi a última vez que colaborou (ano letivo)? _____

11.2 Indique razões que a/o levaram a aceitar ou recusar a colaboração na formação de outro(s) professores(as)

12. Entre as opções abaixo marque aquela que representa o aspecto mais característico do perfil dos professores(as) que colaboram na formação de outros professores no contexto escolar:

- Disposição para apoiar colegas
- Consciência do conhecimento acumulado
- Responsabilidade Social
- Abertura à novos desafios profissionais
- Prática na realização de avaliações e feedbacks

13. A Escola é o espaço ideal para ações de formação e desenvolvimento profissional de professores.

Discordo totalmente Discordo Às vezes concordo, às vezes discordo Concordo Concordo totalmente

14. Indique em que grau concorda ou discorda das afirmações que se seguem tendo em consideração o contexto em que trabalha.

14.1. *Sou encorajado (a) a colaborar nas etapas de formação de outros professores (período probatório, estágio, etc.) na minha escola/agrupamento.*

Discordo totalmente Discordo Às vezes concordo, às vezes discordo Concordo Concordo totalmente.

14.2. *Na minha escola/agrupamento existe uma cultura de incentivo à participação dos professores na formação e no desenvolvimento profissional de outros professores no contexto escolar.*

Discordo totalmente Discordo Às vezes concordo, às vezes discordo Concordo Concordo totalmente.

15. Como, avalia ou avaliaria a presença de professores(as) a cumprir uma etapa de formação em sua sala de aula:

- Positivamente. É mais uma cabeça a pensar.
- Negativamente. Porque a atenção fica dividida entre o professor/formando e os estudantes.
- Com indiferença.
- Outra maneira: _____

16. Caso deseje, compartilhe um aprendizado significativo relativo a uma experiência sua como formando(a) e/ou formador(a) no contexto da escola.

Muito obrigado pela sua colaboração!

A Cidadania e a crise humanitária dos refugiados: dois percursos pedagógicos no 1.º CEB

Vânia Graça¹, Ana Rita Férias²

¹ Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho; Centro de Investigação e Inovação em Educação (InEd), Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, vaniagraca@ese.ipp.pt

² Universidade de Santiago de Compostela, Espanha; Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto, Portugal, anaritaferias@ese.ipp.pt

Resumo

Atualmente, os desafios colocados à escola exigem o desenvolvimento de competências que conduzam à compreensão da realidade. A área de Ciências Humanas e Sociais (CHS) contribui para a construção de um pensamento social e crítico quando se desenvolve um trabalho que contribua para a formação de uma cidadania democrática que prepare os alunos para as exigências da sociedade. A presente comunicação pretende refletir sobre práticas educativas realizadas em contexto educativo público, com duas turmas do 3.º ano de escolaridade, no âmbito da Prática Educativa Supervisionada na formação inicial de professores, recorrendo à metodologia de investigação-ação. Deste modo, a partir de projetos de intervenção desenvolvidos foram selecionados dois percursos didáticos acerca da temática dos Refugiados, no âmbito da área das CHS, em que se promoveram diferentes ambientes de aprendizagem, assentes na articulação curricular, com recurso à tecnologia digital, combinando não só diferentes recursos e estratégias, mas também parcerias com instituições nacionais e internacionais. Optou-se por seguir uma metodologia qualitativa, através da análise do conteúdo dos Relatórios de Estágio no qual estas práticas se inserem. Os resultados indicam que estas práticas educativas potenciaram situações de empatia, em que os alunos se colocavam no lugar do outro, compreendendo as suas motivações e dificuldades, e incentivando uma cidadania ativa e responsável, fomentando atitudes solidárias e interventivas na comunidade.

Palavras-chave: Cidadania; Ciências Humanas e Sociais; Formação Inicial de Professores; Prática Educativa Supervisionada (PES); Refugiados

Abstract

Currently, the challenges posed to the school require the development of skills that lead to the understanding of reality. The area of Humanities and Social Sciences (CHS) contributes to the construction of social and critical thinking when developing work that contributes to the formation of a democratic citizenship that prepares students for the demands of society. This paper aims to reflect on educational practices carried out in a public educational context, with two 3rd grade classes, as part of Supervised Educational Practice in initial teacher training, using the methodology of action research. Thus, from the intervention projects developed, two didactic paths were selected about the Refugee theme, within the area of CHS, in which different learning environments were promoted, based on curricular articulation, combining not only different resources and strategies, but also partnerships with national and international institutions. We chose to follow a qualitative methodology, through content analysis of the Internship Reports in which these practices are inserted. The results indicate that these educational practices fostered situations of empathy, in which students put themselves in the other's shoes, understanding their motivations and difficulties, encouraging active and responsible citizenship, fostering attitudes of solidarity and intervention in the community.

Keywords: Citizenship; Human and Social Sciences; Initial Teacher Education; Supervised Educational Practice (PES); Refugees

Pressupostos teóricos

A formação de cidadãos responsáveis, conscientes e críticos acerca da sua realidade envolvente e sobre os problemas que a afetam é um desafio importante que requer uma educação de base humanista. Esta pressupõe formar alunos, futuros cidadãos, “capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, 1986, p. 3068).

O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória – PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), preconiza precisamente uma educação de base humanista, no qual se pretende que os alunos mobilizem competências e valores na tomada de decisões, dispondo de “uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.10). Também o pensamento de Rodrigues (2011) se encontra alinhado com uma educação humanista, em que defende que a educação com base num “novo humanismo” reconhece o indivíduo como um ser singular, capaz de pensar conforme as suas experiências e ideias, assente em teorias socio construtivistas, que colocam o aluno num papel ativo e construtor do seu conhecimento.

Desta forma, ensinar a aprender tendo por base uma educação humanista, segundo o Ministério da Educação (2018), exige que se reconheça

a complexidade e a acelerada transformação que caracterizam a sociedade contemporânea conduzem, assim, à necessidade do desenvolvimento de competências diversas para o exercício da cidadania democrática, e, por isso, a escola tem um papel importante na construção de práticas de cidadania. (p.1)

Implica, também, que se criem situações de aprendizagem, em que os alunos possam desenvolver um pensamento social e crítico, que requer “observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis.” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 24).

Neste âmbito, o desenvolvimento de temáticas da sociedade, como a crise humanitária dos refugiados, deve fazer parte das práticas educativas, visto que os alunos vivem num mundo globalizado que os confronta com problemáticas, como a guerra e conseqüente desrespeito pelos direitos do ser humano (Direção-Geral da Educação, 2018). Se “a educação e a formação são alicerces fundamentais para o futuro das pessoas e do país” (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 1), crê-se que, numa sociedade multicultural, é importante que os educadores adotem uma estrutura de valores genuinamente universais e que os direitos humanos fortaleçam essa mesma estrutura. Como docentes é, pois, necessário que se opere dentro de um amplo sistema de valores, compatíveis com os Direitos Humanos (Starkey & Osler, 2017). Deste modo, educar para os Direitos Humanos por forma que seja

um contributo para a sociedade, é necessário que seja fomentado um trabalho para a sensibilização desses mesmos Direitos, que perpassa pela compreensão da relação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, com vista à plena formação humanística dos alunos (Direção-Geral da Educação, 2018 b; Oliveira-Martins et al., 2017; Tibbitts, 2002). Neste sentido, a escola tem por isso, a missão de preparar os alunos para o mundo inconstante e desafiador, oferecendo situações de aprendizagem com diferentes espaços de aprendizagem para que possam desenvolver várias competências. A integração das tecnologias digitais na sala de aula, é por isso, um desafio, visto que a sua utilização deve ser concebida como uma ferramenta cognitiva que desenvolve o pensamento complexo do aluno (Jonassen, 2007), como aconteceu com a utilização da Robótica Educativa (RE), através do desenvolvimento de competências de linguagem de programação. Pressupõem o reconhecimento de conceitos matemáticos como padrões, a orientação espacial, entre outros, que se traduzem como “capacidades que podem ser usadas não só em conceitos introdutórios da programação/código, mas também como método de pensamento e de resolução de problemas que podem ser aplicados, virtualmente, em qualquer área e nível” (Moreira et al., 2020, p. 51). Tem vindo a ser cada vez mais utilizada nas escolas portuguesas por potenciar competências de resolução de problemas, através da mobilização dos saberes dos alunos ao nível das diferentes áreas (Marques & Ramos, 2017; Ribeiro et al., 2011), uma vez que possibilita a realização de simulações, melhora a capacidade de atenção dos alunos, assim como da sua autonomia (López-Belmonte et al., 2021).

Metodologia e técnicas e instrumentos de investigação

Recorreu-se à metodologia de investigação-ação com o propósito de investigar a ação pedagógica para a transformar e melhorar, adotando uma postura reflexiva (Coutinho et al., 2009). Integra etapas que se complementam num processo cíclico: observação, a planificação, a ação e a reflexão.

A observação consiste num processo de recolha de informação com o propósito de conhecer o ambiente educativo e dos fenómenos que acontecem, de uma forma sistemática e direta. Foram construídos diários de formação pessoal, que continha registos descritivos sobre as diferentes atividades que ocorriam no contexto; guiões de observação antecipar o que se pretendia alcançar em sala, refletindo sobre cada decisão que iria ser tomada, por forma a adequar o trabalho às necessidades dos alunos.

No que diz respeito à planificação, esta decorre dessa observação, no qual após a recolha dos interesses e dificuldades dos alunos, poderá então construir as suas práticas educativas assentes na articulação curricular e no paradigma socio construtivista. Esse planeamento deve ser feito numa lógica de trabalho cooperativo, de forma flexível, uma vez que o docente deve estar preparado para

situações de imprevisibilidade (Diogo, 2010). Neste sentido, construíram-se guiões de pré-observação que com o objetivo de registar as evidências sustentadas, através da observação e que serviram de suporte para as atividades desenvolvidas.

Por conseguinte, a ação advém da observação e da planificação e, consiste no desenvolvimento das atividades planificadas. No caso da instituição onde decorreu a PES, a ação foi desenvolvida ao longo das várias semanas, em coadjuvação com as docentes cooperantes, com o objetivo, não só de responder aos interesses e necessidades do grupo, mas também, de promover o desenvolvimento holístico da criança.

Por último, a reflexão, que permite que o docente tome consciência dos aspetos a melhorar na sua ação, no sentido de a transformar. Esta é uma etapa transversal à metodologia, uma vez que se pretende refletir antes, durante e após a ação (Oliveira & Serrazina, 2002). Estes momentos aconteceram através de reuniões de reflexão pós-ação, diálogos informais, da construção de narrativas reflexivas, de forma colaborativa entre a díade, as Supervisoras Institucionais, aquando das observações em contexto, e as docentes Cooperantes.

Para análise dos dados recorreu-se à análise do conteúdo das narrativas e das notas de observação das duas professoras estagiárias presentes nos seus Relatórios de Estágio.

Importa referir, que foram tidas em conta todas as questões éticas, mantendo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados. Foi pedido às professoras estagiárias autorização por escrito para a utilização dos seus Relatórios de Estágios, que se encontram públicos no repositório público da instituição de ensino superior.

Participantes

A partir de projetos de intervenção desenvolvidos por duas professoras estagiárias no âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), foram selecionados dois percursos didáticos acerca da temática dos Refugiados, no âmbito da área das CHS, em que se promoveram diferentes ambientes de aprendizagem, assentes na articulação curricular, combinando não só diferentes recursos e estratégias, mas também parcerias com instituições nacionais e internacionais. Os contextos educativos em que realizaram a PES foram duas turmas do 3.º ano de escolaridade (8-9 anos) de um agrupamento de escolas do Porto. No que concerne a uma das turmas (turma 1), esta era constituída por 21 alunos, que revelavam ser muito participativos, curiosos, porém, pouco autónomos e com dificuldades ao nível da concentração e no trabalho em grupo, revelando heterogeneidade nos ritmos de aprendizagem. Já a outra turma (turma 2), era constituída por 22 alunos, com cinco alunos provenientes de outros países. Era uma turma muito participativa, curiosa e bastante habituada, desde

o 1.º ano de escolaridade, a refletir tendo, portanto, um pensamento crítico bastante desenvolvido. Todavia, apesar de se aferir uma certa homogeneidade no ritmo de aprendizagem dos distintos alunos, a turma detinha dificuldades nos trabalhos entre pares. Saliente-se que o contacto com este contexto educativo foi realizado ainda em tempo de pandemia COVID-19, pelo que existiam, na turma, variados casos de isolamento profilático, assim como preconizado pelo *Referencial Escolas – Controlo da transmissão de COVID-19 em contexto escolar* (Direção-Geral de Saúde, 2021), agora revogados. Verificaram-se nos dois contextos, ainda, uma fraca rede *wireless*, o que dificultava as práticas educativas que envolvia o recurso às tecnologias digitais.

Percursos didáticos

Foram selecionados dois percursos didáticos (Fig. 1 e 2) acerca da temática dos Refugiados, no âmbito da área das CHS, em que se promoveram diferentes ambientes de aprendizagem, assentes na articulação curricular (Leite, 2012), combinando não só diferentes recursos e estratégias, mas também parcerias com instituições nacionais e internacionais.

Figura 1

1.º percurso didático.

1.º percurso didático - “O que enfrentamos quando perdermos alguns direitos?”
1. Levantamento de conhecimentos prévios: distinção entre migrante e refugiado;
2. Diálogo sobre casos de desrespeito de direitos fundamentais e análise, com o jogo “Fui forçado?”, de situações potencialmente promotoras de migração forçada;
3. Leitura e análise da obra literária “Uma longa viagem”, de Daniel Hernandez Chambers (2018) e identificação das dificuldades enfrentadas pelos refugiados;
4. Localização no mapa mundo de países no qual alguns refugiados são originários, com determinação, conversão e comparação de distâncias;
5. Simulação do percurso de um refugiado de um dos países mencionados anteriormente até Portugal, usando a linguagem de programação com um <i>Bee-Bot</i> : <ul style="list-style-type: none"> - cada aluno recebe uma folha para registo das diferentes programações realizadas; - em pequeno grupo, o aluno discute a programação que fará ao <i>Bee-Bot</i> no tapete quadriculado para chegar ao destino;

Fonte: Autoria própria.

Figura 2

2.º percurso didático

2.º percurso didático - “Eu, os outros e o mundo”
1. Levantamento de conhecimentos prévios através da análise de uma ilustração do álbum <i>Migrantes</i> (2021) de Issa Watanabe: distinção entre migrante e refugiado e razões para este acontecimento;
2. Reflexão e diálogo aberto sobre o vídeo de uma mãe de um aluno no qual relatam sobre a sua experiência enquanto imigrantes, elencando os motivos que podem levar à migração;
3. Compreensão do conceito de Campo de Refugiados e, em concreto, o Campo de Refugiados de Samos, na Grécia, através de exploração de fontes fotográficas;
4. Preparação do encontro com uma médica voluntária do campo de refugiados de Samos (Grécia): <ul style="list-style-type: none"> - Momento de pré-leitura, com antecipação de estrutura e conteúdo da obra literária em estudo. Análise das ilustrações de <i>Esraa’s Stories</i>, de Helen Patuck (s.d.) e identificação e exploração da Síria, enquanto país de origem da personagem principal (trabalhos de pesquisa – pares); - Com base nas ilustrações, conceção e escrita da história através do aplicativo <i>StoryJumper</i>; - Animação das várias componentes da história através da criação de narrativas digitais, com linguagem de programação através da plataforma <i>Scratch</i>; - Exploração dos recursos que teriam que utilizar para a realização das animações: <i>Padlet</i>, guião de orientação, <i>Scratch</i>; - Em salas simultâneas, cada par tinha o desafio de transformar a sua parte da história em animação; - Criação de mapa sonoro com todas as animações criadas pelos alunos, no aplicativo <i>Thinglink</i>; - Escrita de cartas para meninos refugiados, a serem enviadas para o Campo de Refugiados de Samos.

Fonte: Autoria própria.

Análise e discussão de dados

Para análise e discussão dos resultados consultaram-se os registos escritos dos Relatórios de Estágio. Optou-se por dividir a análise em dois pontos: a) desafios para os alunos, que incluem respostas que remetem para os desafios enfrentados pelos alunos na construção da sua aprendizagem e na utilização pedagógica da Robótica Educativa; e b) desafios para o professor estagiário, que integram respostas

que remetem para os desafios enfrentados pelo professor estagiário na construção e implementação das atividades.

a) Desafios para os alunos

No que diz respeito ao 1.º percurso verificou-se o desenvolvimento de competências da área de Português, nomeadamente ao nível da leitura e interpretação do texto (Direção-Geral de Educação, 2018), no qual mobilizaram os conhecimentos sobre o motivo de migração forçada e as dificuldades pelo qual passam os refugiados para o momento de preenchimento do guião de interpretação. Este aspeto é referido no seu Relatório de Estágio:

Através da análise da obra, com preenchimento, em trabalho de pares, de um esquema num guião de interpretação, os alunos reconheceram a guerra como motivo de migração forçada, compreenderam as dificuldades enfrentadas pelos refugiados na viagem e as condições em que chegam, incluindo o facto de, por vezes, encontrarem as fronteiras fechadas. Demonstraram, neste momento, ter desenvolvido competências de leitura e de interpretação, no âmbito do Português, nos domínios da Educação Literária e da Leitura, pois compreenderam o sentido do texto e foram capazes de mobilizar o que aprenderam para responder ao guião. (Relatório de estágio, SM, 2022, p. 57)

Ademais, também foram desenvolvidas competências matemáticas e da área do Estudo do Meio, em que se utilizou a tecnologia digital como ferramenta cognitiva que desenvolveu o pensamento complexo dos alunos (Jonassen, 2007). Ora veja-se o seguinte excerto:

Sendo a plataforma uma novidade para os alunos, com o apoio da mestranda, localizaram, no mapa, o concelho onde se situava a escola e os países de origem dos refugiados e, usando as ferramentas do Google Earth, descobriram as distâncias, definidas em quilómetros, que aprenderam a converter para metros. Nestes momentos, para dar resposta aos alunos, demorou-se mais tempo do que o previsto, dado que se verificaram pequenas dúvidas na conversão matemática, pela grandeza dos números, na leitura dos mesmos, que representavam as distâncias. (Relatório de estágio, SM, 2022, p. 55)

Veja-se que os alunos tiveram que realizar a localização no mapa, recorrendo à plataforma digital *Google Earth*, do concelho da sua escola e dos países do qual vinham os refugiados, desenvolvendo competências matemáticas de conversão de unidades de medida nas distâncias que estes teriam que percorrer (Direção-Geral de Educação, 2018).

Estes desafios, numa primeira fase, também se traduziram em dificuldades para os alunos. Dificuldades de abstração, no qual os alunos não conseguiam esquematizar no guião de orientação

que auxiliava a programação, o percurso que a *Bee-Bot*, revelando, assim, dificuldades no desenvolvimento da linguagem de programação: “observou-se que careciam de alguma capacidade de abstração, não conseguindo esquematizar, no guião, o percurso que estava a ser executado pelo grupo com o *Bee-Bot* usando a linguagem de programação com setas.” (Relatório de estágio, SM, 2022, p. 57).

Os alunos tiveram, ainda, dificuldades na utilização dos termos matemáticos de orientação espacial (Direção-Geral de Educação, 2018), “esquerda”, “direita”, “meia-volta”, “um quarto de volta” e outras, como revela o seguinte excerto:

Alguns revelavam, ainda, dúvidas na utilização dos termos “meia-volta à esquerda/direita”, e portanto, conhecimentos matemáticos de localização e orientação no espaço, presentes nas AE de Matemática (Direção-Geral da Educação, 2021). Deste modo, o tempo de cada grupo prolongava-se e os restantes não conseguiam acompanhar o trabalho dos colegas, preenchendo a folha de registo. (Relatório de estágio, SM, 2022, p. 57)

As dificuldades transformaram-se em superações, os alunos conseguiram desenvolver a sua linguagem de programação, através do uso da Robótica Educativa, conseguindo registar a programação do percurso enquanto o programavam no robô, como mostra o seguinte excerto:

À medida que o grupo indicava o próximo passo que o *Bee-Bot* faria, pedia-se que seleccionassem a seta que se devia colocar no quadro, presente no guião fornecido, registando a programação e apoiando os alunos que, com mais dificuldades, não conseguiam acompanhar o ritmo com que surgiam as indicações. Assim, garantiu-se que todos registavam o mesmo percurso e, vendo-o concretizar-se (quando se aplicava a programação no robô), associassem as setas aos movimentos. (Relatório de estágio, SM, 2022, pp. 57-58)

No 2.º percurso de aprendizagem, foram desenvolvidas de competências inerentes à área curricular de Estudo do Meio (Direção-Geral de Educação, 2018), através do trabalho com plataformas digitais como o *Google Earth*. Além do mais, foram evidenciadas algumas dificuldades de abstração da sua própria realidade. Estes aspetos são possíveis de serem aferidos através do seguinte excerto:

Nesse sentido, localizaram a ilha de Samos no mapa-mundo, através do *Google Earth*, e visualizaram fotografias deste campo, refletindo sobre as mesmas, de modo a perspetivar a vida das crianças residentes e comparar com a sua realidade. Alguns alunos não demonstraram uma verdadeira compreensão do que observaram, dado que associaram as vivências de um refugiado à realidade em que viviam. Por exemplo, ao apresentar uma fotografia de vários refugiados em tendas, um aluno comentou: “Isso é campismo! Eu gosto de fazer campismo!”. A partir destes comentários, constatou-se que alguns alunos poderiam não ter um grau de

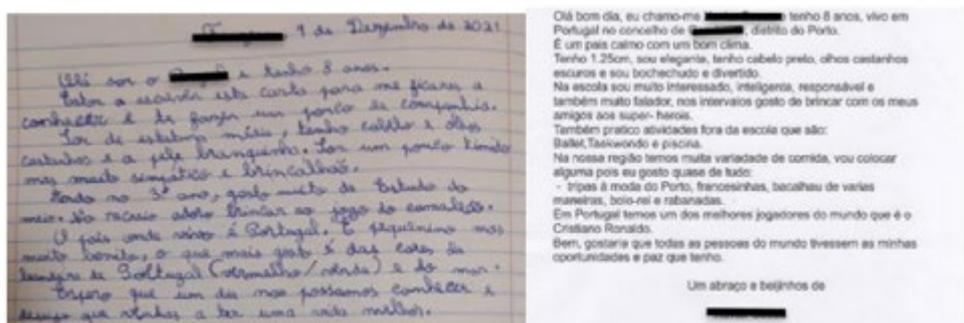
maturidade suficiente para a compreensão plena desta problemática. (Relatório de Estágio, SG, 2021, p.64)

No que concerne às competências do PASEO, ficou igualmente evidente que este percurso promoveu, entre outras, a competência do Relacionamento Interpessoal (Oliveira-Martins et al., 2017), no qual os alunos desenvolveram sobretudo a empatia e a sensibilidade para com o próximo, conforme analisável no seguinte excerto e na figura 1:

Através das ideias explícitas nas cartas, constatou-se que, através desta tarefa, os alunos desenvolveram a empatia e a sensibilidade para com o próximo. Destacam-se algumas frases escritas pelas crianças, como: «Espero que um dia nos possamos conhecer e desejo que um dia venhas a ter uma vida melhor» (R. S.) e «Bem, gostaria que todas as pessoas do mundo tivessem as minhas oportunidades e paz que tenho» (X. S.). (Relatório de estágio, SG, 2022, pp. 65 e 66)

Figura 3

Exemplo de duas cartas escritas pelos alunos.



Fonte: retirado do Relatório de estágio, SG, 2022, p. 66.

Considerando como premissa que a escola deve preparar as crianças e jovens para o universo digital, visto que são considerados “nativos digitais” (Pereira, 2012; Prensky, 2001), foi preparado um guião orientador de trabalho na plataforma digital *Scratch* que permitisse aos discentes serem autónomos e selecionar a informação necessária para a realização da tarefa: criação de uma narrativa digital através das ilustrações da obra *Esraa's Stories*, de Helen Patuck (s.d.). Apesar destes alunos serem nativos digitais, aferiu-se que os mesmos ainda detêm muitas dificuldades no que concerne ao trabalho com ferramentas digitais, tal como referido no estudo de Marques (2021). Houve, um trabalho de desenvolvimento da linguagem de programação conseguido, mesmo em modalidade de ensino remoto emergencial, muito em parte pelos recursos anteriormente criados e preparados – o guião de orientação para trabalho no *Scratch* e o *Padlet*, tal como retratam os seguintes excertos:

A maior parte dos alunos conseguiu cumprir os vários passos, adicionando as personagens, a fala, os movimentos e o cenário. Isto deveu-se, sobretudo, aos recursos disponibilizados no Padlet e à utilização do guião, que indicava todos os passos do processo, de forma simples e ilustrativa, e promovia a autonomia dos alunos. Desta forma, com esta intervenção, foram desenvolvidas competências tecnológicas no âmbito da computação. O Scratch permitiu criar e partilhar, de uma forma simples para as crianças, animações, utilizando programação gráfica para controlar as ações e interações e incluir outros conteúdos de media, como músicas e sons. Por isso, permitiu que a criança construísse a aprendizagem através da ação e a reflexão sobre aquilo que realizou. (Relatório de estágio, SG, 2022, p. 67)

b) Desafios para o professor estagiário

Relativamente aos desafios sentidos pelo professor estagiário no 1.º percurso de aprendizagem, houve uma reinvenção constante da prática educativa desde a conceção da aula, traduzida na planificação, a ação e na própria reflexão pós-aula. Neste sentido, verificou-se desafios ao nível da seleção dos recursos e estratégias, adotando uma postura reflexiva que tira proveito das oportunidades para aprender e evoluir com o intuito de melhorar a prática. Repare-se no seguinte excerto:

A seleção dos recursos e estratégias foram alvo de questionamento constante, sendo recorrente a sensação de que se poderia ter feito de forma diferente. Porém, as dificuldades sentidas nos contextos reconheceram-se como oportunidades para aprender e evoluir, numa próxima intervenção, procurando-se refletir sobre tudo o que poderia ter sido feito de melhor forma e provocar alterações. (Relatório de estágio, SM, 2022, p. 83)

Aliado ao desenvolvimento destas competências, também se potenciou competências digitais do professor, uma vez que o professor tem que possuir conhecimentos digitais no manuseamento do robô e do *Google Earth*, para que possa integrá-lo de forma pedagógica e intencional na sala de aula.

No 2.º percurso de aprendizagem, um dos grandes desafios foi a necessidade de se readaptar a prática educativa, sem contar, para ensino emergencial remoto, de forma que fosse possível realizar na mesma um trabalho significativo para as crianças. Assim, foi necessário reformular o desenho da aula e, sobretudo, os recursos, tal como evidenciado no seguinte excerto:

Estas intervenções tinham sido desenhadas para um regime presencial, contudo, a turma foi notificada de que deveria cumprir isolamento profilático. Esta notificação surgiu de uma forma imprevista, e foi necessário proceder a uma reformulação das planificações, adaptando-as para a modalidade E@D. No entanto, agiu-se de forma rápida e reformularam-se as

planificações, adaptando as estratégias e criando novos recursos, enquadrados com o E@D. Esta situação comprovou a exigência do trabalho de um docente, que se tem de adaptar, de forma constante, às mudanças ocorridas nos paradigmas, metodologias e contexto educativo. (Relatório de estágio, SG, 2022, pp. 66 e 67)

Um outro desafio foi o envolvimento das famílias nas práticas síncronas, o que exigiu um diálogo antecipado com as famílias para que estas colaborassem na preparação dos equipamentos e instalação prévia do *Scratch* nos computadores dos alunos. A importância da relação entre escola e a família é reconhecida como importante para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem, sendo “parceiros na educação” (Estanqueiro, 2010, p. 111) da mesma:

O papel dos familiares e EE também foi determinante nesta parte da sessão síncrona. Na semana anterior à lecionação da aula, foi pedido aos Encarregados de Educação, na *ClassDojo*, que criassem uma conta no *Scratch* e que disponibilizassem um computador ou um tablet para esta aula, se fosse possível. Alguns pais responderam ao pedido e alguns alunos já possuíam os recursos prontos antes de realizar a aula, o que se revelou fundamental, na medida em que estes puderam começar logo as tarefas e não foi necessário dar apoio na criação da conta. Alguns pais também colaboraram durante todo o processo de criação da animação, ajudando os filhos a inserir os comandos. (Relatório de estágio, SG, 2022, p. 67)

Considerações finais

Os resultados indicam que estas práticas educativas em que foi utilizada a Robótica Educativa, potenciaram a construção das aprendizagens dos alunos, através não só do desenvolvimento da sua linguagem de programação, mas também de outras competências de outras áreas curriculares que conduziram a uma melhor compreensão da temática dos refugiados. Veja-se que potenciaram situações de empatia, em que os alunos se colocavam no lugar do outro, compreendendo as suas motivações e dificuldades, fomentando atitudes solidárias e interventivas na comunidade e incentivando uma cidadania ativa e responsável. Conduziu, também, ao desenvolvimento de competências importantes do professor estagiário, nomeadamente ao nível da seleção dos recursos e estratégias, bem como digitais, adotando uma postura reflexiva para aprender e melhorar a sua prática educativa.

Referências bibliográficas

- Chambers, D. (2018). *Uma Longa Viagem*. Kalandraka.
- Coelho, S. (2022). *Relatório de Estágio*. [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/20844>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 8(2), 355-376. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Direção-Geral de Saúde. (2021, 1 de outubro). *Referencial Escolas – Controlo da transmissão de COVID-19 em contexto escolar*. Covid-19 | Referencial Escolas 2021-2022. https://status.edu.pt/documentos/Referencial_Escolas_2021.pdf
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O Papel dos Professores*. Editorial Presença.
- Gomes, S. A. (2022). *Relatório de Estágio*. [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/20845>
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas – Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I Série, n.º 23.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.926>
- López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., Moreno-Guerrero, A., & Parra-González, M. (2021). Robotics in education: a scientific mapping of the literature in web of science. *Electronics*, 10(3). <https://doi.org/10.3390/electronics10030291>
- Marques, A. (2021). *Iniciação à Programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Análise da implementação da medida a alunos do 3.º ano*. [Tese de Doutoramento]. Universidade da Beira Interior.
- Marques, J., & Ramos, V. (2017). Robótica educativa em Portugal - estado da arte. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*(13), 193-196.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Cidadania e Desenvolvimento*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf
- Moreira, F., Cabrita, I., Loureiro, M. J., & Guerra, C. (2020). Programação tangível e a promoção do Pensamento Computacional: propostas didáticas desenvolvidas no projeto TangIn. (E. S. Setúbal, Ed.) *Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 8(2), 47-62. <http://mediacoes.esse.ips.pt>

- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Relatório Técnico- Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação das Escolas*, 1-13.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* (MCB University Press, 9(5), 1–6.
- Ribeiro, C., Coutinho, C., & Costa, M. (2011, junho 15-18). *A robótica educativa como ferramenta pedagógica na resolução de problemas de matemática no Ensino Básico*. [Artigo em ata de conferência]. 6.ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, Chaves. <https://hdl.handle.net/1822/12920>
- Rodrigues, M. M. (2011). Um novo humanismo na educação: significados e implicações. *Educação Unisinos*, 15(02), 124-132.
- Starkey, H., & Osler, A. (2017). *Teacher Education and Human Rights*. Routledge Revivals.
- Tibbitts, F. Understanding What We Do: Emerging Models for Human Rights Education. *International Review of Education* 48, 159–171 (2002). <https://doi.org/10.1023/A:1020338300881>

Transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico em tempos de pandemia: concepções dos educadores, dos pais e das crianças do JI e 1.º CEB

Patrícia Sousa Eusébio¹, Isabel Rebelo², Miguel Oliveira³

¹Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Politécnico de Leiria, patriciaeusebio97@gmail.com

²Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria/Centro de Estudos em Educação e Inovação, isabel.rebelo@ipleiria.pt

³Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria/Centro de Estudos em Educação e Inovação/ Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, miguel.oliveira@ipleiria.pt

Resumo

O capítulo que apresentamos sobre a transição entre a Educação Pré-escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) foi elaborado num período de pandemia, com o intuito de perceber quais as concepções de crianças, famílias e educadores de infância (EI) acerca da transição, articulação e continuidade entre a EPE e o 1.º CEB, durante a pandemia. Pretendemos, com o capítulo, perceber como é que um grupo de crianças do jardim de infância percebe a escola do 1.º CEB e como é que um grupo de alunos do 1.º CEB vivenciou a transição para a escolaridade obrigatória. Foi nossa intenção identificar formas de comunicação entre educadores e professores durante o momento da transição, no período de confinamento. Finalmente, foram também objetivos compreender a perspetiva dos pais sobre a problemática, identificar formas de comunicação com os seus educandos e perceber quais as estratégias implementadas nesta passagem durante o período de educação@distância. Este estudo pressupôs uma investigação qualitativa, na forma de estudo descritivo simples. Os dados dos questionários e entrevistas foram submetidos a análise de conteúdo. Concluiu-se que a articulação entre a EPE e o 1.º CEB é fundamental mesmo em contexto de educação@distância, bastando que todos os intervenientes adaptem as estratégias facilitadoras da transição à nova realidade. Tendo em conta o confinamento, as crianças têm concepções positivas sobre os dois contextos, embora os adultos vivenciem com mais ansiedade e preocupação.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico, Articulação, Continuidade Educativa, Educação de Infância, Transição.

Abstract

The chapter we are presenting on the transition between Pre-School Education (PSE) and the 1st Cycle of Basic Education (CEB) was prepared in a pandemic period, with the aim of understanding the conceptions of children, families and educators of childhood (EI) about the transition, articulation and continuity between the EPE and the 1st CEB, during the pandemic years. With this chapter, we intend to understand how a group of kindergarten children perceive the 1st CEB school and how a group of students from the 1st CEB experienced the transition to compulsory education. It was our intention to identify forms of communication between educators and teachers during the moment of transition, in the period of confinement. Finally, the objectives were also to understand the parents' perspective on the problem, identify forms of communication with their students and understand which strategies were implemented in this passage during the education@distance period. This study assumed a qualitative investigation, in the form of a simple descriptive study. Data from questionnaires and interviews were submitted to content analysis. It was concluded that the articulation between the EPE

and the 1st CEB is fundamental even in the context of education@distance, as long as all the actors adapt the facilitating strategies of the transition to the new reality. Taking into account confinement, children have positive conceptions about both contexts, although adults experience more anxiety and concern.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education, Articulation, Educational Continuity, Childhood Education, Transition.

Introdução

O presente capítulo resulta de um estudo sobre a transição entre o jardim de infância (JI) e o 1.º CEB em tempos de pandemia. A sua pertinência surgiu durante a Prática Pedagógica na formação inicial em Educação de Infância quando percebemos que as crianças do JI não interagem, nem tinham contacto com as crianças do 1.º CEB.

Assim, surgiu a vontade de realizar uma investigação sobre este tema, tendo a curiosidade de perceber como é que as crianças, os pais e educadores vivenciam a transição para o 1.º CEB e como poderiam tornar este momento mais tranquilo, uma vez que, se estes souberem como atuar, as transições podem ser vistas como um momento positivo, um estímulo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como um momento de colaboração entre os profissionais de educação envolvidos e, entre estes e as famílias das crianças.

É de realçar que todos os dados obtidos em contexto de JI foram recolhidos em regime de E@D, na medida em que estávamos a cumprir o período de confinamento, devido à Covid-19. Somente, os dados recolhidos em contexto do 1.º CEB foram obtidos presencialmente.

A transição e as suas implicações

Consideramos a transição como um acontecimento em que o indivíduo “experiencia uma descontinuidade na sua vida e deverá desenvolver novas asserções ou respostas comportamentais” (Adams cit. por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 28), visto que está perante uma nova situação.

Na transição entre o JI e o 1.º CEB, a “escola deve construir e assentar os seus alicerces nas aprendizagens que as crianças já fizeram anteriormente” (Nabuco, 2002, p. 55), a fim de ocorrer uma construção e progressão contínua do conhecimento (Formosinho, 2016). Para isto, é necessário que os educadores e professores trabalhem na co-construção de processos de articulação (Griebel & Niesel, 2003, cit. por Oliveira, 2016a), com a intenção de contribuir para uma transição mais harmoniosa.

Para Oliveira (2016a), é fundamental “proporcionar à criança uma passagem harmoniosa e de qualidade para a fase seguinte, que assente numa articulação curricular e num trabalho conjunto entre todos os intervenientes neste processo” (p. 118). Isto porque, as transições bem-sucedidas, de acordo com Stief (cit.

por Lino, 1998), trazem, para as crianças, diversos benefícios, tal como o aumento da sua autoconfiança e motivação, e a melhoria das relações criança-adulto e criança-criança, facilitando novas experiências e desenvolvendo relações de confiança entre todos.

Contudo, a transição é um acontecimento de emoções, stress, medos e experiências, para os seus intervenientes. Nesta lógica, se estes souberem como atuar, as transições podem ser vistas como um momento positivo, um estímulo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como um momento de colaboração entre os profissionais de educação envolvidos e, entre estes e as famílias das crianças (Sim-Sim, 2010).

As transições na perspetiva das crianças e das famílias

A transição do JI para o 1.º CEB, de acordo com Monge e Formosinho (2016b), é considerada, tanto para as crianças como para as famílias, um momento de crescimento e continuidade do processo educativo. Neste estudo, os pais preveem que a integração das crianças na escola seja fácil, uma vez que estas demonstram curiosidade e interesse e têm amigos e familiares que a frequentam.

Gama, Castro e Rangel (2004) acrescentam que este momento de transição é visto pela maioria das crianças “como um salto e uma oportunidade (...) para crescer, para entrar no mundo dos mais crescidos; para fazer coisas que até aí não podiam ser feitas (...); para aprender coisas novas” (p. 135). As crianças, no estudo de Monge e Formosinho (2016b), demonstraram ainda satisfação relativamente a esta transição pela eventualidade de fazerem novos amigos.

Segundo o estudo realizado por Monge (2002), a maioria das crianças afirma que o JI é um local onde se brinca muito. Nabuco (2002) acrescenta que a preocupação no JI é o “desenvolvimento emocional da criança através do jogo e das actividades criativas” (p. 56), enquanto o 1.º CEB está relacionado 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” (Monge, 2002, p. 29).

As transições na perspetiva dos profissionais

O papel dos profissionais é crucial no momento da transição, na medida em que facilitam o processo de adaptação da criança e da família ao novo contexto. Os EI, tal como argumentam Monge e Formosinho (2016a), caracterizam o ambiente educativo como diferente do 1.º CEB, pois este contexto caracteriza-se como diretivo (método tradicional). Neste seguimento, os autores supracitados mencionam que a escola pode facilitar a adaptação das crianças ao desenvolver e executar estratégias de acolhimento, nas quais a atenção e o foco sejam as mesmas.

As dificuldades existentes face à articulação entre o JI e o 1.º CEB, são as seguintes: (1) a não articulação e descontinuidade das aprendizagens, (2) apresentação dos conteúdos do 1.º CEB a partir de segmentações, (3) falta de comunicação entre os EI e professores e, por fim, (4) imagem que os professores têm relativamente à educação de infância, pois desvalorizam o trabalho realizado pelos EI (Monge, Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016).

Estratégias facilitadoras da articulação e continuidade do JI para a escolaridade obrigatória

Nos momentos de transição do JI para o 1.º CEB, na ótica de Silva et al. (2016), é fulcral a articulação entre os vários profissionais, com o intuito de debater em conjunto o que é necessário para facilitar esta transição, através de um processo de reflexão e avaliação das suas práticas. A comunicação e o debate constantes entre docentes são uma das estratégias para facilitar a articulação entre etapas, uma vez que estes devem trabalhar conjuntamente, estabelecendo linhas de conexão, para que ambos compreendam e reconheçam o trabalho de uns e de outros e se aproximem deste (Oliveira, 2016b).

De acordo com o estudo realizado por Oliveira (2017), algumas estratégias que facilitam esta transição são as seguintes:

“(1) uma aproximação metodológica entre estas duas etapas; (2) uma melhor comunicação entre educadores e professores do 1.º CEB, através (...) de projetos comuns às duas etapas educativas; (3) a construção de portefólios no JI com competências das crianças; (4) um investindo maior na passagem de informação entre educadores e professores sobre as crianças (...); (5) um conhecimento mútuo dos dois contextos; (6) uma aproximação do ambiente da escola do 1.º CEB ao ambiente do JI, nomeadamente na organização dos espaços; (7) o contacto prévio das crianças do JI com o 1.º CEB; (8) um maior investimento na adaptação das crianças no 1.º CEB partindo do que «trazem» do JI”. (p. 57)

Nesta linha de pensamento, os EI devem conversar com as crianças sobre a transição, dando-lhes oportunidade para falarem sobre a mesma, evidenciando as suas expectativas e, por fim, a colocarem as suas dúvidas sobre o ciclo seguinte. Este diálogo permite que as crianças se sintam confiantes no processo de transição, uma vez que ao ser realizado um balanço das aprendizagens realizadas no JI, ganham consciência sobre o que já exploraram e a importância de continuarem a aprender. Os EI devem organizar uma visita à escola do 1.º CEB com a intenção de que as crianças se familiarizem com a mesma, sendo que esta deve ser planeada com as crianças, através de conversas prévias sobre o que querem ver e saber (Silva et al., 2016).

Os estabelecimentos educativos devem facilitar a transição, articulação e a continuidade educativa, através da criação de momentos em que as crianças contactem com crianças de outro nível de ensino utilizando, por exemplo, recursos comuns (biblioteca, refeitório e espaço exterior). O referido permite que as crianças

conheçam os professores do 1.º CEB e “os mais velhos podem ter um papel fundamental na receção e apoio aos mais novos (Silva et. al., 2016, p. 103).

Novo contexto de educação@distância

A modalidade de E@D exigiu aos educadores e professores repensar e reinventar o processo de ensino e aprendizagem (ME, 2020a; ME, 2020b; Souza, 2020), “desenvolver e aperfeiçoar competências pedagógicas ajustadas ao ensino à distância, adaptar-se a ferramentas para as quais podem não ter tido formação” (Ordem dos Psicólogos, 2020, p. 3).

Importa que as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas em E@D sejam “diversificadas, enquadradas, propiciar a apresentação de exemplos e fomentar a autorreflexão e o trabalho autónomo” (ME, 2020b, p. 5). As atividades propostas às crianças e aos alunos em contexto de E@D devem conferir-lhes segurança e ter por base a criação de rotinas de trabalho. Estas tarefas devem ainda ser de carácter lúdico, com a intenção de promover o bem-estar emocional das crianças e alunos (ME, 2020b).

O papel das famílias na modalidade de educação@distância

Nesta nova modalidade de E@D, de acordo com Filho (2020), importa realçar que a função dos familiares é valorizar as capacidades das crianças, integrando-as nos momentos de rotina diária (ex. preparar refeições, cuidar da higiene pessoal). As atividades referidas são, sem dúvida, fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e ajudar-lhas-á a serem mais autónomas e a fortalecer a relação criança-família.

Neste seguimento, a OP (2020) afirma que “o envolvimento e a colaboração entre a família e a escola nunca fizeram tanto sentido” (p. 5) neste novo contexto de E@D. Assim, torna-se fundamental que os educadores e professores reconheçam e valorizem o papel das famílias, as apoiem na reorganização da gestão e organização do tempo das crianças e dos alunos e esclareçam eventuais dúvidas, através das ferramentas digitais.

É basilar que as famílias estejam atentas aos comportamentos e emoções dos seus educandos, tais como medo, tristeza, preocupação, ansiedade, entre outras, particularmente durante o período de confinamento, e falar com os mesmos com clareza sobre esta nova realidade de E@D e de forma adequada à sua faixa etária, transmitindo segurança e tranquilidade (Direção-Geral da Saúde, 2020).

A importância de manter o contacto entre os intervenientes na educação@distância

Nesta nova realidade, de acordo com Fialho (2020), é importante que as crianças e respetivas famílias continuem em contacto com a escola/amigos/educador para fortalecerem os vínculos. Felizmente, existem

diversas maneiras de o fazer via online, nomeadamente, através das redes sociais, de modo a facilitar a comunicação entre os intervenientes.

Miranda, Morais, Alves e Dias (2019) corroboram, ao afirmarem que o referido alarga as “possibilidades de contactos e de aprofundamento dos laços sociais e de relação entre as pessoas” (p. 77). Este contacto com as crianças/alunos é fulcral “para a manutenção das interações sociais e da sua motivação para a realização das tarefas” (ME, 2020b, p. 7).

Também os docentes devem colaborar uns com os outros neste período de grandes mudanças, através de partilhas e trabalho de equipa, com a intenção de se adaptarem mais facilmente a esta nova modalidade de E@D, que se encara como um “momento de experimentação de novos modos de ensinar” (ME, 2020b, p. 5).

Metodologia

A realização deste estudo, tendo em conta os objetivos definidos e face às características da problemática, pressupõe uma investigação qualitativa, na forma de estudo descritivo simples. O recurso à investigação qualitativa proporciona uma investigação mais concreta e próxima do objeto de estudo, na medida em que o uso do mesmo permite ao investigador uma compreensão aprofundada do fenómeno a investigar, tal como menciona Fortin (1999). Quanto ao estudo descritivo simples, este “consiste em descrever simplesmente um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de maneira a estabelecer as características desta população ou de uma amostra desta” (Fortin, 1999, p. 163).

Os participantes neste estudo foram duas crianças do JI selecionadas por conveniência, uma vez que tinham de ter 5 e/ou 6 anos, 3 encarregados de educação (EE) de crianças que iam transitar, 58 EI e 4 alunos do 1.º CEB.

Para a recolha de dados, recorreremos a técnicas, como a observação participante, o inquérito por questionário (realizado aos EE e aos 58 EI) e a entrevista semi-estruturada (implementada às crianças do JI e aos 4 alunos do 1.º CEB), para conseguirmos ter várias perspetivas sobre a transição da EPE para o 1.º CEB, em tempos de pandemia. Esta diversidade de dados fornece diferentes perspetivas sobre um determinado fenómeno (Yin, 2001; Coutinho, 2020).

Apresentação de dados e Discussão de Resultados

Esta secção tem o intuito de apresentar as conceções das crianças do JI, dos EE, dos EI e dos alunos do 1.º CEB, acerca da transição do JI para a escola do 1.º CEB.

As vozes das crianças do JI

As crianças começaram por afirmar que gostavam de frequentar o contexto de JI, evidenciando algumas razões como, por exemplo, gostar de brincar no recreio, terem diversos brinquedos à sua disposição, gostarem da EI e das mestrandas e terem muitos amigos, tal como se verifica nas seguintes evidências: “[gosto do JI] porque tem recreio para brincar, tem brinquedos, gosto da Carla” (Vicente) e “[gosto do JI] porque tenho lá muitos amigos e amigas” (Soraia). Ambas as razões estão relacionadas com o estudo de Monge (2002), pois para a maioria das crianças, o JI é um contexto que oferece às mesmas a oportunidade para brincarem diversas vezes ao longo do dia.

Tendo em conta as entrevistas, entende-se que diversos adultos falaram com as crianças sobre a escola do 1.º CEB, entre elas, a EI, a professora de apoio, as mestrandas, a mãe e a avó. Silva et al. (2016) destaca que os educadores devem falar com as crianças sobre a transição, dando-lhes oportunidade de exporem as suas expectativas e receios e esclarecerem eventuais dúvidas que tenham sobre o novo contexto. As crianças referiram que estes intervenientes afirmaram que os contextos eram diferentes e que no 1.º CEB também “estudavam, brincavam, liam” (Soraia).

Das crianças entrevistadas, uma ainda não conhecia a escola do 1.º CEB para a qual ia transitar e a outra já a conhecia, porque a professora de apoio a tinha apresentado. A respeito disto, Silva et al. (2016) e Oliveira (2017) afirmam que uma das estratégias facilitadoras da transição é promover o contacto prévio das crianças do JI com o contexto do 1.º CEB realizando, por exemplo, uma visita à escola.

No que diz respeito ao que estas duas crianças perspectivavam que se fazia no 1.º CEB, uma respondeu “Estudam, mas também brincam” (Vicente) e a outra mencionou “É estudar, brincar, ler, ler livros” (Soraia), reforçando a ideia de que na escola do 1.º CEB, os alunos estudam, brincam e leem. Estas ideias em relação ao 1.º CEB corroboram as apresentadas por Monge (2002). Por esta razão, as crianças consideravam que o 1.º CEB ia ser diferente do JI, como se verifica na seguinte afirmação: “Diferente porque os meninos têm de estudar e na [sala do JI da educadora] Carla não” (Vicente).

Uma das crianças sentia-se feliz por mudar de escola, enquanto outra se sentia triste por deixar a EI afirmando que na sala de aula não podia brincar e não iria conviver com os seus amigos, tal como na resposta “Triste [por ir para o 1.º CEB]. Porque na sala não posso brincar e deixo a educadora. Porque deixo os meus amigos” (Vicente).

As vozes dos Encarregados de Educação

Com a análise das respostas aos inquéritos, entendeu-se que todos os EE viviam esta transição para o 1.º CEB com um sentimento de ansiedade pelo facto de não saberem como é que as crianças iriam reagir a esta mudança, se iam conseguir adaptar-se com facilidade, demonstrar interesse nesta nova fase da sua vida e se

iriam interrelacionar-se com os novos colegas. Estas emoções e preocupações vão ao encontro das apresentadas por Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) e Gama, Castro e Rangel (2004).

Percebeu-se que todos os EE já tinham conversado com os seus educandos sobre o 1.º CEB, mencionando que estes estavam a crescer, que “será uma mudança importante na sua vida” e que no ano seguinte iam para a escola onde iam “aprender a ler, a escrever, a fazer contas” e fazer novas amizades. Neste sentido, Monge e Formosinho (2016b) mencionam que no 1.º CEB as aprendizagens são exigentes, na qual o trabalho realizado ressalta sobre o ler, escrever, contar, fazer operações e resolver problemas.

No entanto, apenas dois dos inquiridos implementaram estratégias para facilitar a transição para o 1.º CEB dos seus educandos, sendo que um deles referiu “todos os dias (de segunda a sexta-feira) tenho feito com o meu filho uma ficha do pré-escolar, em que tem de escrever sempre o nome e a data, para além disto, faz as propostas sugeridas pela educadora e pelas mestrandas em regime de E@D”.

Focando agora no contexto de E@D, dois dos EE afirmaram que é importante trabalhar na mesma a transição para o 1.º CEB, expressando que “independentemente de ser à distância ou não acho que é uma coisa que devia ser sempre feita. Trabalhar a transição é importante principalmente para as crianças mais ansiosas, para que saibam com o que podem contar da nova fase da vida delas”. Apesar disto, um dos inquiridos considera que a transição deve ser trabalhada em contexto presencial e não a distância.

Quando questionados sobre possíveis estratégias para facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB a distância, as sugestões dos EE foram as seguintes: (1) o EI fazer um vídeo a falar sobre a transição, (2) questionar as crianças sobre como é que acham que vai ser a escola do 1.º CEB e o que vão fazer lá (3) e falar com a nova professora.

As principais preocupações dos participantes em relação à transição do seu educando para o 1.º CEB, em tempos de pandemia, é que “a preparação das crianças não seja igual à que é realizada na sala de atividades” e “o facto de estarem em casa os ajudar a dispersar e a não estarem focados nas atividades”.

As vozes dos educadores de infância

Analisando os inquéritos por questionário realizados aos 57EI, verifica-se que a maioria (32 inquiridos) se sentia ansioso neste período de E@D. Neste quadro compreende-se ainda que os EI se sentiam maioritariamente cansados (21) e uma parte considerável, tranquilos (12).

Para 27 dos educadores (47,4%) continua a fazer sentido trabalhar a transição para o 1.º CEB, mesmo em contexto de E@D, por diferentes razões, como por exemplo, (1) “facilitar a transição”, (2) “reduzir a ansiedade, tanto por parte das crianças como das famílias”, (3) haver continuidade do que tem sido realizado, pois as diferenças já são sentidas em contexto presencial, quanto mais à distância.

Neste seguimento, 15 EI consideram que não faz sentido trabalhar a transição do JI para o 1.º CEB, em contexto de E@D, pelos seguintes motivos, (1) poder “provocar mais ansiedade e dúvidas nas crianças que não conhecem ainda a realidade do 1.º CEB e a distância seria falar do abstrato” e (2) “porque nem todos os pais têm disponibilidade”.

Os restantes profissionais (15 EI), demonstraram-se confusos em relação a este tema, pois não sabem se faz sentido ou não trabalhar a transição para o 1.º CEB em contexto de E@D, pelas seguintes razões: (1) “ser um contexto novo e os educadores ainda sentirem dificuldade em interagir com as crianças” e (2) afirmarem que “são as vivências em comum que permitem a articulação em contextos de aprendizagem”.

Os EI que consideram que se deve continuar a trabalhar a transição em contexto de E@D, apresentaram estratégias a que se pode recorrer para facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB, nomeadamente: (1) visitar virtualmente a escola do 1.º CEB; (2) solicitar aos pais que falem com as crianças sobre a escola; (3) solicitar a uma criança do 1.º ano de escolaridade que retrate a sua experiência (vídeo/áudio); (4) solicitar a um(a) professor(a) do 1.º CEB que fale sobre o 1.º CEB (vídeo/áudio) e; (5) solicitar a participação do futuro professor do 1.º CEB das crianças em algumas reuniões síncronas. Tendo em conta estas respostas, infere-se que os EI tiveram de repensar e reinventar as estratégias facilitadoras da transição da EPE para o 1.º CEB, durante o período de isolamento social, visto que adaptaram as estratégias que funcionariam em regime presencial ao regime de E@D (ME, 2020a; ME, 2020b; Souza, 2020).

Com a análise dos inquéritos verifica-se que a maioria (40 EI), durante o período de isolamento social, não manteve contacto com os professores do 1.º CEB, de forma a articularem as estratégias para facilitar a transição da EPE para o 1.º CEB. Apenas 17 EI (29, 8%) continuaram a manter contacto com os professores. Como mencionado, verifica-se que a maioria não foi ao encontro do que é defendido pelo ME (2020b), visto que não colaboraram entre si, de forma a descobrirem quais as estratégias de transição mais adequadas a esta nova realidade.

As vozes dos alunos do 1.º CEB

Ao questionar os alunos sobre se alguém tinha falado com eles sobre o 1.º CEB, durante a quarentena, apenas dois responderam que lhes tinham dito para que escola iam transitar no ano letivo seguinte (um, a mãe e outro, a EI). Os restantes não obtiveram qualquer informação acerca da etapa seguinte “Não, ninguém me disse para que escola ía” (Gabriel).

Percebemos que não houve iniciativa de apresentar a nova escola aos alunos que iam transitar, contudo, um dos alunos teve o privilégio de já a conhecer, uma vez que ia lá brincar quando o seu irmão a frequentava – “eu vinha cá brincar às vezes quando andava aqui o meu mano” (Tiago). O aspeto mencionado poderá ter

ajudado na transição do Tiago para o novo contexto, porque, segundo Monge e Formosinho (2016b), a integração das crianças torna-se mais fácil quando amigos e/ou familiares a frequentam.

Apesar de aparentemente não se verificarem estratégias facilitadoras da transição do JI para o 1.º CEB, três alunos referiram que se sentiram bem nos primeiros dias na escola nova. O que poderá ter facilitado esta adaptação para dois alunos foi o facto de estes mencionarem que já conheciam alguns colegas, confirmando na afirmação “Bem, eu já conhecia alguns amigos” (Tiago). Outro aluno que se sentiu bem nos primeiros dias, acrescentou ainda “estava um pouco preocupado, porque eu ainda estava um pouco envergonhado. Eu ainda não conhecia os novos amigos, só conhecia uma menina” (Gabriel).

Por fim, outra aluna expressou que se sentia feliz e ao mesmo tempo nervosa, pelo facto de ir conhecer pessoas novas, tal como se refere na seguinte expressão: “Eu acho que me senti feliz e nervosa. Eu acho que me senti um bocado nervosa porque tinha que conhecer pessoas novas” (Elsa). Estes sentimentos de preocupação, vergonha e nervosismo, de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) e Gama, Castro e Rangel (2004), podem ser vivenciados pelas crianças nos momentos de transição da EPE para o 1.º CEB, por ser um período de adaptação a um novo contexto.

Considerações finais

Com este estudo percebemos que as concepções das crianças do JI, se prendem com o facto de o JI ser diferente do 1.º CEB, pois no JI não tinham de estudar. Percebeu-se também que diversos adultos conversaram com as crianças que iam transitar para a etapa seguinte sobre este momento, dizendo-lhes que a escola do 1.º CEB ia ser diferente do JI e que lá estudam, brincam e aprendem a fazer coisas novas, tal como ler, escrever e fazer contas, e iriam fazer novas amizades. No que diz respeito ao 1.º CEB, pouco foi falado com as crianças sobre a transição, em tempos de confinamento.

De uma forma geral, os EE confirmaram que a transição deve continuar a ser trabalhada, mesmo em contexto de E@D, visto que é uma mudança importante na vida das crianças e ajudará a tranquilizá-las. Apesar de não as terem posto em prática, os EE mencionaram estratégias importantes para facilitar esta transição, em tempos de confinamento, entre elas, o EI fazer um vídeo a falar sobre a transição e falar com a futura professora numa sessão síncrona. Sem uma orientação com intencionalidade dos EI é fácil os pais adotarem estratégias que consideramos menos adequadas como é exemplo o recurso a fichas numa antecipação das atividades tradicionais da etapa seguinte.

Os EI apresentaram ainda outras estratégias facilitadoras da transição, em tempos de pandemia. Assim, se, eventualmente, surgir um novo período de confinamento, os EI já saberão como atuar, com vista a proporcionar às crianças transições mais harmoniosas e tranquilas. No entanto, preocupa-nos a falta de

conhecimento e mesmo a confusão que uma parte muito significativa destes docentes fazem em relação a uma etapa tão importante na vida educativa das crianças.

Referências bibliográficas

- Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre: Educação Básica - as primeiras etapas, (26), 41-48.
- Coutinho, C. (2020). Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática (2.a ed.). Imedina.
- Direção-Geral da Saúde. (2020). COVID-19: Manual para as famílias – Como lidar com o isolamento em contexto familiar. Consultado em 10 mar. 2022. Disponível em <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/manual-para-familias-como-lidar-com-o-isolamento-em-contexto-familiar-pdf.aspx>.
- Filho, G. A. (9 de abril de 2020). Famílias em casa na pandemia. O que a escola de Educação Infantil pode fazer? Obtido de Narrativas Educacionais. Consultado em 3 jan. 2021. Disponível em <https://narrativaseducacio.wixsite.com/narrativaseducacio-1/post/fam%C3%ADlias-em-casa-na-pandemia-o-que-a-escola-de-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-pode-fazer>.
- Formosinho, J. (2016). Capítulo IV – Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica (pp. 81-106). Porto Editora.
- Fortin, M. F. (1999). O Processo de Investigação: Da concepção à realização. Lusociência.
- Gama, T., Castro, & Rangel, M. (2004). Jardim-de-Infância/1.º Ciclo – Aprender por projectos: continuidades e descontinuidades. Infância e Educação, Investigação e Práticas, (6), 135-144.
- Lino, D. M. (1998). A Transição Entre os Dois Primeiros Níveis de Educação Básica Prespetivada através da Utilização do Espaço e dos Materiais. Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Ministério da Educação. (2020a). Roteiro de princípios orientadores para uma avaliação pedagógica em Ensino a Distância. Consultado em 10 mar. 2022. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_avaliacao_ensino_a_distancia.pdf.
- Ministério da Educação. (2020b). Roteiro: 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas. Consultado em 10 mar. 2022. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf.
- Miranda, L., Morais, C., Alves, P., & Dias, P. (2019). Capítulo III – Redes sociais na aprendizagem: motivação e utilização dos estudantes do ensino superior. In Moreira, J. A., Barros, D. M., & Monteiro, A. E. Educação a distância e elearning na web social (pp. 21-35). Printhus.
- Monge, G., & Formosinho, J., (2016a). Capítulo VII – A voz dos profissionais. In G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica (pp. 131-148). Porto Editora.
- Monge, G., & Formosinho, J., (2016b). Capítulo VII – Antecipação da mudança para a escola básica: a voz das crianças e a voz dos pais. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica (pp. 197-203). Porto Editora.

- Monge, G., Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). Capítulo V – Metodologia da investigação do projeto sobre as transições educativas entre o Jardim de Infância e a Escola Básica. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 107-118). Porto Editora.
- Monge, M. G. (2002). Educação Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico – uma perspectiva de continuidade educativa. *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre: Educação Básica - as primeiras etapas*, (26), 27-32.
- Nabuco, M. E. M. (2002). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre: Educação Básica - as primeiras etapas*, (26), 55-61.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O Apoio a Processos de Transição: Construindo os Direitos de Uma Criança Vítima de Maus Tratos. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 6, 27-44.
- Oliveira, M. (2017). Estratégias de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB: Articulação e continuidade educativa. *Revista San Gregorio*, (16), 50-59.
- Oliveira, M. (2016a). Entre o jardim de infância e a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Diferentes olhares sobre as competências das crianças na transição para a escolaridade obrigatória. (Tese de doutoramento não publicada). UTAD, Portugal.
- Oliveira, M. (2016b). Entre o Jardim de infância e a escola do 1.º CEB – Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória. In *Atas do 5.º Congresso IberoAmericano em Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 118-127). Porto: CIAIQ.
- Ordem dos Psicólogos. (2020). COVID-19: Recomendações para professores e educadores de infância. Consultado em 10 mar. 2022. Disponível em https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/covid_19_professores_e_educadores.pdf.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica. *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa – EIELP*, 111-118.
- Souza, E. P. (2020). Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, 17 (30), 110-118.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2.a ed.). Bookman.

A gramática em Língua Gestual Portuguesa: aprendizagem de categorias morfológicas de Português como Língua Segunda por alunos Surdos

Susete de Góis Ornelas¹, Isabel Correia²

¹Escola Superior de Educação de Coimbra, s7gornelas@gmail.com

²Escola Superior de Educação de Coimbra, icorreia@esec.pt

Resumo

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre o ensino e aprendizagem da gramática do português como língua segunda para alunos Surdos e assenta num estudo maior que fez parte do Relatório Final do Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa (Ornelas, 2023). Pretendemos analisar as competências gramaticais da Língua Gestual Portuguesa (LGP) e do Português Língua Segunda (PL2) por parte dos alunos surdos. A hipótese de investigação que serviu de base a este estudo foi dividida em duas questões: quais as competências metalinguísticas dos alunos em LGP e PL2; como desenvolver estratégias de compreensão que facilitem a aprendizagem da gramática de LGP e de PL2.

A LGP é uma língua de modalidade visuomotora e o português tem uma forte componente fonológica. Tal disparidade pode constituir um óbice no início da aprendizagem da lectoescrita, porém, há estratégias passíveis de contornar esta diferença. É de extrema importância que os alunos tenham conhecimento metalinguístico em LGP para poderem entender o mundo. Assim, acreditando que o ensino do PL2 se alicerça no conhecimento reflexivo da LGP, procurámos perceber quais os constrangimentos dos estudantes que se traduzem em parco desempenho no PL2. Entendendo a importância das aprendizagens significativas e considerando o número de alunos e a sua especificidade, desenvolvemos algumas atividades. Constatámos que os alunos não possuem conhecimentos metalinguísticos em LGP o que se reflete, também, no desconhecimento de categorias gramaticais do português.

Palavras-chave: Língua Gestual Portuguesa (LGP), Português Língua Segunda (PL2) e Gramática.

Abstract

This paper aims to reflect on the teaching and learning of Portuguese grammar as a second language for Deaf students and is based on a larger study that was part of the Final Report of the Master in Portuguese Sign Language Teaching. We intend to analyze the grammatical competences of Portuguese Sign Language (LGP) and Portuguese Second Language (PL2) by deaf students. The research hypothesis that served as the basis for this study was divided into two questions: what the metalinguistic skills of students in LGP are PL2; how to develop comprehension strategies that facilitate the learning of LGP and PL2 grammar.

LGP is a visuomotor modality language and Portuguese has a strong phonological component. Such disparity can constitute an obstacle in the beginning of the learning of reading and writing, however, there are strategies capable of circumventing this difference. It is extremely important that students have metalinguistic knowledge in LGP in order to understand the world. Thus, believing that the teaching of PL2 is based on the reflective knowledge of the LGP, we tried to understand which are the

constraints of students that translate into poor performance in PL2. Understanding the importance of meaningful learning and considering the number of students and their specificity, we developed some activities. We found that students do not have metalinguistic knowledge in LGP, which is also reflected in their lack of knowledge of grammatical categories in Portuguese.

Keywords: Portuguese Sign Language, Portuguese Language; Grammar

1. Introdução

A Língua Gestual Portuguesa está Reconhecida na Constituição da República Portuguesa, artigo 74º, alínea h) como língua de ensino da comunidade Surda que importa proteger e divulgar desde o ano 1997. Na consequência desta legislação, outros documentos normativos foram surgindo, tais como decretos que definem os objetivos e estruturas da educação bilingue de alunos Surdos em Portugal, dos quais destacamos o que vigora atualmente, ou seja, o decreto-lei 54/2018. Em linhas muito gerais, afirma-se que o ensino obrigatório para alunos Surdos assenta em currícula bilingues em que a Língua Gestual Portuguesa (LGP) é que medeia o acesso ao currículo através do acompanhamento de docentes de LGP e/ou através de intérprete desta língua, estando esta última situação reservada a aulas em que os alunos convivem com ouvintes que não dominam a LGP. No que concerne o ensino do português, âmbito que interessa a este breve trabalho, este deve seguir metodologias específicas de ensino de segunda língua cristalizadas no Programa de Português Língua Segunda para Alunos Surdos (PL2AS) aprovado em 2011 e ainda em vigor. Acrescentamos que previamente à publicação deste programa já tinham sido aprovados dois Programas de LGP, um para o ensino pré-escolar e básico e outro para o ensino secundário, respetivamente em 2007 e 2008.

Assim, pelo que sucintamente descrevemos no parágrafo anterior, o ensino da LGP e do Português a alunos Surdos encontra-se regulado e, ainda que, a nosso ver, estes documentos careçam de renovação, imprescindível aos devires científicos e didáticos, ambos se organizam em domínios do saber e sua concretização pedagógica. Destacamos para esta reflexão, que os documentos dedicam uma parte ao Estudo da Língua, designação empregue em ambos os Programas de LGP, ou ao Conhecimento Explícito da Língua, expressão usada no PPL2AS. Noutros estudos (Correia & Custódio, 2021) já expusemos a nossa perspetiva em relação ao PPL2AS pelo que aqui não nos deteremos em considerações. Destacamos que o estudo das classes de palavras, em LGP como L1 e em Português como L2 percorre os diversos anos de escolaridade atendendo às especificidades de cada uma das línguas. Destacamos que as classes de palavras, nomeadamente os nomes e os verbos e os seus mecanismos flexionais são abordados desde o 1º e 2º anos do 1º CEB como se pode ver a partir da página 43 do PPL2AS.

Ainda que o escopo deste nosso texto seja mostrar os constrangimentos da aprendizagem da gramática do português e sugerir algumas estratégias pedagógicas para atingir este objetivo, teremos de descrever de forma brevíssima algumas diferenças estruturantes da língua que podem explicar, de alguma maneira, o motivo pelo qual os desideratos do PPL2AS não são atingidos.

2. A LGP e o Português; aproximações e distanciamentos.

A LGP é uma língua de modalidade visuomotora enquanto o Português é oroadutivo. Este será, talvez, o grande distanciamento que se materializa no uso de articuladores diferentes e canais de receção distintos. Os constrangimentos que os articuladores manuais e faciais impõem, e os recursos que possibilitam, distanciam-se, como é evidente, daqueles que a cavidade orobucal permite. Assim, o uso das mãos como articulador potencia, por exemplo, a criação de gestos icónicos, ou seja, com alto grau de semelhança com o referente, como por exemplo, TELEFONE ou BOLA, como é visível no glossário www.spreadthesign.com. Todavia, a maioria dos gestos são arbitrários e mesmo aqueles que são icónicos dependem da interpretação da comunidade linguística que os cria e usa, não sendo universais. A LGP, como qualquer língua humana, possui categorias e marcadores gramaticais que obedecem aos universais linguísticos, materializando-se na língua conforme as regras do uso o ditam. Algumas dessas categorias são os nomes e os verbos. Os nomes possuem marcação de género natural (Correia, 2016), de número (Correia, 2020) e podem ser concretos/abstratos; comuns/próprios/coletivos; contáveis-não-contáveis (Ornelas, 2023). Da mesma forma, os verbos têm marcação de Tempo; Modo; Aspeto; Pessoa e Número (Santana, 2012); Correia, Custódio & Silva, 2021). A materialização formal destas categorias obedece aos princípios de uma língua visual o que a afasta da concretização que têm em português. A título de exemplo, veja-se como em português os verbos têm marcação morfofonológica de tempo, pessoa, número e aspeto, enquanto a LGP se serve de afixos morfoqueroológicos; marcadores frásicos ou alteração formal do significante verbal. Estas diferenças podem condicionar a aprendizagem de uma língua segunda de modalidade diferente.

3. Objetivos do estudo

Os estudantes surdos aprendem português com pouca mediação pela LGP e o ensino explícito da gramática da LGP ainda é incipiente. Foi também por este estado da arte que começamos o nosso estudo. Este trabalho tem, assim, como objetivo perceber quais os conhecimentos gramaticais que os alunos surdos possuem sobre a gramática do Português e da Língua Gestual Portuguesa e desenvolver estratégias que potenciem essa aprendizagem. O público-alvo é um grupo de alunos surdos do Ensino Secundário que frequenta uma escola bilingue em Lisboa.

3.1- Material e métodos

O estudo foi efetuado na escola bilingue em Lisboa, com duas turmas do Ensino Secundário, uma do 10.º e outra do 11.º. A turma, do 11.º ano é composta por 3 alunos surdos, todos com 18 anos e a do 10.º ano é composta por 6 alunos (2 alunas do sexo feminino e 4 alunos do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 16 e 17 anos. Assim, realizaram-se três sessões com a turma de 11.º sendo que um dos estudantes tem Programa Educativo Individual (PEI), com o intuito perceber como é realizado o ensino/aprendizagem da gramática da LGP e quais as dificuldades sentidas pelos alunos durante as sessões. O PEI identifica o reconhecimento das adaptações curriculares significativas e inclui as competências, as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e as adaptações no processo de avaliação. Em relação à turma do 10.º ano, apenas se realizou uma sessão que pretendeu verificar através de avaliação diagnóstica se os alunos tinham conhecimento explícito do português e da LGP e quais as suas dificuldades.

O estudo gramatical realizou-se em três sessões diferentes para a turma do 11.º tendo a terceira sessão sido em conjunto com a turma do 10.º ano. A professora-investigadora considerou que cada sessão devia ter uma duração de 90 minutos pois seria o tempo razoável para desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com o conteúdo gramatical, tendo em conta o Programa Curricular da LGP e as adaptações feitas do 9.º ano de escolaridade.

Assim, em cada uma das três sessões foram trabalhados diferentes conteúdos gramaticais. Na primeira sessão dedicamo-nos ao ensino da classe gramatical do nome com base em estratégias e atividades presentes na planificação. Na segunda sessão, trabalhamos o tema dos verbos, através de materiais didáticos e executando atividades que constavam na planificação. Por fim, como forma de avaliação, recorreremos ao uso de uma aplicação digital (*Kahoot!*) com o intuito de avaliar as aprendizagens efetuados pelos alunos.

3.2. A construção dos materiais

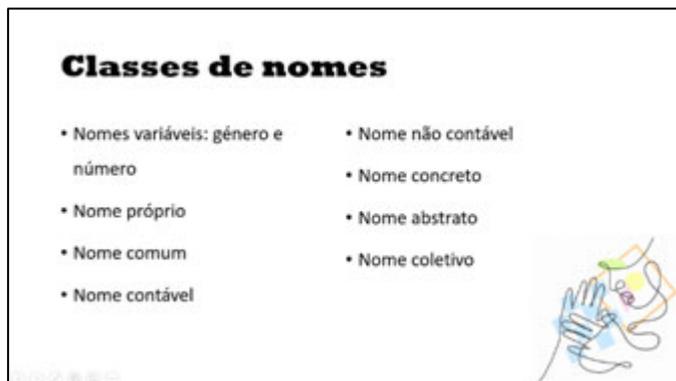
A construção dos materiais para as três sessões no âmbito do ensino da gramática da LGP foi feita tendo em consideração as diferentes estratégias que seriam postas em prática para o desenvolvimento das aprendizagens por parte dos alunos, bem como das suas dificuldades. A avaliação foi feita através da captura em vídeo de cada sessão.

Na primeira sessão para exploração do tema da classe gramatical nomes utilizou-se um *powerpoint* (figura 1) com as imagens e algumas palavras relacionadas tendo sido apresentado quer em LGP como em LP, perfazendo um total de 26 nomes. O material em *powerpoint* foi importante uma vez que permitiu que os alunos tivessem um suporte visual que facilitasse a sua aprendizagem. Depois disso,

com a atividade realizada, pretendeu-se avaliar as dificuldades dos alunos ao nível tanto da LGP como da LP.

Figura 1

Slide do powerpoint



Fonte: Arquivo de Susete Ornelas (2023)

Na segunda sessão sobre a classe gramatical verbo, os materiais utilizados foram cartões que continham palavras escritas que correspondiam a verbos, imagens da respetiva ação e um dado em papel que continha os tempos verbais da LGP (figura 2). Cada aluno lançava o dado e escolhia um cartão e, posteriormente, tinha de produzir em LGP as informações que aí constavam. Verificámos que os alunos apresentaram dificuldades na produção de 40 verbos bem como na produção do abecedário gestual relativo a 15 imagens.

Figura 17

Dado com imagens; signos gestuais e palavras escritas. Arquivo de



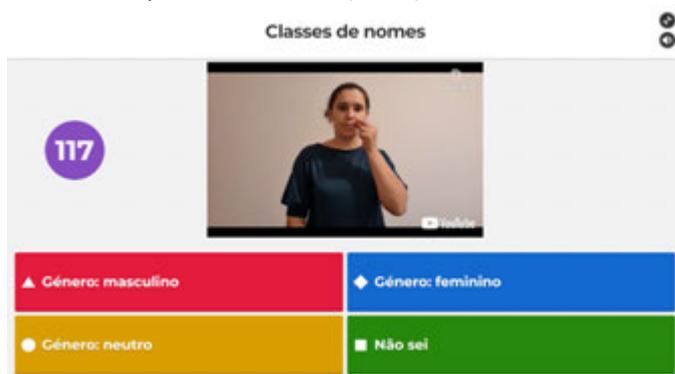
Fonte: Ornelas (2023)

Na última sessão correspondente à gamificação, o trabalho foi desenvolvido com recurso à aplicação *Kahoot!* (figura 3). Os alunos puderam utilizar os seus telemóveis para acederem à aplicação. As

perguntas foram sobre a classe gramatical nome e foram apresentadas através de vídeos em LGP e os alunos responderam diretamente na aplicação. Esta estratégia teve como objetivo fazer uma classificação quantitativa do resultado das turmas do 11.º e 10.º anos, nomeadamente avaliar as suas aprendizagens, bem como tentar perceber se os alunos eram capazes de responder com/sem conhecimento dos anos letivos anteriores.

Figura 18

Kahoot. Arquivo de Ornelas (2023)



A atividade da segunda sessão consistiu num jogo dos cartões (figura 4), cujo objetivo seria os alunos produzirem uma frase em LGP. Numa mesa foram colocados os cartões com os verbos, outros cartões com objetos/pessoas e o dado com os tempos verbais. Primeiro, o aluno teria de lançar o dado que indicava o tempo verbal, depois tirar um cartão que representava a palavra com o verbo e, em seguida, outro cartão com o objeto/pessoa. Após isso, teria de produzir uma frase com os três itens selecionados, não podendo excluir nenhum. Os alunos jogaram este jogo e produziram frases com os tempos verbais em LGP com as sequências. Abaixo mostramos uma frase que foi produzida por um aluno. Devido a questões de anonimato não podemos apresentar o vídeo original sendo por isso as frases copiadas e produzidas por nós, disponíveis no link abaixo da figura.

Figura 19

cartões



Fonte: imagens e link <https://youtu.be/lhA0OzqYFBc> Ornelas, 2023

4. Análise de resultados

Na primeira sessão, foi questionado à turma do 11.ºano o que significava cada classe gramatical e tendo em conta que as respostas foram erradas pudemos perceber que os alunos não eram conhecedores desta parte da gramática. Em seguida apresentamos uma tabela em que se mostra, à direita, as respostas dos alunos às questões que colocamos.

Tabela 1

Conhecimento metalinguístico dos alunos em relação à terminologia (Ornelas, 2023)

Classes de nomes	Respostas (em glosas):
Género	GÉMEO
Número	NÚMERO+TELEMÓVEL
Próprio	LETRA+MAIÚSCULA
Comum	NOME+APELIDO
contável	NOME+COMPRIDO
não contável	MUITO+CONTAR (dedos)
abstrato / concreto	NÃO.SEI
Coletivo	PESSOAS

Durante a atividade descrita no *powerpoint*, verificamos que com as imagens os alunos conseguem responder questões da gramática da LGP, mas mostrando apenas as palavras escritas em português, os alunos apresentaram muitas dificuldades desconhecendo o significado dos termos ou associando-os a convenções, como no caso da definição de nome próprio que associaram a uma palavra com maiúscula.

A atividade teve no total 26 perguntas sobre a classe gramatical do nome, tendo o número de respostas corretas sido superior em LGP (entre 69% a 85%) em comparação com a LP (entre 36% a 54%).

Outra análise que realizamos com base nas filmagens correspondeu à atividade em que os alunos viam a imagem e a palavra e, mais uma vez, a maioria dos alunos deu mais respostas corretas em LGP do que em LP, tal como se pode verificar na seguinte tabela:

Tabela 2

Respostas dadas através das imagens e das palavras

	LGP	LP
A	75,08%	51,98%
B	67,38%	28,88%
C	86,63%	67,38%

O objetivo desta atividade era analisar se os alunos conheciam ou sabiam quais as palavras em LP e, com isso, adquirirem conhecimentos da gramática do português numa perspetiva comparatista com a da LGP. O que verificámos foi que muitos dos alunos foram capazes de responder em LGP, mas em LP apresentaram muitas dificuldades.

No que concerne a atividade dos jogo dos cartões, em que eles teriam de produzir frases em LGP, pudemos verificar que houve um estudante, cuja resposta reproduzimos acima, que apresentou dificuldades em produzir a ação do animal peixe não tendo sido capaz de imaginar a forma do animal e executar os gestos com base nessa referência, isto é, produziu o verbo CORRER com movimento de braços, referindo assim a forma de correr de um ser humano e não de um animal, neste caso, o peixe. Apenas no final é que identificou o erro tendo percebido como é que efetivamente seria a produção correta e com recurso ao movimento do gesto de PEIXE.

Em suma, podemos referir que os alunos apresentaram dificuldades em perceber as palavras referentes aos verbos bem como em produzir em LGP os tempos verbais e tentamos com esta atividade que eles desenvolvessem as suas aprendizagens e melhorassem os conhecimentos. Após análise das respostas percebeu-se que os alunos revelaram dificuldades nos verbos que se encontravam nos 40 cartões apresentados. O aluno A respondeu a 15 verbos, o aluno B a 8 e o aluno C a 26.

Mais uma vez, como podemos ver na tabela abaixo, a percentagem de respostas corretas em LGP é superior em relação às respostas em LP, com as imagens representadas.

Tabela 3

Respostas dadas com imagens

	LGP	LP
A	100%	33,50%
B	93,80%	13,40%
C	100%	40,20%

Na terceira sessão, do 11.º ano, os estudantes participaram na atividade referente ao jogo *Kahoot!* através dos seus telemóveis. Assim, no início da sessão foi pedido aos alunos que instalassem a aplicação e, depois disso, fizemos uma explicação do jogo tendo os alunos jogado sozinhos e tendo respondido a um total de 35 perguntas, sem qualquer tipo de ajuda. Aquilo que foi pedido foi que os alunos vissem os vídeos em LGP com as perguntas e respondessem escolhendo a opção correta. Apesar do esforço para se tentarem lembrar do que haviam aprendido nas sessões anteriores, os alunos continuaram a apresentar muitas dificuldades nas palavras escritas em português.

O relatório da aplicação *Kahoot!* mostrou que a média de respostas dos alunos foi positiva entre 57% a 69%.

Da turma do 10.º ano, os alunos jogaram sozinhos tendo os próprios descoberto quais as respostas erradas que lhes permitiu, depois, acertarem nas próximas perguntas. Os alunos estiveram bastante concentrados quer a visualizar os vídeos, como a dar as respostas. Apresentaram algumas dúvidas em relação à classe gramatical do nome “concreto” e “abstrato” pois desconheciam os termos.

Os resultados obtidos através do *Kahoot!* indicaram que os alunos tiveram uma média de respostas corretas entre 57% a 97%.

4.1. Discussão dos resultados

No primeiro contacto que tivemos com os alunos aquando da primeira sessão percebemos que desconheciam muitos aspetos referentes à gramática da LGP.

Após realizarmos as atividades, foi também possível perceber que os alunos apresentavam muitas dificuldades no português. Na realidade, as suas aprendizagens foram efetuadas tardiamente uma vez que estes conteúdos gramaticais deviam ser ensinados nos 3º/ 4.º anos do 1.º Ciclo pelo que, não

tendo os alunos esses conhecimentos, sentimos que foi necessário adaptar os materiais para aferir qual o vocabulário que os alunos conheciam bem.

Durante as atividades, apercebemo-nos de que os alunos não sabiam gramática do português tendo conhecimentos muito limitados.

Desta forma, na primeira sessão foi utilizado *powerpoint* com o intuito de despertar interesse nos alunos através das imagens que foram mostradas. No entanto, verificamos que mantinham as dificuldades em compreender a classe gramatical do nome, não conseguindo associar a imagem ou o conceito à palavra escrita e respondendo apenas às nossas perguntas em LGP o que significa que apresentam melhor compreensão da LGP do que da LP. Porém, apesar de comunicarem de forma fluente em LGP, o conhecimento sobre a classe gramatical do nome materializado nesta língua é bastante básico e limitado e isso revelou-se nos resultados dos alunos às respostas em português que apresentaram uma pontuação muito baixa. Percebemos que o ensino com recurso à imagem é a estratégia que funciona melhor com estes alunos. Como já dissemos, as aprendizagens destes alunos foram prejudicadas desde a infância e ao longo do processo educativo. Por exemplo, em relação ao nome coletivo, os alunos apresentaram facilidade de compreensão em LGP, todavia não entenderam o que significava a palavra equivalente em português. A nosso ver, é importante explicar este tipo de temáticas quer em LGP como em LP permitindo ao aluno associar a palavra ao gesto e contribuindo assim para a maior riqueza de aprendizagem. Acreditamos, porém, que uma sessão de 90 minutos não poderá ser suficiente para consolidar as aprendizagens dos alunos pelo que seria necessário mais tempo como mais materiais para tal acontecesse.

A segunda sessão foi mais interessante para os alunos uma vez que o material utilizado foi mais dinâmico, tendo optado por um jogo com um dado e cartões. Cremos que a opção por esta estratégia didática foi importante uma vez que foi diferente do habitual e motivou a participação dos alunos. Assim, durante os 90 minutos da sessão, verificámos que a maior dificuldade apresentadas pelos alunos foi o desconhecimento de algumas palavras em LP referentes a verbos. Nesse sentido, foi-lhes ensinado o que significavam as palavras em questão, no entanto, esse momento não foi suficiente para consolidar a aprendizagem. No que diz respeito à LGP, os alunos produziram frases ou histórias sendo o seu desempenho relativamente fraco uma vez que o vocabulário gestual era simples, pobre e repetido. Além disso, percebemos que os alunos não eram capazes de fazer a distinção entre os tempos verbais da LGP pois recorriam sempre ao uso do mesmo tempo verbal e não se apercebiam de que o estavam a fazer. Assim, os alunos não sabiam que para expressar o passado podiam recorrer a advérbios como “ontem” ou “anteontem”. Apresentamos vários exemplos tendo o professor de LGP também feito o mesmo, mas, a nosso ver, o assunto continuou sem ser claro para os alunos pois

quando lhes era pedido que produzissem uma pequena frase ou história tinham muita dificuldade, apresentando gestos isolados e muito momentos de pausa entre ideias. Seria necessário mais tempo de ensino com recurso a mais exemplos práticos.

Na última sessão, a turma do 11.º ano demonstrou muito interesse no uso da tecnologia, tendo, ainda assim, esta estratégia sido um pouco complicada para os alunos que tinham de escolher uma resposta entre várias opções e tendo, por isso, apresentado algumas dificuldades. Os resultados obtidos através da aplicação *Kahoot!* indicaram que os alunos conseguiram aprender alguns conteúdos que lhes tinham sido ensinados nas sessões anteriores. Apesar disso, apercebemo-nos de que algumas das respostas relativas ao tema verbos foram dadas sem grandes certezas o que no levou a crer que os alunos não fixaram o que aprenderam nas sessões anteriores e que os materiais não foram suficientes, sendo necessário mais sessões. A parte da sessão com a turma do 10.º revelou-se também bastante interessante para os alunos e foi notória a sua concentração. Mostraram-se bastante interessados e participativos no desafio para com os colegas. Referiram que consideravam importante este tipo de ensinamento ser, desde logo, apresentado aos alunos mais novos uma vez que se torna fundamental os alunos surdos perceberem questões gramaticais da LGP, da mesma forma que as aprendem na disciplina de português.

Em suma, percebemos que a maioria dos alunos gosta do tipo de estratégia que passa pelo uso da gamificação uma vez que, ao sentirem-se motivados, aprendem mais facilmente e ficam satisfeitos com os resultados. Efetivamente é fundamental apresentar diferentes estratégias didáticas e não nos limitarmos apenas à exposição teórica, mas sim proporcionar atividades práticas que recorram ao uso de materiais adaptados ao nível escolar dos alunos. Além disso, os ensinamentos feitos na disciplina de LGP não se podem limitar à história da comunidade surda, ao conto e reconto de histórias, aos poemas e ao humor, deixando de lado a parte da gramática.

5. Considerações finais

O conhecimento metalinguístico dos alunos surdos sobre a sua língua natural, a LGP, é incipiente. Parece-nos grave que alunos do ensino secundário não reconheçam nem apliquem categorias básicas como verbos, nomes e respetivas marcações e acomodações aos contextos frásicos em que ocorrem. É fundamental que o conhecimento da gramática ocupe um lugar central na sala de aula da disciplina de LGP para que o estudante possa refletir sobre o português. Só conseguirá entender a manifestação de propriedades universais se compreender as diferenças entre as línguas.

A educação e o ensino dos alunos surdos têm tudo a seu favor: existe a disciplina de LGP e os professores de LGP frequentam formações que devem ser momentos para desenvolver as suas

competências didáticas e, com isso, combater as dificuldades dos estudantes. Além disso, tendo ambas as disciplinas, LGP e PL2, um programa curricular onde constam os temas e conteúdos que devem ser ensinados, é importante haver uma articulação entre as duas disciplinas, proporcionando assim um ambiente mais rico de aprendizagem para os alunos surdos. Todavia, o que se verifica é que, infelizmente, em muitas situações, não existe uma colaboração entre os dois profissionais. Outro dos entraves é o facto de os programas curriculares das duas disciplinas, LGP e PL2 não terem tido qualquer atualização desde o momento em que foram criados e parece não haver qualquer tipo de preocupação com esse assunto. Os professores que lecionam PL2 apresentam, muitas vezes, falta de conhecimento sobre as temáticas e, na verdade, não existe, em Portugal, qualquer tipo de formação para PL2AS pelo que nos questionamos como é que os professores podem ser competentes para trabalhar com alunos surdos se não receberam formação e não possuem conhecimentos para tal? É fundamental que se aumente a oferta formativa na área da gramática da LGP e que os professores frequentem essas formações para que assim possam aumentar o conhecimento da língua e melhorar as suas competências. É fundamental que os professores de LGP ensinem o conhecimento metalinguístico em sala de aula e que os docentes de português tenham conhecimentos sólidos de LGP. Só assim o ensino será efetivo, inclusivo e significativo. Com este trabalho esperamos ter deixado uma pequena semente para todos refletirem e continuarem este caminho.

Referências bibliográficas

- Amaral, M., Coutinho, A. & Martins, M. (1994). Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa. Editora Caminho.
- Baptista, J., Santiago, A., Almeida, D., Antunes, P. & Gaspar, R. (2011). Programa de Português L2 para Alunos Surdos - Ensinos Básico e Secundário. Ministério da Educação. DGIDC.
- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M. & Estanqueiro, P. (2007). Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa – Educação Pré-Escolar e Ensino Básico. Ministério da Educação. DGIDC.
- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M. & Estanqueiro, P. (2007). Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa – Ensino Secundário. Ministério da Educação. DGIDC.
- Corbett, G. (1991). Gender. Cambridge University Press.
- Correia, I. (2009). O parâmetro expressão na Língua Gestual Portuguesa: unidade suprasegmental. Exedra. Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra, 1, 57-68. <http://exedra.esec.pt/docs/01/57-68.pdf>
- Correia, I. (2014). Morfologia Derivacional em Língua Gestual Portuguesa: Alguns Exemplos. Exedra. Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra, 9, 160-171. <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2015/05/n9-C4.pdf>
- Correia, I. & Custódio, P. (2021). Educação Literária no 2.o Ciclo do Ensino Básico: Propostas para alunos surdos e ouvintes. Edições Ex-Libris.

- Correia, I. (2016). Línguas de Sinais: abordagens teóricas e aplicadas. Descrever a LGP em contexto bilingue: o género. *Revista Leitura*, 57 (1), 172-197. <https://doi.org/10.28998/2317-9945.2016v1n57p172-197>
- Correia, I. (2020). O parâmetro movimento em Língua de Sinais Portuguesa. *Revista de Educação e Humanidades*, 17, 41-56. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/9354>
- Correia, I., Custódio, P. & Silva, R. (2021). Língua de Sinais Portuguesa: Estudos linguísticos sobre morfologia e *SignWriting*. Edições Ex-Libris.
- Correia, I., Custódio, P., Dias, S. & Ornelas, S. (2021). Língua e Literatura: Estratégias para o ensino do Português a alunos ouvintes e surdos. Edições Ex-Libris.
- Ornelas, Susete (2023). A Gramática em LGP: análise e materiais didáticos [recurso eletrónico]. Disponível em http://biblioteca.esec.pt/Opac/Pages/Search/Results.aspx?SearchText=Ornelas+Susete+%amp;Operator=AND&Profile=Default&DataBase=10200_GLOBAL
- Santana, N. (2012). Aspeto verbal na LGP. Exedra. *Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra, Português: Investigação e Ensino*, número temático, 373-377. Portugues-investigacao-ensino-exedra2012.pdf (esec.pt)

Compreensão de textos narrativos ficcionais gestuais em contexto de 1º CEB

Sara Cristina Rocha Coelho¹, Isabel Sofia Calvário Correia², Pedro Balau Custódio³

¹Escola Superior de Educação de Coimbra, sara_coelho20@hotmail.com

²Escola Superior de Educação de Coimbra, icorreia@esec.pt;

³Escola Superior de Educação de Coimbra, balaus@esec.pt

Resumo

Esta investigação surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa e visa essencialmente avaliar a forma como as crianças Surdas do 1º Ciclo do Ensino Básico compreendem narrativas ficcionais.

Desde sempre, a área da educação das crianças Surdas é um cenário desafiante uma vez que são inúmeras as barreiras que os alunos encontram ao longo do percurso escolar pelo facto de o mundo não lhes ser tão acessível como às crianças ouvintes.

Considerando a importância da narrativa para as crianças e sabendo que é através da audição de histórias que são geradas emoções e compreensão do mundo, é relevante entender a forma como as histórias são captadas pela criança Surda que, em desvantagem em relação à criança ouvinte, não tem a audição para a estimular desde que nasce, sendo assim de extrema importância perceber como estas desenvolvem então a sua compreensão, especialmente em relação a histórias ficcionais que estimulam a distinção entre o verosímil, o fantástico e o real.

Assim, temos como desiderato averiguar se com a utilização da Língua Gestual Portuguesa, isto é, o uso de materiais adaptados para LGP, por professores nativos, a compreensão dos alunos relativamente aos textos ficcionais se mostra mais efetiva do que quando se usam apenas textos escritos. Pretendemos, igualmente, perceber qual a forma mais adequada para explorar a compreensão leitora através de materiais bilingues que sejam uma bússola para a descodificação plena dos sentidos do texto.

Palavras-chave: Compreensão Leitora Crianças Surdas, Língua Gestual Portuguesa, 1ºCEB.

Abstract

This investigation comes within the scope of the Master in Portuguese Sign Language Teaching and essentially aims to assess how Deaf children in the 1st Cycle of Basic Education understand fictional narratives.

The area of education for Deaf children has always been a challenging scenario since there are countless barriers that students encounter along their school journey since the world is not as accessible to them as it is to hearing children.

Considering the importance of narrative for children and knowing that it is through listening to stories that emotions and understanding of the world are generated, it is relevant to understand how stories are captured by deaf children who, at a disadvantage in relation to hearing children, do not have the hearing to stimulate it from birth, so it is extremely important to understand how they develop their understanding, especially in relation to fictional stories that stimulate the distinction between the verisimilar, the fantastic and the real.

Thus, our aim is to find out whether, with the use of Portuguese Sign Language, that is, the use of materials adapted for LGP, by native teachers, the students' understanding of fictional texts is more effective than when only written texts are used. We also intend to understand the most appropriate way to explore reading comprehension through bilingual materials that are a compass for the full decoding of the meanings of the text.

Keywords: Reading Comprehension Deaf Children, Portuguese Sign Language, 1st CEB.

1. Introdução

Desde sempre, a área da educação das crianças Surdas apresenta um cenário desafiante. Considerando a importância da narrativa para as crianças e sabendo que é através da audição de histórias que são geradas as primeiras emoções, é relevante entender a forma como as histórias são captadas pela criança Surda que, em desvantagem em relação à criança ouvinte, não tem a audição para a estimular desde que nasce, sendo assim de extrema importância perceber como estas desenvolvem então a sua compreensão, especialmente em relação a histórias ficcionais pela capacidade de abstração que requerem. Assim, é necessário investigar de modo a perceber quais os métodos adequados para incentivar a educação literária destas crianças Surdas, que merecem usufruir do mundo das descobertas que as histórias ficcionais proporcionam. Pretendemos averiguar se, com a utilização predominante da Língua Gestual Portuguesa (LGP), isto é, o uso de materiais adaptados para LGP, a compreensão dos alunos relativamente aos textos ficcionais se revela melhor do que quando se usam apenas textos escritos.

2. Breve apontamento teórico

2.1. Narrativa ficcional

Bettelheim (1980) salienta a importância do contar histórias, pois ajuda a criança a entender-se a si, a orientar-se na procura de soluções para os seus problemas.

Para este autor, o propósito de contar histórias de fadas (histórias ficcionais) deve ser o de partilhar uma experiência, uma vez que a criança sente prazer com a fantasia. O conto de fadas enriquece assim a criança, pois oferece, de modo indireto, sugestões para que esta lide construtivamente com os pensamentos. Ainda na perspectiva deste autor, os contos de fada dirigem a criança para a descoberta da sua identidade e comunicação, além de sugerirem experiências que são necessárias para ajudar a desenvolver o seu intelecto (Bettelheim, 1980).

Ora, se ponderarmos que, como ressalta Morais (1996) a audição de livros é o primeiro passo para a leitura e que a audição da leitura feita por outras pessoas tem uma tripla função, cognitiva, linguística e afetiva na criança e, sabendo que a maioria das crianças Surdas, por volta de 95%, são filhas de pais

ouvintes (Lichtig e Barbosa, 2010) isto é, que apenas cerca de 5% das crianças Surdas nasce em lares surdos, percebe-se que os outros 95% estão em extrema desvantagem em relação às ouvintes, uma vez que não têm modelos linguísticos no seu ambiente desenvolvimental.

Distinguir a ficção da realidade nem sempre se revela uma tarefa fácil para nós, adultos; deduz-se pois que, para as crianças esta represente ainda uma maior dificuldade. Acresce que, se perspetivarmos do ponto de vista da criança Surda, que à partida, terá então uma experiência limitada com a audição de histórias, a dificuldade será ainda maior. Assim, se o aluno não ouve, a comunicação recetiva está comprometida, pois também não exprime. A solução, a nosso ver, está no modelo de educação bilingue e bicultural e na mediação pela LGP, como passaremos a ilustrar.

2.2. A educação dos alunos Surdos

A educação dos Surdos tem sofrido várias alterações com o decorrer dos anos, sendo que são vastas as opiniões em relação à surdez e à Língua Gestual.

De acordo com Gomes (2012) em Portugal, a educação dos Surdos está inserida num sistema de educação inclusiva que tem em vista dar resposta a todas as adversidades educacionais pelas quais os alunos Surdos passam ao longo da sua educação, sempre tendo em consideração o respeito pelos direitos humanos, garantindo assim que a pessoa Surda tenha acesso à educação através da sua língua e cultura, como refere Almeida (2019). Assim, decorre do reconhecimento da LGP como língua de ensino da comunidade Surda, no artigo 74 h) da Constituição da República, em 1997, a construção de uma rede de escolas de Ensino Bilingue para alunos Surdos (EREBAS) que tem seguido o articulado legal respeitante à educação inclusiva, atualmente, o Decreto-Lei no 54/2018.

2.2.1. A compreensão leitora e o Programa Curricular de LGP (PCLGP)

O ensino da Língua Gestual Portuguesa conta com um Programa Curricular, apresentado pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e homologado pelo Ministério da Educação a 18 de Dezembro de 2007. Desde então, o programa curricular passou a ter aplicação obrigatória. Note-se que este programa foi homologado há cerca de 15 anos, continuando a vigorar na atualidade. Não se compreende, pois, a falta de revisão e a atualização deste importante documento norteador de aprendizagens.

O PCLGP contempla os seguintes domínios:

1. Interação em LGP
2. Literacia em LGP
3. Estudo da Língua

4. LGP, Comunidade e Cultura

Quanto à literacia em LGP, escopo deste trabalho, segundo o PCLGP,

engloba especificamente a compreensão em geral e a compreensão de narrativas em particular, os jogos linguísticos (sobretudo ao nível do pré-escolar), a análise literária, incluindo a análise de narrativas (mais detalhadamente a partir do segundo ciclo), a produção, o humor (com maior enfoque a partir do segundo ciclo), a poesia (de forma reforçada, a partir do primeiro ciclo), a dramatização, as funções da língua e a utilização de recursos (pp. 26-27).

Sendo alguns dos objetivos (PCLGP, 2007, p.27):

“Compreender, produzir e analisar diferentes tipos de discursos em LGP”;

“Ter prazer no uso da língua como entretenimento e arte”;

“Ser crítico e criativo”;

“Compreender experiências”;

“Interpretar significados.”

Relativamente à compreensão (PCLGP, 2007, P. 56):

→ “Usar os conhecimentos prévios para antecipar o que irá acontecer e compreender os conteúdos;”

E quanto à produção (PCLGP, 2007, p. 56):

- → “Distinguir ficção da realidade”;
- → “Conhecer formas discursivas tais como a narrativa e a descrição”;
- → “Expressar a sua criatividade através da LGP”. (p.56)

Partindo destas competências, procuramos ao longo desta breve reflexão perceber se, de facto, o aluno Surdo consegue atingi-las.

Acrescentamos ainda o Programa de português L2 para Alunos Surdos, que também já conta com 12 anos desde a sua aprovação sem revisão, e preconiza a compreensão de textos de diversa tipologia, não destacando o domínio da educação literária. Não nos deteremos aqui, uma vez que a nossa investigação decorreu no âmbito das aulas de LGP e da compreensão de textos mediados pela LGP.

2.2. A compreensão de textos pela criança Surda

De entre uma ampla pesquisa, infelizmente não abundam muitos estudos relativos a esta matéria, acrescentando aqui que, os poucos que se encontraram são realizados no Brasil. Um dos que nos pareceu relevante neste contexto, é o de Eulália Fernandes (1990) que pretendeu avaliar a capacidade de compreensão e respetiva reprodução de textos escritos por crianças Surdas.

A autora realizou entrevistas individuais com 40 surdos, portadores de surdez profunda congénita, com idades acima dos 18 anos e com um grau mínimo de escolaridade, o 1º grau da 4ª série que corresponde em Portugal, ao 4º ano do 1º Ciclo.

Aos intervenientes era pedido que lessem dois textos, sendo que podiam tirar dúvidas sobre o vocabulário, e seguidamente era-lhes pedido que reproduzissem oralmente ou por língua gestual, e também por escrito, as ideias-chave do que haviam lido.

Para análise dos resultados, os intervenientes foram divididos por quatro categorias muito distintas entre elas.

À primeira categoria, corresponderam 4 sujeitos. Estes, não só entenderam o texto, como o conseguiram reproduzir por escrito.

Os que entenderam o texto, mas que tiveram alguma dificuldade em reproduzir por escrito, integraram a segunda categoria e foram eles 16 intervenientes.

Na terceira categoria, foram incluídos os sujeitos que não compreenderam corretamente o texto e por consequência, modificaram o seu conteúdo na tentativa de reprodução. Aqui, incluíram-se 8 sujeitos. Por fim, na quarta categoria, ficaram 12 intervenientes que não entenderam de todo o texto, pelo que não o souberam reproduzir por escrito. Estes resultados revelam-se preocupantes pois comprometem a autonomia dos indivíduos Surdos e a sua inclusão plena.

Após a leitura atenta deste estudo brasileiro, produzido já nos idos anos 90, e carecendo Portugal ainda de uma investigação similar, ou seja, aquela que avaliasse, de alguma forma, a compreensão leitora de crianças Surdas nesta faixa etária, na nossa investigação pretendeu-se, através de metodologias que se adequassem ao público-alvo e não prejudicassem o fluir das atividades letivas, aferir a situação das crianças Surdas portuguesas relativamente à compreensão leitora. Não se intentou perceber a reprodução escrita do conteúdo compreendido, uma vez que não estamos em aulas de PL2, mas apenas a forma de expressarem o que lhes chegava da história narrada em LGP por um narrador Surdo modelar e que conhecesse o perfil das crianças, ou seja, a professora de LGP. Todavia, será interessante, num projeto futuro, acrescentar a literacia em PL2 a esta investigação.

3. Metodologia

Após o primeiro contacto com os alunos em sala de aula, prosseguiu-se para a segunda etapa que foi a triagem daqueles que seriam os materiais e técnicas a serem utilizadas para que a investigação fosse avante e com sucesso. Considerando o tempo que tínhamos para a realização da investigação, que se inseriu no Relatório Final do Mestrado em Ensino de língua Gestual Portuguesa, a escolha foi clara: recorrer a duas histórias pertencentes ao Plano Nacional de Leitura (PNL). Recentemente, através do

programa “Leitura + Acessível”, o PNL passou a incluir obras com adaptações em LGP, sendo que o que se pretende com este programa é então “fomentar práticas e competências de literacia (...), promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades no acesso à leitura, ao conhecimento e à cultura” (https://www.pnl2027.gov.pt/np4/leitura_mais_acessivel.html) .

Este programa reúne livros em formato acessível (com recurso a imagens apelativas, por exemplo), recursos digitais inclusivos, como, por exemplo, adaptações das obras para vídeos em LGP, entre outros.

De entre o catálogo das obras propostas pelo PNL, decidimos recorrer aos livros:

- *O Cuquedo*, de Clara Cunha com ilustração de Paulo Galindro – Editora: Livros Horizonte;
- *A Girafa que Comia Estrelas*, de José Eduardo Agualusa com ilustração de Henrique Cayatte – Editora: Dom Quixote.

Figura 1. "O Cuquedo"

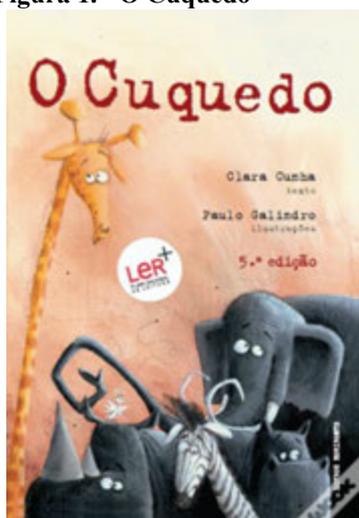
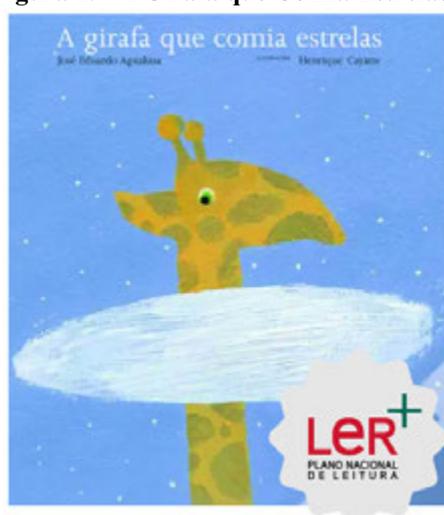


Figura 2. "A Girafa que Comia Estrelas"



Para avaliar a compreensão dos alunos Surdos relativamente às obras escolhidas, recorreremos a adaptações destas obras para LGP. De facto, o PNL conta já com algumas adaptações das obras para LGP produzidas por parceiros, como é o caso da AFOMOS (Associação de Profissionais de Lecionação de Língua Gestual). Contudo, o leque não é, por enquanto, muito amplo. O PNL conta então com uma adaptação da história *O Cuquedo*, realizada através do projeto “Mão Cheia de Desculpas” (<https://youtu.be/RI-qNRlzB8w>) O projeto “Mão cheia de desculpas” é uma iniciativa do projeto editorial “Desculpas para ler” (<http://desculpasparaler.com/>) de Rita França Ferreira, e tem em vista “promover práticas de leitura mais inclusivas”, através da criação de uma biblioteca de vídeos animados, a partir de adaptação de contos infantis para LGP (<https://www.pnl2027.gov.pt/np4/maoscheiasdedesculpas.html>) .

Todavia, apenas *O Cuquedo* tem uma adaptação disponível, *A girafa que comia estrelas* não tem. Além disso, a adaptação do livro de Clara Nunes foi realizada por um intérprete de LGP e não por um narrador Surdo, o que significa que foram usadas estratégias tradutórias que não consideraram, pois são de divulgação a um público específico. Não se tratou de narrar uma história, mas sim de a *traduzir* algo que do ponto de vista didático é bastante diferente. Para este projeto ser mais elaborado e intimista, preferimos proceder à adaptação das histórias. Assim, elaboramos as devidas adaptações, procedemos à sua filmagem e edição, para que mais tarde se iniciasse a investigação. A narração foi feita por uma das autoras deste artigo e professora Surda de LGP.

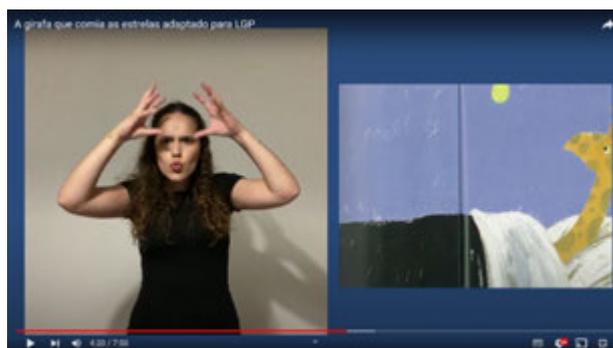
As adaptações em LGP por um narrador Surdo estão assim disponíveis em:

- “O Cuquedo”
https://www.youtube.com/watch?v=1JwahgQyqXY&feature=youtu.be&ab_channel=SaraRocha (figura 4)
- “A Girafa que Comia Estrelas”
- https://www.youtube.com/watch?v=HBJLamvDL1k&ab_channel=SaraRocha (figura 5)



Figura 4. Adaptação em LGP da história "A girafa que comia estrela"

Figura 3. Adaptação em LGP da história "O Cuquedo"



Com as histórias escolhidas e devidamente adaptadas, elaboraram-se os restantes materiais, fichas bilingues, *PowerPoint* de apoio, roteiros de leitura, entre outros disponíveis no Relatório Final recentemente defendido (Rocha, 2023). Abaixo demonstramos os resultados que decorreram da aplicação dos materiais didáticos. O reconto foi a estratégia de pós-leitura que usámos antes da aplicação dos exercícios descritos abaixo.

4. Discussão dos Resultados

Um dos materiais foi uma ficha de compreensão leitora bilingue. Os resultados desta ficha de trabalho foram surpreendentes, na medida em que perante as dificuldades relativas ao reconto, esperava-se que os alunos não conseguissem responder positivamente a todas as questões colocadas; contudo, todos os alunos responderam corretamente às questões, como demonstra o gráfico abaixo.

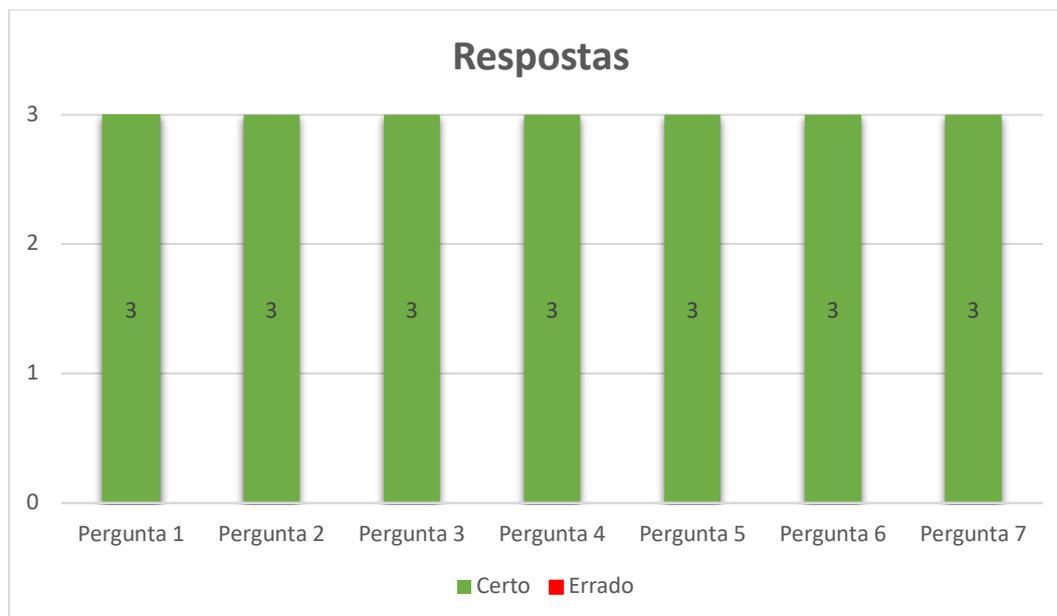


Gráfico 1. Respostas à ficha de trabalho "O Cuquedo"

Estes resultados permitiram-me concluir que a insistência no reconto da história poderá ter contribuído de forma positiva para que esta ficha de trabalho tivesse sucesso.

Relativamente ao questionário em LGP, foram realizadas 11 questões, sendo elas:

1. Qual é o título da história?
2. Quem narrou a história?
3. A história passa-se onde?
4. Quem são as personagens?
5. Qual era a descrição do animal?
6. Como é que era o Cuquedo?
7. Como é que era a boca do Cuquedo?
8. Como é que eram os olhos do Cuquedo?
9. Como é que eram as orelhas do Cuquedo?
10. Como eram as patas do Cuquedo?
11. Como é que era o Cuquedo (personalidade)?

Todas elas não tinham opções de resposta, sendo então de resposta aberta, e os resultados foram os seguintes:

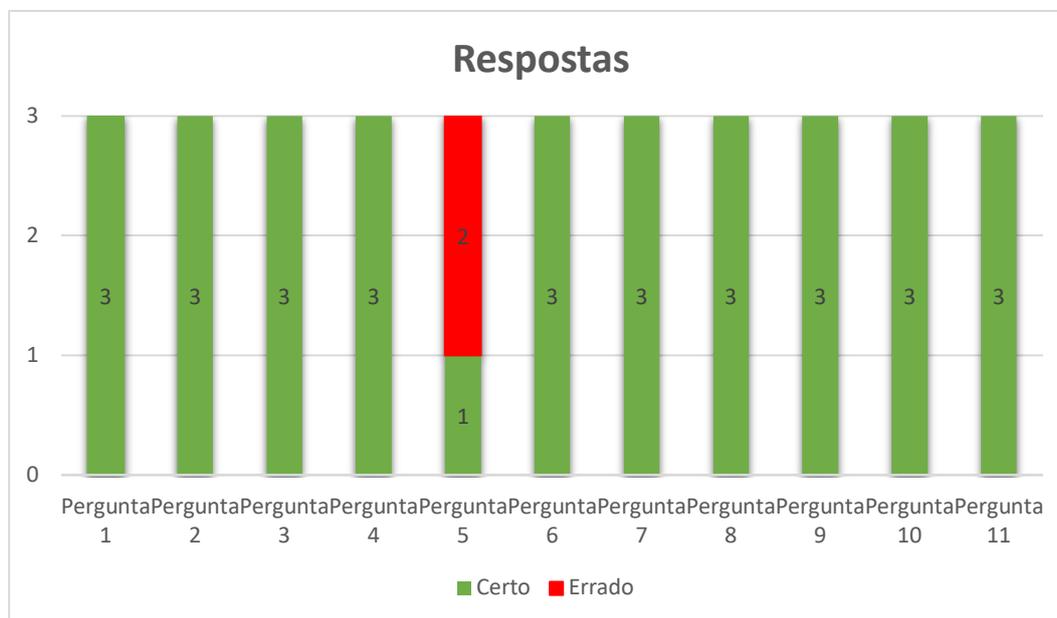


Gráfico 2. Respostas ao questionário em LGP O Cuquedo

Os resultados a este questionário (gráfico 3.) foram deveras positivos, uma vez que em onze questões, apenas uma delas (questão 5 – qual era a descrição do animal?), não foi respondida corretamente pelos 3 intervenientes, sendo que apenas um acertou. Quanto ao questionário em LGP relativo a esta história, este possuía 11 questões de resposta aberta, sendo que o aluno C acertou em todas as perguntas e, 2 alunos, o aluno A e o aluno B, erraram a questão 5 que o que pretendia ver respondido era “Qual era a descrição do animal?”. O aluno B apenas referiu “era preto o cuquedo” (o que veremos a seguir, não estar completamente errado, já o aluno A referiu também que era “preto o cuquedo” e acrescentou que era “uma girafa”, sendo então que esta última resposta não faria qualquer sentido na história em questão.

A resposta certa a esta questão, à qual o aluno C respondeu pronta e corretamente, seria que o Cuquedo é um monstro preto. O facto de os alunos A e B não terem conseguido responder que o Cuquedo se trata de um monstro, poderá prender-se um pouco com a dificuldade que estes apresentam em distinguir a ficção da realidade, na medida em que ainda não compreendem muito bem o que significará ser um “monstro”.

Contudo, considerando tratar-se de questões de resposta aberta, o resultado foi positivo.

Resultados da história *A girafa que comia estrelas* adaptada à LGP

A investigação relativamente à história adaptada em LGP *A girafa que comia estrelas* apenas ocorreu em um momento, sendo que aqui apenas foi realizado um questionário em LGP.

I. Questionário em LGP

1. Qual é o título da história?
2. Quem narrou a história para LGP?
3. Quem são as personagens da história?
4. Como se chamava a girafa?
5. Como era a girafa?
6. Como se chamava a amiga da girafa?
7. O que fazia a girafa?
8. A avó da girafa contava o quê?
9. Rodeia as opções corretas.
 - 9.1. A olímpia comia o quê?
 - 9.2. Quando a olímpia comia as estrelas?
 - 9.3. No ninho da galinha não tem...
 - 9.4. As estrelas eram...
10. Faz um resumo da história em LGP.

De entre estas dez questões, apenas a pergunta nove tinha opções; todas as restantes eram de resposta livre, sendo que a pergunta dez pretendia o reconto que na história anterior havia sido realizado em primeiro lugar.

Para as primeiras oito questões, os resultados não foram tão positivos quanto os relativos à história do “Cuquedo”.

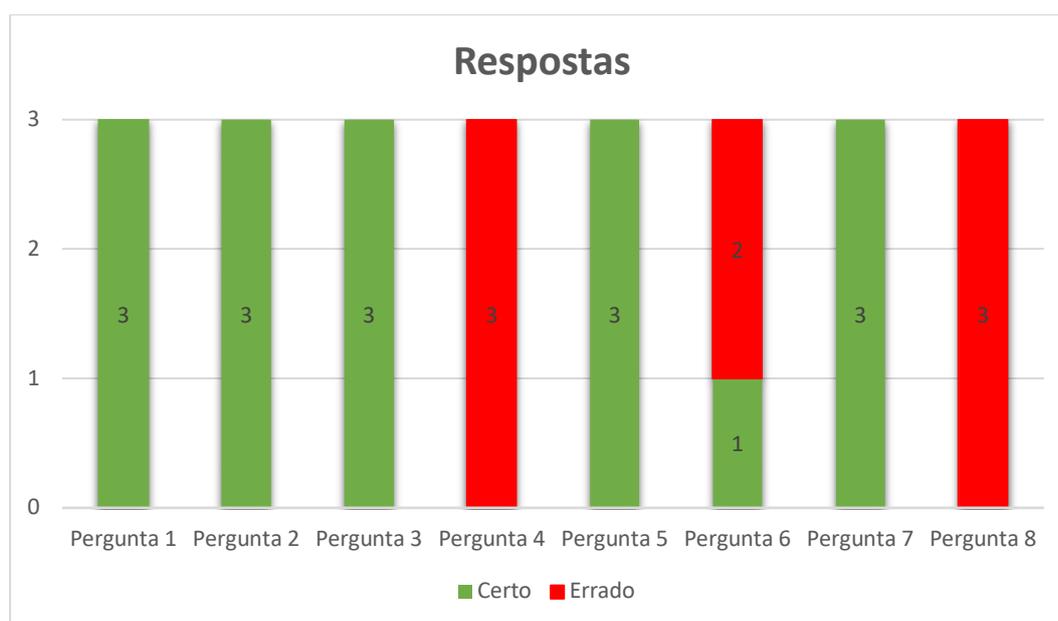


Gráfico 3. Respostas ao questionário em LGP "A girafa que comia estrelas" até à questão 8

Como demonstra o gráfico acima (gráfico 4.), à pergunta 4, 6 e 8, isto é, “Como se chamava a girafa”, “como se chamava a amiga da girafa? e “a avó da girafa contava o quê?”, respetivamente, os alunos responderam erradamente (na pergunta 6, apenas 1 dos intervenientes respondeu corretamente). Relativamente à nona questão que, como já referimos, tinha opções de resposta, os resultados foram os seguintes:

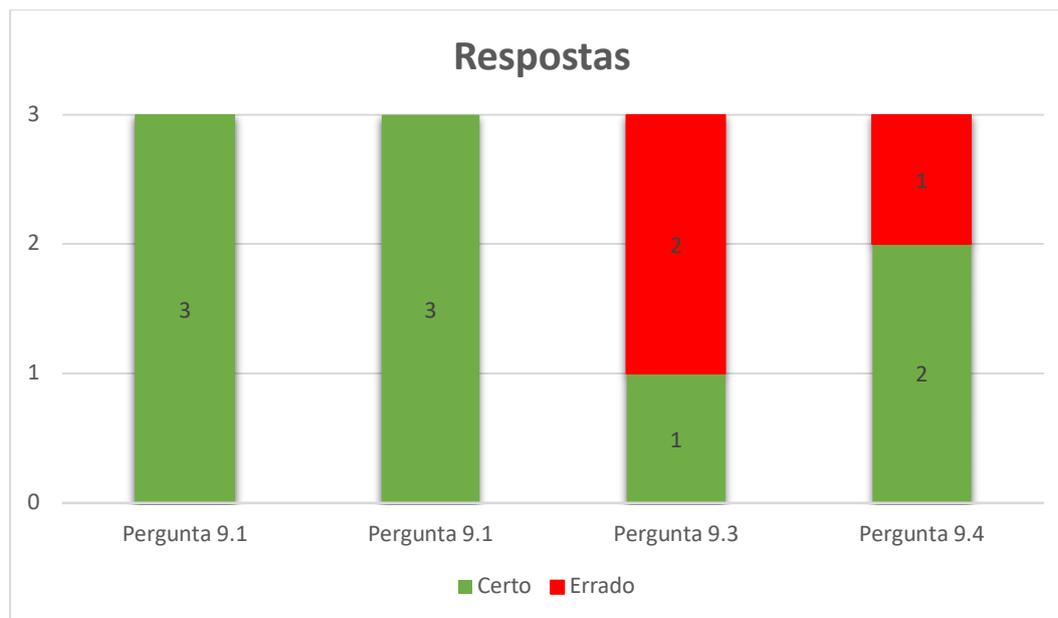


Gráfico 4. Respostas ao questionário em LGP "A girafa que comia estrelas", questão 9 com opções de resposta

Também aqui, apesar das opções de resposta, os resultados não foram os melhores, uma vez que em quatro questões, apenas duas foram corretamente respondidas pelos 3 intervenientes.

A décima questão pretendia que os alunos procedessem a um resumo em LGP da história.

Apesar de esperarmos um melhoramento relativamente à primeira vez em que recontaram o *Cuquedo*, devido à possibilidade de já terem compreendido como se deve fazer um reconto, na realidade, pouco mudou. Os alunos procederam ao reconto/resumo utilizando um vocabulário muito básico, contudo, relativamente ao conteúdo notou-se que tentavam explorar um bocadinho mais a história.

Quanto à história da “Girafa que Comia Estrelas”, num total de 12 questões (aqui considerando as questões 9.1 a 9.4), todos os alunos acertaram em 7 questões, o que não deixa de ser positivo; contudo como veremos a seguir, esta história revelou-se mais complexa para os alunos.

Todos eles erraram as questões 4 e 8, “Como se chamava a girafa?” e “A avó da girafa contava o quê?”, respetivamente. Aqui foi notória uma dificuldade em associar nomes aos animais, e em entender como é que um animal tem uma avó. Contudo, a maior dificuldade residiu no facto de as crianças não compreenderem aquilo que a avó da girafa contava, uma vez que o que esta dizia era que quando as pessoas morrem, transformam-se em anjos e vão para o céu. Ora, esta “informação” já é difícil de

compreender por qualquer criança e considerando estar inserida numa história ficcional, ainda mais difícil se manifestou a sua compreensão, ficando demonstrada aqui mais uma vez a dificuldade que estes alunos têm na distinção entre ficção e realidade.

Na pergunta 6, “como se chamava a amiga da girafa?”, apenas o aluno C respondeu corretamente, sendo então que o aluno A e B erraram, demonstrando assim mais uma vez a dificuldade em atribuir nomes aos animais.

Relativamente às questões 9, estas já contavam com opção de resposta; contudo, na questão 9.3 (“no ninho da galinha não tem...”) erraram 2 alunos (alunos A e B) que, perante opções de resposta se revelaram muito confusos. Por sua vez, na questão 9.4 (“as estrelas eram...”) apenas errou 1 aluno, o aluno B que no caso, se recusou a responder.

5. Reflexão sobre os resultados

Há uma maior facilidade na comunicação recetiva do que na comunicação expressiva. Tal pode apurar-se pelo facto de se ter entendido que todos os alunos conseguiam fazer o reconto da história, o que demonstra que de facto, compreenderam a adaptação da história em LGP (comunicação recetiva). Contudo, demonstravam sempre dificuldade em expressar-se utilizando assim um vocabulário muito elementar, o que se traduz na referida dificuldade da comunicação expressiva.

Isto pode dever-se ao facto de estes alunos Surdos não estarem habituados a este tipo de histórias, adequadas à idade deles e adaptadas por um narrador Surdo. Consequentemente, o que sucede é que estes alunos Surdos não estão habituados a pensar sobre as histórias, não conseguindo assim distinguir a ficção da realidade e compreender o conteúdo da narrativa, não enriquecendo o reconto com o uso de vocabulário gestual adequado e elaborado.

Relativamente ao uso das histórias adaptadas por um dos autores deste estudo (narrador Surdo), foi claro que é muito vantajoso recorrer a este tipo de adaptações e não a uma tradução simples da obra para LGP. Se analisarmos os gráficos relativos às respostas às fichas de trabalho e questionários, percebemos com facilidade que todos os alunos responderam corretamente a 24 questões, tendo errado apenas 6 delas, sendo que destas 6, apenas 2 foram respondidas de forma errada pelos 3 intervenientes. Demonstra-se, assim, que de facto os alunos compreenderam, na medida do possível, as histórias ficcionais apresentadas, querendo isto salientar que a comunicação recetiva é positiva, se mediada por um docente nativo. Acrescentamos ainda que os estudantes, ao verem a história gestuada por um intérprete, não compreenderam grande parte do que foi traduzido. Tal deve-se, a nosso ver, à idade dos participantes e ao facto de ser necessária e importante a mediação do e pelo

professor, e não apenas uma tradução vídeo que obedece a técnicas tradutórias e não tem os matizes didáticos essenciais à compreensão e fruição das narrativas.

A nossa investigação, ao utilizar a LGP como foco principal, isto é, utilizando adaptações em LGP, questionários em LGP e ao dar a oportunidade aos alunos Surdos para se expressarem nesta que é a sua língua, proporcionou resultados positivos, uma vez que apesar de haver dificuldade em expressar-se, conseguimos apurar que estes de facto compreenderam o essencial da história.

Neste aspeto, é ainda importante frisar que os materiais elaborados e utilizados na investigação, foram lúdicos, na medida em que não só procuravam transmitir as informações aos alunos Surdos, mas também dar-lhes prazer em aprender, demonstrando que é possível estudar e divertir-se ao mesmo tempo.

Por exemplo, em relação aos vídeos com as adaptações para LGP das histórias *O Cuquedo* e *A girafa que comia estrelas*, foi utilizada a gravação da adaptação, conjuntamente com imagens reais retiradas dos respetivos livros, de forma a cativar a atenção dos alunos e de lhes possibilitar a melhor compreensão possível. Em relação às fichas de trabalho, procurou-se incluir na parte final exercícios mais criativos, como por exemplo desenhar o Cuquedo e resolver um labirinto para que este chegasse aos animais. É de extrema relevância a adaptação destas histórias e seu uso exploratório em sala de aula para o aluno distinguir a ficção da realidade, construindo noções sobre imaginário e real, solidificando o pensamento abstrato. Só se consegue isto insistindo na compreensão leitora através da LGP.

6. Conclusão

É fundamental que se potencie o reconto e a reflexão sobre histórias infantis para que a criança cresça plenamente integrada no mundo que a circunda, com estímulos adequados à sua idade e que lhe permitam refletir e fruir.

Estimular também a imaginação com narrativas ficcionais para que as crianças distingam o verosímil do fantástico é fundamental para o seu sucesso educativo. Se os alunos forem expostos, quotidianamente a narrativas ficcionais, entenderão que no *mundo do faz de conta*, as girafas têm avós, os mochos são professores, os lobos podem ser bombeiros, entre tantas outras infinitas possibilidades que as crianças também podem criar com um vocabulário rico e fluente

Só é possível cumprir o Desenho Universal e proporcionar equidade educativa se respeitarmos a individualidade de cada criança, fomentando a sua identidade linguística. Assim, é fulcral a mediação da LGP para acesso ao mundo, para cumprir o desiderato da autonomia e educação de cidadãos felizes e comprometidos com o que os circunda. O narrador Surdo, credenciado, fará as adaptações

linguísticas e didáticas para que a criança possa ter prazer em ler o mundo com a sua língua. Só com respeito pelos diversos papéis educativos e colocando a criança no centro das aprendizagens, poderemos abrir a todos a porta para o admirável mundo a fantasia.

Referencias bibliográficas

- Abramovich, F. (2001). Literatura infantil: gostosuras e bobices. Scipione.
- Agualusa, J. E. (2005). A girafa que comia estrelas. Dom Quixote.
- Almeida, V., Vaz, H., e Correia, I. (2019). A Educação de Surdos em Portugal: o Sistema Bilíngue, o Currículo e a Docência no Ensino da Língua Gestual Portuguesa. Revista Educação Especial.
- Barthes, R. [et. al]. (2013). Análise Estrutural da Narrativa. 8ª edição, Editora Vozes.
- Carmo, H., Martins, M. , Morgado, M. e Estanqueiro P. (2007). Programa curricular de língua gestual portuguesa. Ministério da Educação.
- Cunha, C. (2008). O cuquedo. Livros Horizonte.
- Fernandes, E. (1990). Problemas linguísticos e cognitivos do surdo. Agir.
- Gomes, C. (2012). A Reconfiguração Política da Surdez e da Educação de Surdos em Portugal: entre os Discursos Identitários e os Discursos de Regulação. Universidade do Porto.
- Lichtig, I. e Barbosa, FV. (2010). Abordagem bilíngue na terapia fonoaudiológica de surdos. 2ª edição, Roca.
- PNL – Leitura mais acessível. [Consult. 14 de set. 2022] Disponível em https://www.pnl2027.gov.pt/np4/leitura_mais_acessivel.html
- Rocha, S. (2022) - O Cuquedo história adaptada para LGP. [Consult. 24 de set. 2022] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=1JwahgQyqXY&feature=youtu.be&ab_channel=SaraRocha
- Rocha, S. (2022). A girafa que comia as estrelas adaptado para LGP. [Consult. 24 de set. 2022] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=HBJLamvDL1k&ab_channel=SaraRocha
- Rocha, S. (2023). Compreensão de textos narrativos ficcionais gestuais em contexto de 1º CEB [recurso eletrónico] disponível em http://biblioteca.esec.pt/Opac/Pages/Search/Results.aspx?SearchText=rocha%2c+sara&Operator=AND&Profile=Default&DataBase=10200_GLOBAL

A identificação de dificuldades de desenvolvimento em crianças por profissionais de educação

Rita Laranjeira¹, Ana Maria Serrano²

¹Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, ritadri@gmail.com

²Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, serrano@ie.uminho.pt

Resumo

A identificação precoce de crianças que se encontram em risco de atraso de desenvolvimento permite a prevenção do seu aparecimento e a diminuição do seu impacto. A identificação precoce de dificuldades de desenvolvimento nas crianças, por parte dos profissionais de educação, é essencial devido às consequências positivas na promoção do desenvolvimento. A existência de um sistema de rastreio de desenvolvimento a nível nacional asseguraria uma intervenção adequada antes dessas dificuldades interferirem na vida das crianças.

Realizámos uma investigação qualitativa para perceber como os profissionais de educação identificam dificuldades de desenvolvimento nas crianças e quais os procedimentos que adotam após essa identificação. Realizámos entrevistas de grupo em 12 instituições de educação (redes pública, solidária e privada), em 3 áreas geográficas de Portugal (Norte, Centro e Lisboa e Vale do Tejo), a 49 profissionais de educação (47 educadoras de infância, 1 psicopedagoga e 1 diretora).

As profissionais identificam dificuldades de desenvolvimento nas crianças sobretudo através da observação do comportamento e das competências das crianças. A maioria delas não tem acesso a instrumentos de rastreio do desenvolvimento, o que considera ser uma lacuna. Após essa identificação, abordam os pais e sensibilizam-nos para o encaminhamento para profissionais de saúde ou outros serviços da comunidade.

A utilização de um instrumento de rastreio de desenvolvimento seria uma mais-valia na validação das suas perceções acerca do desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Identificação precoce, rastreio de desenvolvimento, profissionais de educação, dificuldades de desenvolvimento

Abstract

The early identification of children who are at risk of developmental delay allows to prevent its onset and reduce its impact. The early identification of developmental difficulties in children, by education professionals, is essential due to the positive consequences in promoting development. The existence of a developmental screening system at national level would ensure adequate intervention before these difficulties interfere in children's lives.

We carried out a qualitative investigation to understand how education professionals identify development difficulties in children and what procedures they adopt after this identification. We carried out group interviews in 12 educational institutions (public, solidary and private institutions), in 3 geographic areas of Portugal (North, Center and Lisbon and Tagus Valley), with 49 education professionals (47 early childhood educators, 1 psychopedagogue and 1 director).

Professionals identify development difficulties in children mainly through observation of children's behavior and skills. Most of them do not have access to development screening instruments, which

they consider to be a gap. After this identification, they approach the parents and make them aware to the need of referral to health professionals or other services in the community.

The use of a developmental screening tool would be an added value in validating their perceptions of children's development.

Keywords: Early identification, developmental screening, education professionals, development difficulties

Introdução

A identificação precoce de dificuldades de desenvolvimento em crianças deve existir para prevenir o seu aparecimento e diminuir o seu impacto no desenvolvimento das crianças. Através de uma identificação precoce, é possível organizar uma intervenção adequada e atempada antes que as dificuldades interfiram de forma significativa na vida das crianças e das suas famílias.

Por identificação precoce entendemos o conjunto de atividades associada à deteção atempada de dificuldades de desenvolvimento nas crianças (Bricker et al., 2013).

Uma identificação precoce e uma consequente intervenção apresentam resultados significativamente superiores aos obtidos quando estas ocorrem de forma mais tardia (Bricker et al., 2013). Para além disso, é crucial assegurar que todas as crianças têm acesso à ajuda necessária para se desenvolver e aprender. Salienta-se o facto de muitas crianças não serem identificadas precocemente devido à subtilidade das suas dificuldades de desenvolvimento, por estas não serem significativas, e ocorrerem em crianças que têm um aparente desenvolvimento adequado à sua faixa etária.

As creches e os jardins de infância em Portugal são tutelados por 2 Ministérios, o Ministério do Trabalho, Segurança e Solidariedade Social e o Ministério da Educação, respetivamente. Focando-nos especificamente na avaliação das crianças, realizadas nestes contextos, não está prevista a utilização de instrumentos formais de rastreio/avaliação de desenvolvimento. Esta avaliação é focada na aprendizagem e tem diferentes abordagens, de acordo com as orientações da tutela. Na creche, é desenvolvido um plano individual para cada criança com o intuito de organizar, operacionalizar e integrar todas as respostas às necessidades e expectativas da criança e da sua família (Instituto de Segurança Social, 2010). É o profissional de educação, enquanto gestor do processo, que estabelece os objetivos de intervenção. Nos jardins de infância, a avaliação centra-se na documentação do desenvolvimento do processo e da descrição da aprendizagem, e é considerada “uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (Silva et al., 2016, p.16). Os profissionais de educação observam, registam, documentam, planificam, atuam, envolvem outros intervenientes e organizam a sua prática educativa em função do processo de aprendizagem de cada criança e do grupo.

Identificar dificuldades de desenvolvimento nas crianças é uma tarefa essencial por parte dos profissionais de educação, devendo haver conhecimento sobre como detetar precocemente essas dificuldades e como realizar um encaminhamento para outros serviços, sempre que tal se verifique necessário. Estes profissionais têm um contacto próximo com as crianças, possuem conhecimento acerca de desenvolvimento e de aprendizagem e conseguem ter um afastamento emocional que facilita a tomada de decisões e a ação (Castro & Gomes, 2000). Os profissionais devem procurar criar uma relação de confiança com as famílias para as abordarem e partilharem aspetos positivos e áreas do desenvolvimento da criança com necessidade de maior investimento, apresentando a sua perspetiva e procurando conhecer a perspetiva das famílias. Assim, em conjunto será possível planificar ações futuras para promover a observação de comportamentos ou competências específicas, a estimulação de novas competências e o encaminhamento para serviços.

A identificação precoce de crianças com atrasos de desenvolvimento ou em risco de os vir a apresentar, em Portugal, seria facilitada com a existência de um sistema adequado de rastreio de desenvolvimento. A organização e o funcionamento de um sistema nacional de rastreio de desenvolvimento promoveria a criação de uma rede local e regional que previsse uma colaboração efetiva entre os serviços envolvidos ao nível da prevenção primária: serviços de saúde, serviços sociais e serviços de educação. A prevenção primária compreende ações cujos objetivos são: reduzir a incidência de condições de excecionalidade na população através da identificação e redução de fatores de risco que produzem tais condições (Martinez, 2007), e ativar as condições mais adequadas ao desenvolvimento de todas as crianças (Simeonsson, 1994). A importância do envolvimento de creches e jardins de infância num sistema de rastreio de desenvolvimento fica assim justificada, ressaltando-se o foco numa identificação das dificuldades de desenvolvimento de crianças, que se pretende que ocorra de forma o mais precoce possível. No entanto, continua a verificar-se que algumas dificuldades de desenvolvimento não são evidentes ou são detetadas no final da idade pré-escolar, com uma conseqüente ausência de intervenção ou uma intervenção tardia. Um rastreio de desenvolvimento realizado periodicamente nas creches e nos jardins de infância permitiria detetar dificuldades de desenvolvimento nas crianças antes da sua entrada na escola.

A implementação de um rastreio de desenvolvimento está dependente do acesso, por parte dos profissionais, a instrumentos formais de rastreio; da necessidade de operacionalização de um rastreio deste tipo na comunidade; da coordenação dos vários serviços educativos e da colaboração com serviços sociais e de saúde (Bricker et al., 2013). Existem diversas investigações realizadas que evidenciam a identificação tardia das crianças entre os 0 e os 6 anos (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2000), as dificuldades dos profissionais de educação na identificação

e no encaminhamento das crianças com dificuldades de desenvolvimento (Germano, 2011; Lopes, 2012; Lourenço, 2018) e as dificuldades dos profissionais de educação com a aceitação dos pais (Germano, 2011; Graça, 2015).

Foi nosso objetivo realizar uma investigação para perceber como os profissionais de educação avaliam as crianças, como realizam a identificação de dificuldades de desenvolvimento nas crianças, como realizam o encaminhamento das crianças após a identificação de dificuldades de desenvolvimento e que conhecimento os profissionais têm acerca do procedimento de referenciação para o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPi).

Metodologia

Participaram na nossa investigação 49 profissionais de educação, todas do género feminino: 47 educadoras de infância, 1 psicopedagoga e 1 diretora. Estas profissionais desenvolviam o seu trabalho em 12 instituições de educação da rede pública, da rede solidária e da rede privada com valência de creche e/ou jardim de infância de 3 áreas geográficas de Portugal: Norte, Centro e Lisboa e Vale do Tejo. Na tabela 1 apresentamos a distribuição geográfica das profissionais.

Tabela 1

Distribuição das profissionais de educação por áreas geográficas

	Número de instituições	Profissionais
Norte	3	13 educadoras de infância
Centro	3	8 educadoras de infância
Lisboa e Vale do Tejo	6	26 educadoras de infância 1 psicopedagoga 1 diretora

Para realizar a recolha de dados, solicitámos as autorizações necessárias a: Direção Geral de Educação, direções das instituições e dos Agrupamentos de Escolas e a cada profissional. Realizámos entrevistas semiestruturadas de grupo em cada instituição, tendo previamente concebido um guião. As entrevistas foram realizadas com gravação de som.

As entrevistas foram transcritas e enviadas às profissionais para verificação da informação recolhida, para posteriormente se efetuar uma análise de conteúdo, descritiva, dos dados obtidos.

Resultados

A nossa investigação permitiu-nos ter uma perceção acerca de como as profissionais de educação identificam dificuldades de desenvolvimento, das dificuldades sentidas nesse processo e de possíveis mudanças que tornariam mais fáceis e céleres a identificação precoce e o encaminhamento.

Em todas as instituições, as profissionais referiram utilizar fichas, grelhas e tabelas de avaliação, de acordo com o previsto pelos Ministérios que tutelam as valências da creche e do jardim de infância. Assim, as profissionais constroem os documentos necessários à avaliação das crianças, segundo as linhas orientadoras definidas pelo Instituto de Segurança Social (2010) e pelo Ministério da Educação (Silva et al., 2016).

As profissionais de 7 instituições não utilizam nem têm acesso a instrumentos de rastreio de desenvolvimento. Em 4 instituições, as profissionais referiram ter acesso a alguns instrumentos de rastreio/avaliação formais, nomeadamente o Currículo Portage, a *Schedule of Growing Skills II* e a WPPSI-R, que apresentaremos de seguida de forma sucinta.

O Currículo Portage é um instrumento de avaliação do desenvolvimento, constituinte do programa Portage (Bluma et al., 1994), e avalia crianças entre os 0 e os 6 anos em seis áreas de desenvolvimento: estimulação do bebé, socialização, linguagem, autonomia, cognição e desenvolvimento motor. Está organizado por idades e níveis de desenvolvimento e é utilizado através do registo das competências da criança, numa avaliação inicial, e as competências que vão sendo progressivamente adquiridas. A sua utilização pode ser feita em conjunto por profissionais e famílias.

A *Schedule of Growing Skills II* é um instrumento de rastreio de desenvolvimento (Bellman et al., 2003), designado em Portugal por Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil. Rastreia crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, com intervalos de idade bem definidos. Permite recolher informação sobre o desenvolvimento das crianças nas áreas de: controlo postural passivo, controlo postural ativo, locomoção, manipulação, visão, audição e linguagem, fala e linguagem, interação social, autonomia pessoal, complementadas pela área da cognição. A sua aplicação demora cerca de 30 minutos e necessita de profissionais com formação para o efeito, para que seja aplicada de forma adequada. Necessita de material específico e de formação aos profissionais que a aplicam. Os resultados totais da avaliação, após a cotação, são transpostos para uma folha de perfil de desenvolvimento. Esta escala não se encontra aferida para a população infantil portuguesa.

A Escala de Inteligência de Wechsler para a idade pré-escolar e primária (WPPSI- R) (Wechsler, 2003) é um instrumento de avaliação para crianças entre os 3 anos e os 6 anos e 6 meses. É constituída por dois grupos de seis subtestes: um grupo compreende provas de natureza verbal; o outro grupo inclui

provas visuo-motoras e de realização. A sua aplicação permite obter informação sobre o QI verbal, o QI de realização e o QI geral. Este instrumento é aplicado por psicólogos.

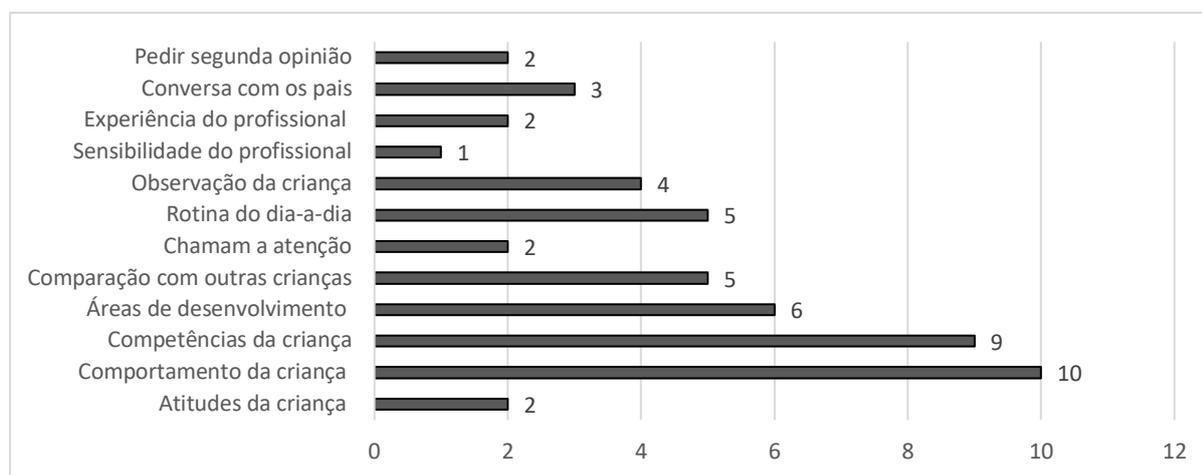
A profissional que mencionou ter acesso ao Currículo Portage não o utiliza regularmente. A WPPSI-R não é utilizada por profissionais com formação em educação de infância. Em 4 instituições existem outros profissionais que realizam avaliações formais de desenvolvimento, nomeadamente psicólogo, terapeuta da fala e equipas de educação inclusiva.

Numa instituição, as profissionais salientaram a necessidade de haver uma maior orientação para a construção de instrumentos de avaliação e de registos pois consideram que não têm acesso aos documentos provenientes do Ministério da Educação para a preparação destes instrumentos. No entanto, os documentos estão disponíveis *online*. Apesar de algumas das profissionais procurarem formação, continuam a sentir limitações na área da avaliação.

As profissionais de educação mencionaram diversas formas de identificar problemas de desenvolvimento nas crianças, que apresentamos no gráfico 1. Apesar de algumas dessas formas serem interdependentes entre si, foram-nos referidas como maneiras diferentes de identificação.

Gráfico 1

Como as profissionais de educação identificam dificuldades de desenvolvimento nas crianças



As profissionais de 10 instituições identificam dificuldades de desenvolvimento através do comportamento das crianças, isto é, a forma de estar e de reagir das crianças a situações do dia-a-dia, a resposta, a iniciativa e o tempo de execução das atividades. Para as profissionais de 9 instituições, as competências que as crianças já adquiriram ou não, numa determinada faixa etária, são também importantes. As áreas de desenvolvimento foram reconhecidas, especificamente nas áreas da

linguagem, da socialização e da interação. Numa instituição, as profissionais referiram que as áreas mais fáceis para detetar dificuldades de desenvolvimento são as da linguagem e da motricidade.

Em 5 instituições, as profissionais identificam dificuldades de desenvolvimento através da rotina do dia-a-dia e da comparação entre crianças da mesma idade, apesar de salientarem que este método não deveria ser utilizado pois as crianças não devem ser comparadas. As profissionais de 4 instituições também identificam dificuldades de desenvolvimento através da observação das crianças. Houve profissionais de 3 instituições que referiram conversar com os pais como forma de identificar dificuldades de desenvolvimento.

As profissionais de educação referiram sentir algumas dificuldades quando há necessidade de encaminhar uma criança para outro serviço devido a dificuldades de desenvolvimento. Algumas das profissionais sentem que a aceitação por parte das famílias, quando abordam questões de desenvolvimento das crianças, pode ser um elemento dificultador do encaminhamento dessas crianças. Houve profissionais que mencionaram conversar com os pais com o intuito de os sensibilizarem para a necessidade de encaminhamento das suas crianças para outros serviços, especificamente para serviços de saúde (consulta de saúde infantil e de pediatria).

As profissionais de educação consideram que é mais fácil serem os profissionais de saúde a abordar as famílias acerca das dificuldades de desenvolvimento por ser sua perceção que, deste modo, a aceitação será mais fácil. A colaboração com profissionais de saúde é sentida como difícil devido à desvalorização das suas perceções. Recebem, por vezes, informação das famílias de que a resposta do médico foi: “a criança ainda é nova” ou “depois desenvolve”. Mesmo que elaborem relatórios para os profissionais de saúde, as profissionais de educação ficam muitas vezes sem resposta.

Com a análise das entrevistas, verificámos que há profissionais de educação que sentem dificuldades na abordagem às famílias quando as crianças apresentam alguma dificuldade de desenvolvimento, sobretudo por terem receio da sua reação. No entanto, consideram que é seu dever alertar, com cuidado, as famílias. De outra forma, poderiam ser abordadas por não terem informado os pais sobre este assunto.

Acerca do procedimento de referenciação para o SNIPI, foi perceptível que nem todas as profissionais conhecem o procedimento de referenciação de crianças para este serviço e a maior parte desconhece quem pode fazer a referenciação. Algumas das profissionais de educação nunca fizeram uma referenciação sozinhas, pois tiveram a colaboração de elementos da Equipa Local de Intervenção (ELI) que as ajudaram ou preencheram por elas as fichas de referenciação. Numa das instituições é a psicóloga que realiza as referenciações. Nas instituições pertencentes ao Ministério da Educação, as profissionais podem também recorrer aos Serviços de Psicologia e Orientação, aos docentes de

Educação Especial e aos terapeutas do Centro de Recursos para a Inclusão. Numa instituição, as profissionais mencionaram que existe, para as crianças do concelho, um rastreio de Terapia Ocupacional realizado através do Centro de Saúde. Em 4 instituições, as profissionais nunca sentiram necessidade de referenciar crianças.

Discussão dos resultados e conclusão

As profissionais de educação identificaram dificuldades de desenvolvimento em crianças, sobretudo através da observação e da comparação das crianças, incidindo nas áreas de desenvolvimento, nas competências que devem ser atingidas em determinadas faixas etárias e no comportamento. Castilho e Rodrigues (2012) frisaram a importância do conhecimento que os profissionais de educação têm acerca de desenvolvimento para poderem avaliar as crianças, com base nas competências adquiridas ou em aquisição. O estudo realizado por Lourenço (2018) já tinha apresentado dados semelhantes aos da nossa investigação. Concluiu que os educadores de infância apenas valorizam as dificuldades mais evidentes, sobretudo nas áreas da linguagem, motricidade global e socialização, em detrimento de dificuldades mais ténues e áreas mais difíceis de identificar, como a área da cognição, sem utilizar um instrumento formal de rastreio, o que pode justificar uma identificação mais tardia das crianças.

Os profissionais de educação por vezes identificam precocemente as dificuldades de desenvolvimento das crianças junto das famílias. No entanto, por ser sentida, por estes profissionais e pelas famílias, a necessidade de validação pelos profissionais de saúde, o encaminhamento ocorre de forma mais tardia. Consideramos importante salientar que os profissionais de educação não têm instrumentos formais que os ajudem neste processo e fazem-no de acordo com as suas perceções, a sua experiência e a comparação entre crianças. Estes aspetos podem ser dificultadores quer da aceitação dos pais, quer do sentimento de segurança necessário às profissionais para a realização de um encaminhamento precoce. A existência de um sistema de rastreio de desenvolvimento que envolvesse profissionais de educação e de saúde, aumentaria grandemente a identificação de crianças com dificuldades de desenvolvimento, com um consequente impacto positivo na vida das crianças e das suas famílias.

As profissionais de educação que participaram no nosso estudo sentem que as suas perceções sobre dificuldades de desenvolvimento das crianças não são valorizadas pelos profissionais de saúde, apesar de esta situação estar prevista no Programa Nacional de Saúde Infantil e Juvenil (Direção-Geral de Saúde, 2013). Grande parte das profissionais considera que as suas preocupações não são consideradas pelos profissionais de saúde e pelos terapeutas, o que pode contribuir para uma identificação mais tardia das dificuldades de desenvolvimento. Para além disso, estas profissionais mencionaram que nem sempre há uma resposta por parte dos profissionais de saúde às suas

percepções, dúvidas e preocupações, sentindo-se desvalorizadas enquanto profissionais que promovem o desenvolvimento nas crianças. Este fator pressupõe a existência de um possível entrave à detecção das dificuldades das crianças, traduzindo-se em lacunas ao nível da articulação entre serviços, tal como é previsto pela Direção-Geral de Saúde (2013) e pelo Ministério da Educação (Silva et al., 2013).

Acerca da referenciação de crianças com dificuldades de desenvolvimento para o SNIPI, algumas das profissionais de educação desconhecem o procedimento por nunca terem referenciado crianças para este serviço ou por terem tido profissionais das ELI que, no intuito de ajudar, acabaram por fazer a referenciação por elas. Existe a necessidade das profissionais de educação serem capacitadas para realizarem referenciações, pois, de outra forma, não terão a autonomia ou a iniciativa de o fazer, caso seja necessário. Estes resultados são semelhantes aos da investigação realizada por Mendes and Seixas (2016) sobre encaminhamentos para a Intervenção Precoce na Infância (IPI) onde se confirmou a falta de informação da comunidade sobre este serviço.

Concluimos que existe uma série de implicações práticas que promoveriam um trabalho de articulação entre diferentes serviços e diferentes profissionais, partindo de um nível macro sistémico para um nível micro sistémico, e que poderia ter um impacto positivo na identificação precoce de dificuldades de desenvolvimento nas crianças. A nível macro sistémico, os Ministérios da Saúde e da Educação deveriam focar a importância da identificação precoce e da IPI e as vantagens significativas que favorecem o desenvolvimento global, a saúde e o bem-estar das crianças (Bricker et al., 2013). Uma intervenção precoce aumenta a saúde, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, refletindo-se nestas, nas suas famílias e na sociedade (Bricker et al., 2013; Dunst et al., 2017). São conhecidas as consequências positivas de uma intervenção precoce ao nível político, económico e social e da diminuição de investimento a longo prazo em programas nas áreas da educação e da saúde, em momentos em que as dificuldades de desenvolvimento nas crianças já estão estabelecidas (Dunst et al., 2017; Glascoe, 2000; Pinto-Martin et al., 2005).

A nível micro sistémico, e focando-nos especificamente nos profissionais de educação, é necessária formação nas áreas do desenvolvimento, para aumentarem o seu conhecimento acerca dos marcos de desenvolvimento e dos sinais de alerta; da identificação precoce e da intervenção precoce, como forma de assegurar a detecção de todas as crianças com dificuldades de desenvolvimento ou em risco e o seu encaminhamento para o SNIPI; da colaboração com as famílias, nos momentos em que apresentam as suas preocupações em relação ao desenvolvimento das crianças, sobretudo no que diz respeito à abordagem e ao suporte às famílias em momentos difíceis quando estas são confrontadas com dificuldades de desenvolvimento das suas crianças. Consideramos que os profissionais de

educação, durante a formação inicial e com um foco mais específico de caráter prático, deveriam ter acesso a formas de desenvolver um trabalho cooperativo e a instrumentos de rastreio e de avaliação. A diversidade e a multiplicidade na identificação de dificuldades de desenvolvimento e a não existência de um instrumento uniformizador de critérios poderão ser considerados como entraves ao nível da deteção, podendo levar a uma subdeteção. Intervir precocemente implica que os profissionais, ao nível da prevenção primária, conheçam e estejam atentos aos sinais de alerta e a fatores que poderão originar alterações no desenvolvimento das crianças e valorizar as preocupações apresentadas, quer pelas famílias quer por outros profissionais.

A organização de um sistema de rastreio de desenvolvimento para a população infantil em Portugal, com a utilização de um instrumento com qualidades psicométricas, que envolva profissionais de educação, de saúde e de IPI, tornaria mais eficaz a identificação atempada de crianças com dificuldades de desenvolvimento. Desta forma, seria possível diminuir a idade de deteção e de encaminhamento para outros serviços e, tendo como base a investigação em neurociência, proporcionar o apoio e o suporte às crianças, em idades-chave, e suas famílias, em momentos em que existe maleabilidade do cérebro das crianças para se moldarem positivamente as trajetórias de desenvolvimento que limitam o seu desenvolvimento.

Referências bibliográficas

- Bellman, M., Lingam, S., & Aukett, A. (2003). *Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil: Dos 0 aos 5 anos*. Centro de Estudos de Gestão e Organização Científica-Técnicos Especialistas Associados.
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A., Hilliard, J., White, M., & East, K. (1994). *Guia de pais para a educação precoce*. Lisboa: Associação Portage.
- Bricker, D., Macy, M., Squires, J., & Marks, K. (2013). *Developmental Screening in Your Community: An Integrated Approach for Connecting Children with Services*. Paul H. Brookes Publishing, Co.
- Castilho, A., & Rodrigues, P. (2012). Práticas de avaliação em educação de infância: Evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In M. J. Cardona, & C. M. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 78-96). Psicossoma.
- Castro, S., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Universidade Aberta.
- Direção-Geral de Saúde (2013). *Saúde Infantil e Juvenil: Programa Nacional*. Direção-Geral da Saúde.
- Dunst, C.J., Sukkar, H., & Kirkby, J. (2017). Contributions of family systems and family-centred practices for informing improvements in early childhood intervention. In H. Sukkar, C. J. Dunst, & J. Kirkby (Eds.), *Early Childhood Intervention: Working with Families of Young Children with Special Needs* (pp. 239-256). Routledge.
- Germano, C.M.G. (2011). *Processos de identificação e sinalização de crianças com problemas na linguagem oral pelos educadores de infância* [Master's thesis, Escola Superior de Educação de

- Lisboa]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/1394>
- Glascoe, F.P. (2000). Evidence-based approach to developmental and behavioral surveillance using parents' concerns. *Child Care Health Development*, volume 26, 2, 137-149.
<http://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2000.00173.x>
- Graça, I.R.P. (2015). *A Detecção de Crianças para a Intervenção Precoce na Creche: Barreiras Percecionadas pelos Educadores de Infância*. [Master's thesis, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.
<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4888/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Isabel%20Palma.pdf>
- Instituto de Segurança Social (2010). *Creche – Manual de Processos-Chave* (2ª Ed.). Instituto de Segurança Social.
- Lopes, J.F.A. (2012). *Perturbações da comunicação: necessidades e estratégias dos educadores*. [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10112/1/tese_joana%20lopes.pdf
- Lourenço, N.S.Q. (2018). *Intervenção Precoce na Infância: atuação profissional dos Educadores de Infância sobre os riscos do desenvolvimento infantil*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Institucional da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2582>
- Martinez, A.P. (2007). *O papel da educação especial nas creches: da prevenção à estimulação com atividades de livre escolha*. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0346.pdf>
- Mendes, P., & Seixas, S.R. (2016). Referenciação numa ELI: Estudo de caso. *Interações*, 41, 28-50.
<http://doi.org/10.25755/int.10834>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2000). *Estudo temático da OCDE: A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Pinto-Martin, J.A., Dunkle, M., Earls, M., Fliedner, D., & Landes, C. (2005). Developmental Stages of Developmental Screening: Steps to Implementation of a Successful Program. *American Journal of Public Health*, volume 95, 11, 1928-1932. <http://doi.org/10.2105/AJPH.2004.052167>
- Silva, I.L., Marques, L., Mata, L., & Mota, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Simeonsson, R.J. (1994). *Risk, Resilience & Prevention: Promoting the Well-Being of all Children*. P.H. Brookes.
- Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-escolar e Primária – Edição Revista (WPPSI-R): Manual*. Cegoc.

Promover as práticas de cooperação na aprendizagem *offline*

José Pedro Cerdeira ¹, Maria Rosário Castiço de Campos ²

¹ Politécnico Coimbra – Escola Superior Educação, professor coordenador, Investigador integrado Ceis20 (UC) e colaborador no NISCH e no SUScita do i2A (IPC), jpcerd@esec.pt

² Politécnico Coimbra – Escola Superior Educação, professora coordenadora, Investigadora integrada Centro de História, da Sociedade e da Cultura (UC) e no NIEFI do i2A (IPC)

Resumo

Com este texto, pretende-se reconquistar o espaço das salas de aula para a utilização das metodologias de trabalho em grupo, por via das quais a aprendizagem cooperativa ocorre através das interações cara a cara, frequentes, regulares, prolongadas e humanizadoras, onde todos são incluídos no processo de aprendizagem, acedendo às mesmas oportunidades de desenvolvimento pessoal e social. Estas metodologias, proporcionam diversos benefícios, que nunca é demais salientar, sobretudo depois da recente experiência prolongada de confinamento.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa, Confinamento, Inclusão, Aprendizagem offline.

Abstract

The aim of this text is to reclaim the space in classrooms for the use of group work methodologies, where cooperative learning occurs through frequent, regular, prolonged, humanizing face-to-face interactions, where everyone is included in the learning process and has access to the same opportunities for personal and social development. These methodologies provide a number of benefits that cannot be overemphasized, especially after the recent prolonged experience of confinement.

Key words: Cooperative learning, Confinement, Inclusion, Learning offline.

Introdução

A experiência vivida pelos estudantes do ensino básico e secundário com a pandemia e com o ensino remoto de emergência abriu oportunidades para o uso escolar das tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente por via do acesso a mais informação e da maior valorização dos conteúdos digitais, tendo contribuído para reduzir os efeitos nefastos que poderiam estar associados ao encerramento das escolas por um período prolongado de 2 ou 3 anos. No entanto, apesar dos eventuais ganhos de competências digitais (o que não é de todo certo), este conjunto de oportunidades e experiências produziu também algumas contingências, com impactos nem sempre positivos na aprendizagem e no próprio desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

Com este texto pretende-se revalorizar a utilização de metodologias de organização cooperativa das aprendizagens na sala de aula, não só com o propósito de divulgar o potencial de um conjunto de estratégias capaz de ajudar a recuperar competências sociais associadas ao trabalho de grupo, mas também com a intenção mais abrangente de promover a inclusão de jovens com necessidades específicas nas dinâmicas de aprendizagem, já que, de um ou de outro modo, a crise pandémica tornou claro que todos os estudantes possuem necessidades educativas específicas.

A experiência de relacionamento online

Com efeito, se bem que as medidas de acesso universal à internet, de distribuição massiva de dispositivos móveis de comunicação (*smartphones, tablets* e portáteis) e da disponibilização de plataformas tecnológicas tenham permitido uma alternativa ao encerramento das escolas, a verdade é que criaram também novas atitudes e hábitos, que foram ficando com o tempo, gerando efeitos na forma como os estudantes se relacionam entre si e na forma como aprendem (Cerdeira, 2018, 2022, Rauschenberg et al., 2021, Warschauer, 2007, Weiss, 2000), bem como na forma como as próprias organizações educativas gerem a realização da sua missão (Aagaard & Lund, 2019, Kim & Maloney, 2020).

Com as tecnologias de informação e comunicação reduziram-se os custos da procura de informação, tal como as dificuldades associadas à organização da informação em conhecimento e ao uso de ambos para orientar a tomada de decisão e a execução das acções de aprendizagem. Com as ferramentas de comunicação digital, os conteúdos digitais foram personalizados aos interesses do utilizador, disponibilizados para serem usados e actualizados constantemente para novas variações de uso, numa sequência sem fim de possibilidades e variações. No entanto, o ganho de uma panóplia de novos contactos e de acesso a infindos recursos digitais, tem por contrapartida uma limitação na capacidade de entrar em relação com os outros (Miritello et al, 2013), um isolamento social e uma perda correspondente de saúde mental, em parte durante o covid – mas não apenas (Rauschenberg et al, 2021), e um efeito disruptivo interessante segundo o qual o uso de um *smartphone*, apesar de permitir realizar melhor uma tarefa, gera também uma perda do sentimento de ligação social (e emocional) aos outros, quando a tarefa é para realizar num contexto de interacção social (Kushlev et al., 2017).

Alguns autores chegam a sugerir que a simples presença dos *smartphones*, mesmo quando desligados, para além de exigir um acréscimo de esforço e de atenção para a captação de informação, reduz o potencial de processamento cognitivo de informação, criando uma dificuldade acrescida, a qual se acentua na proporção da adição ao aparelho (Ward et al, 2017), ou seja, mesmo quando os dispositivos móveis de comunicação não estão a ser usados, a sua mera presença exige um dispêndio de esforço e

de atenção que reduz a capacidade de prestar atenção e gerar esforço para participar no processo de aprendizagem em curso. Este efeito é tão importante que tem conduzido à produção de legislação relacionada com a proibição dos estudantes usarem os *smartphones* nas salas de aulas, por exemplo, em França (Henriques, 2018), Austrália (Santos, 2021), Itália (Riso, 2022), Países Baixos (Parreira, 2023), ou decisões de agrupamentos de escolas em Portugal que proactivamente limitam ou recomendam a não utilização dentro do espaço escolar, como é o caso já de cinco escolas (Bernardino, 2019), entre as quais a Escola EB 2/3 António Alves Amorim da Lourosa que o fez há 6 anos, com benefícios reconhecidos por todas as partes (Coelho, 2023).

Numa outra esfera, por exemplo, Rotondi et al (2017) referem que o tempo passado com amigos e a satisfação gerada por essa interacção é menor nos sujeitos que usam o *smartphone* por longos períodos de tempo e que o efeito intrusivo destes dispositivos reduz a qualidade das interacções sociais face a face, contribuindo para um impacto negativo no bem-estar pessoal dos jovens. Num contexto comum de interacção social no mundo real (tomar uma refeição com amigos ou familiares), Dwyer et al (2018) concluíram que a presença dos *smartphones* em cima da mesa, quando um grupo de amigos ou familiares toma uma refeição em conjunto, gera mais distrações e reduz o prazer associado à partilha da refeição, criando um fenómeno paradoxal de ganhos de capacidade de cada um se conectar com pessoas de todo o planeta associado a perdas significativas na capacidade de interagir com aqueles que estão do outro lado da mesa. Os dispositivos de comunicação móveis conectam as pessoas ausentes, e geograficamente dispersas por todo o mundo, e excluem as aquelas que estão fisicamente próximas umas das outras à mesa das refeições.

Numa outra dimensão, associada aos efeitos da omnipresença dos *smartphones* em todos os contextos de interacção social do mundo real, Twenge et al (2021) concluem que o bem estar psicológico dos adolescentes está a decair pelo mundo inteiro (ou, pelo menos, em 37 países) em função do uso crescente dos *smartphones* e dos tempos de utilização da *internet*, gerando nas escolas um acréscimo do sentimento de solidão nos adolescentes e da manifestação de estados depressivos - sobretudo nas raparigas da faixa etária dos 15-16 anos. Este fenómeno acentua-se até mesmo nos contextos em que os *smartphones* são usados nos tempos livres. Por exemplo, Leung (2020) conclui que os utilizadores de *smartphones*, quando os usam para procurar informação, para socializar ou para entretenimento, sentem-se menos envolvidas psicologicamente no que estão a fazer e mais entediados, desejando que os seus tempos de lazer se prolonguem.

Tomando por foco as relações familiares, Kushlev et al (2019) reconhecem que apesar dos *smartphones* terem sido concebidos para facilitar os relacionamentos entre as pessoas, na prática o uso destes dispositivos constitui uma fonte de distração que reduz a qualidade dos relacionamentos

com aquelas pessoas que estão mais próximas. Concretamente, analisando a qualidade do relacionamento entre pais e filhos, os autores sugerem que os pais tendem a perder a sensação de construção de um laço social com os filhos, quando, nos tempos passados em interacção, se distraem com os seus *smartphones*.

Tomando em consideração estas (e outras) especificidades da comunicação digital, Lieberman e Schroeder (2020) defendem a existência de diferenças fundamentais nos efeitos relacionais e sociais produzidos pelas interacções *online* por comparação com as interacções *offline*, sugerindo que apesar de ambos os planos se cruzarem frequentemente, produzem sempre consequências psicológicas e comportamentais sistemáticas, podem contribuir tanto para melhorar o relacionamento no registo *offline*, como para o perturbar. Estas diferenças situam-se em pelo menos quatro dimensões. Concretamente,

1) as interacções *online* fornecem poucas pistas não verbais (sorrisos, toques, modulação do tom voz...) para interpretar o sentido da comunicação de um interlocutor, pelo que um texto comunicado *online* reduz a capacidade das pessoas perceberem as emoções e as opiniões expressas pelo autor do texto, induzindo algumas perturbações na partilha de sentido da comunicação e reduzindo o sentimento de ligação social, pela perda dos registos paralinguísticos, normalmente associados á comunicação *offline* face a face;

2) o anonimato proporcionado pela comunicação *online* tende a associar-se a uma maior desinibição social e à expressão de comportamentos mais agressivos, com uma redução da responsabilidade pessoal, criando fenómenos complexos, como o *cyberbullying*, produtor de efeitos nefastos, sobretudo em adolescentes;

3) as tecnologias de comunicação *online* geram mais oportunidades para criar novos relacionamentos, mas também acentuam o isolamento social, uma vez que *online* se valorizam sobretudo critérios de similitude para o estabelecimento de novos relacionamentos, reduzindo-se assim a exposição à diversidade, com o conseqüente empobrecimento cognitivo e social associado;

4) os sistemas de comunicação *online* facultam um potencial maior de difusão de informação, o qual permite propagar rapidamente grandes quantidades de conteúdos com elevado poder persuasivo, gerando problemas relacionados com uma valorização injustificada de mensagens potencialmente distorcidas (mas persuasivas) e problemas relacionados com a aceitação do conteúdo de uma mensagem, não em função do seu valor intrínseco, mas sim pela circunstância de serem emitidas por “celebridades”, com grande exposição mediática, e com conteúdos especialmente concebidos pela análise de informação pessoal dos destinatários (Lieberman & Schroeder, 2020).

Num outro plano de análise, Epley et al (2022), partindo do reconhecimento do valor das interações sociais presenciais (*offline*) para o incremento do bem estar e da saúde psicológica, tenta caracterizar a relação entre a relutância em iniciar novos contactos com outras pessoas e a preocupação referente à forma como estas poderão reagir quando abordadas por um estranho. Em função de vários estudos, sistematiza várias conclusões relevantes: as pessoas tendem a subestimar a forma como os outros respondem positivamente ao contacto social real, nomeadamente, por criarem expectativas desajustadas, as quais podem estar associadas a três mecanismos:

- a) as pessoas avaliam as suas próprias acções por critérios de competência, porquanto as suas acções sejam avaliadas pelos outros em termos da expressão de afectos amigáveis (denotando uma interpretação diferencial),
- b) as pessoas antecipam uma panóplia de efeitos muito mais ampla do que aquela que é suposto ocorrer (o que gera uma incerteza muito maior na interpretação da resposta dos outros),
- c) as pessoas recebem muito menos *feedback* dos outros quando estão em contextos de interacção que deveriam evitar (o que proporciona aprendizagem sociais assimétricas).

Por acção destes três mecanismos, Epley et al (2022) sugerem que as pessoas podem ser tentadas a perder várias oportunidades de socialização, quando desvalorizam as conversas (*offline*) sobre assuntos corriqueiros, quando inibem as expressões de apreço pelo outro ou quando reduzem a frequência de actos de cortesia, sobretudo nos contactos iniciais com estranhos ou pessoas recém-conhecidas, perdendo assim o acesso a novas experiências de relacionamento interpessoal, absolutamente essenciais para o reforço do seu bem estar psicológico.

Para concluir, parece que os *smartphones* (e outros dispositivos móveis de comunicação) apresentam alguns custos sociais subtis, nem sempre evidentes, entre os quais se conta a redução dos benefícios emocionais associados à atenção que não se dá a familiares e a amigos e a menor exposição a oportunidades casuais de interacção social com os estranhos, enfraquecendo as ligações emocionais com o circulo de relação mais próximo e substituindo as oportunidades de construção de novos relacionamentos com pessoas reais por interações virtuais episódicas e superficiais (Kushlev et al, 2019), com os correspondentes efeitos na estabilidade emocional, nos ganhos de competências sociais, no bem estar psicológica e na saúde mental (Lee & Lee, 2022).

A experiência de relacionamento face a face

A organização do trabalho em grupo ou em equipa é uma estratégia usada há muitos anos e em diversos sectores de actividade (militar, indústria, saúde, energia, etc.), constituindo uma boa metodologia quando é necessário realizar tarefas difíceis, enfrentar situações complexas, identificar

fontes de erro - capazes de produzir consequências indesejáveis, resolver problemas que ultrapassam as capacidades de um só indivíduo, abordar tarefas em ambientes ambíguos e indutores de *stress*, gerar propostas para decisões múltiplas e rápidas ou até para aquelas situações em que a vida e o bem estar de outras pessoas pode depender da capacidade de algumas poderem articular um ponto de vista partilhado (Salas et al, 2008).

De igual modo, na educação, o recurso ao trabalho de grupo e ao trabalho de equipa é antigo, é frequente e inclui um conjunto de técnicas bastante diversificado, inclusive no domínio que ficou conhecido como aprendizagem cooperativa (Slavin, 1980). No entanto, apesar disso, nem sempre se extraiu o devido o potencial dos grupos para a promoção da qualidade da aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

Por exemplo, de um modo geral, a experiência regular de metodologias de aprendizagem em grupo nas salas de aula reduz os estereótipos sobre as minorias étnicas e sobre os estudantes com algum tipo de limitação ou incapacidade, reforça a auto-estima dos estudantes mais novos e em especial dos estudantes com necessidades educativas específicas, permite uma socialização mais rápida dos estudantes estrangeiros, valoriza a experiência acumulada pelos estudantes-trabalhadores mais velhos, diminui a probabilidade de alguns estudantes abandonarem os estudos, ajuda a ultrapassar dificuldades burocráticas na gestão dos processos académicos, permite o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente para os alunos com mais capacidades e para os alunos mais reservados, produz efeitos positivos na motivação dos estudantes e dos professores, etc. (Michaelsen, 1992).

No caso concreto da aprendizagem cooperativa, os efeitos benéficos são igualmente evidentes, embora dependam do quanto as metodologias de organização cooperativa das aprendizagens convergem com as condições definidas para a sua ocorrência (Cerdeira, 2002). De um modo geral, podem salientar-se os seguintes ganhos:

- 1) No plano social, permitem o desenvolvimento de sistemas de apoio e de suporte às aprendizagens dos estudantes, ajudam a ganhar uma maior consciência sobre o valor da diversidade, estabelecem um clima emocional positivo dentro da sala de aula, promovem a aquisição e desenvolvimento de competências sociais, aceleram a emergência de comunidades de aprendizagem;
- 2) No plano académico, promovem a inovação, a criatividade e o pensamento crítico, implicam e envolvem mais os estudantes na realização das tarefas, sobretudo se envolverem a resolução de problemas, melhoram os resultados académicos e facilitam a aquisição de competências mais complexas de recolha e processamento de informação e conhecimentos;

3) No plano psicológico, permitem a redução do *stress* e da ansiedade, geram atitudes mais favoráveis em relação aos professores, à aprendizagem e à escola e reforçam a auto-eficácia e a auto-estima, assim como a persistência na realização de esforços e a resiliência no enfrentamento de dificuldades (Johnson & Johnson, 1989).

Por comparação com outras metodologias mais convencionais - baseadas em tarefas individuais, competitivas e dependentes de instruções do professor, a acumulação regular de experiências de aprendizagem cooperativa na sala de aula e na escola promove interações mais frequentes entre os estudantes, uma ligação mais forte ao grupo turma e à escola, um sentimento maior de ser aceito pelos outros, um reforço do valor pessoal e da auto-estima, que se tendem a prolongar para outros espaços e contextos exteriores à escola, permitindo dar resposta a problemas de isolamento social, de afirmação de identidade, de discriminação ou exclusão social, de alienação, de conflitualidade, de agressões contra terceiros, etc (Choi, Johnson & Johnson, 2011, Johnson & Johnson, 1983, 1989).

Segundo o relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação, publicado em 2022 pela Unesco, os sistemas educativos devem criar oportunidades para os estudantes interagirem mais entre si, porque se entende que é precisamente a partir das interações reais que os estudantes aprendem uns com os outros, vencendo com essas experiências as barreiras potencialmente criadas por diferenças de habilidades, de nacionalidade, de religião, de origem social, entre outras. O que significa que, para além dos efeitos imediatos na aprendizagem e nas diferentes dimensões pessoais e sociais do desenvolvimento da personalidade, o acumular de experiências bem sucedidas de aprendizagem cooperativa e de trabalho em grupo permite também fundar um novo contrato social pelo qual “o respeito pelos direitos humanos e a preocupação com a educação como um bem comum devem se tornar as linhas centrais que costumam o nosso mundo compartilhado e o nosso futuro interconectado” (Unesco, 2022, p. vii).

Conclusão, ainda que breve...

Num mundo hiperconectado, pejado de tecnologia e saturado de informação, tudo parece ser mais fácil, mais rápido, mais eficaz. Contudo, algumas das grandes questões que justificaram a constituição da educação como a instituição fundadora da vida em sociedade e como fábrica social por excelência para a promoção do desenvolvimento pleno do ser humano, parecem ter ficado um pouco esquecidas. A experiência da crise pandémica e a conseqüente sobre-exposição às tecnologias de informação e comunicação vieram revelar esse paradoxo fundamental dos tempos contemporâneos da aprendizagem digital: mais conectado aos outros não significa mais ligado aos outros! (Warschauer, 2007).

A educação não se limita apenas à entrega atempada de um produto personalizado, devidamente embalado, para satisfazer plenamente uma necessidade do consumidor. Se assim fosse, os sistemas tecnológicos actualmente disponíveis cumpririam plenamente a função, com um custo relativamente baixo. Depois da instalação no quotidiano dos dispositivos gerados pela revolução tecnológica, e sobretudo depois da experiência do ensino remoto de emergência, a educação revelou-se bem mais complexa do que os “programadores de algoritmos” supunham e evidenciou o quanto a sua função essencial não pode ser esquecida, nem substituída por dispositivos tecnológicos e por conteúdos digitais.

Mesmo no plano meramente cognitivo, educar supõe adquirir, usar e desenvolver competências cognitivas complexas de análise, de síntese, de crítica de informação e de conhecimentos (Weiss, 2000) para posteriormente discernir as condições em que poderão (ou não) ser usados, sendo que muitas vezes o dilema mais importante passa por considerações éticas, pelas quais se decide não fazer o que se sabe, em benefício de algum valor maior. Neste sentido, a educação é o resultado também de um processo social baseado em interações frequentes e recorrentes com pessoas, com professores, com pares, alguns dos quais não suscitam simpatias, outros que pensam de forma completamente diferente, outros que divergem profundamente no entendimento do que é importante fazer e outros ainda com limitações ou contingências significativas e com os quais é necessário colaborar, cooperar e incluir, para não ficarem para trás e acederem por direito próprio às oportunidades de uma sociedade democrática e justa (Unesco, 2022).

Os estudantes de uma escola, tal como os trabalhadores de uma empresa, que participam activamente na aprendizagem aprendem mais e aprendem melhor do que aqueles que não o fazem, sendo que o envolvimento (físico e psicológico) dos estudantes no processo de aprendizagem associa-se a um dispêndio de mais energia no estudo, uma permanência de mais horas no espaço da escola, uma participação mais activa nas estruturas da organização escolar e interações mais frequentes com os outros estudantes e com os profissionais da escola (Astin, 1984), o que significa que os “estudantes isolados não aprendem tanto ou tão bem quanto os estudantes integrados em redes informais de relacionamento social” (Rau & Heyl, 1990, p. 144).

Referências bibliográficas

- Aagaard, T., & Lund, A. (2019). *Digital agency in higher education: Transforming teaching and learning*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529

- Bernardino, A. L. (2019, 23 Outubro). Nestas cinco escolas portuguesas o telemóvel é proibido (ou limitado). E os miúdos voltaram a brincar. *Sapo*. <https://magg.sapo.pt/atualidade/atualidade-nacional/artigos/nestas-5-escolas-portuguesas-o-telemovel-e-proibido-ou-limitado-e-os-miudos-voltaram-a-brincar>
- Cerdeira, J. P. (2002). Aprendizagem cooperativa: Reflexões e propostas. In A. Leal (Org), *Flexibilidade em ambientes de mudança* (pp. 309-319). Edições ESE Beja.
- Cerdeira, J. P. (2018). Facebook Addiction Scale: Exploratory validity studies. *Intercom*, 41(2), 71-79.
- Cerdeira, J. P. (2022). Envolvimento e uso de smartphones. Estudo sobre variações nos tempos de utilização. *Estudos de Comunicação*, 34, 40-53.
- Choi, J., Johnson, D. W., & Johnson, R. (2011). Relationships among cooperative learning experiences, social interdependence, children's aggression, victimization, and prosocial behaviors. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(4), 976-1003.
- Coelho, J. (2023, 27 Maio). Há seis anos sem telemóveis, alunos de Lourosa já se esqueceram dos ecrãs no recreio. *Expresso*. <https://expresso.pt/sociedade/2023-05-27-Ha-seis-anos-sem-telemoveis-alunos-de-Lourosa-ja-se-esqueceram-dos-ecras-no-recreio-2d99181e>
- Dwyer, R. J., Kushlev, K., & Dunn, E. W. (2018). Smartphone use undermines enjoyment of face-to-face social interactions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 78, 233-239.
- Henriques, G. (2018, 8 Julho). Proibir o telemóvel na escola? Pais, professores e especialistas discordam. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/portugal/proibir-o-telemovel-na-escola-por-ca-nao-ha-adeptos-9424503.html>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1983). The socialization and achievement crisis: Are cooperative learning experiences the solution? *Applied Social Psychology Annual*, 4, 119–164.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition. Theory and research*. Interaction Book Co. Publishing.
- Kim, J., & Maloney, E. J. (2020). *Learning innovation and the future of higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Kushlev, K., & Dunn, E. W. (2019). Smartphones distract parents from cultivating feelings of connection when spending time with their children. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1619-1639.
- Kushlev, K., Dwyer, R., & Dunn, E. W. (2019). The social price of constant connectivity: Smartphones impose subtle costs on well-being. *Current Directions in Psychological Science*, 28(4), 347-352.
- Kushlev, K., Proulx, J.D., & Dunn, E. W. (2017). Digitally connected, socially disconnected: the effects of relying on technology rather than other people. *Computers in Human Behavior*, 76, 68-74.
- Lee, U., & Lee, P. H. (eds) (2022). *Adverse health consequences of excessive smartphone usage. Volume 2*. Frontiers Media SA.
- Leung, L. (2020). Exploring the relationship between smartphone activities, flow experience, and boredom in free time. *Computers in Human Behavior*, 103, 130-139.
- Michaelsen, L. K. (1992). Team learning: A comprehensive approach for harnessing the power of small groups in higher education. *To Improve the Academy*, 11(1), 107-122.

- Miritello, G., Lara, R., Cebrian, M., & Moro, E. (2013). Limited communication capacity unveils strategies for human interaction. *Scientific Reports*, 3(1): e1950. DOI: 10.1038/srep01950
- Parreira, R. (2023, 5 Julho). Países Baixos vão mesmo avançar com a proibição de smartphones nas salas de aula. *Sapo*. <https://tek.sapo.pt/mobile/equipamentos/artigos/paises-baixos-vaio-mesmo-avancar-com-a-proibicao-de-smartphones-nas-salas-de-aulas>
- Rau, W., & Heyl, B. S. (1990). Humanizing the college classroom: Collaborative learning and social organization among students. *Teaching Sociology*, 18, 141-155.
- Rauschenberg, C., Schick, A., Goetzl, C., Roehr, S., Riedel-Heller, S. G., Koppe, G., ... & Reininghaus, U. (2021). Social isolation, mental health, and use of digital interventions in youth during the COVID-19 pandemic: A nationally representative survey. *European Psychiatry*, 64(1), e20.
- Riso, L. (2022, 23 Dezembro). Itália proíbe o uso dos telemóveis na sala de aula. *Sábado*. <https://www.sabado.pt/vida/detalhe/italia-proibe-o-uso-dos-telemoveis-na-sala-de-aula>
- Rotondi, V., Stanca, L., & Tomasuolo, M. (2017). Connecting alone: Smartphone use, quality of social interactions and well-being. *Journal of Economic Psychology*, 63, 17-26.
- Salas, E., Cooke, N. J., & Rosen, M. A. (2008). On teams, teamwork, and team performance: Discoveries and developments. *Human Factors*, 50(3), 540-547.
- Santos, J. (2021, 4 Abril). A partir de Outubro, os telemóveis vão ser banidos das escolas públicas deste país. *Rádio FM*. <https://rfm.sapo.pt/content/15129/a-partir-de-outubro-os-telemoveis-vaio-ser-banidos-das-escolas-publicas-deste-pais>
- Slavin, R. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342.
- Twenge, J. M., Haidt, J., Blake, A. B., McAllister, C., Lemon, H., & Le Roy, A. (2021). Worldwide increases in adolescent loneliness. *Journal of Adolescence*, 93, 257-269.
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos. Um novo contrato social para a educação*. Fundação SM.
- Ward, A. F., Duke, K., Gneezy, A., & Bos, M. W. (2017). Brain drain: the mere presence of one's own smartphone reduces available cognitive capacity. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(2), 140-154.
- Warschauer, M. (2007). The paradoxical future of digital learning. *Learning Inquiry*, 1, 41-49.
- Weiss, R. E. (2000). Humanizing the online classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, 84, 47-51.

Potencialidades da utilização da metodologia ativa Rotação por Estações num ambiente educativo de 1.º CEB

Catarina Pereira da Silva¹, Vânia Gabriela Dias Graça²

¹Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, catarinapds@hotmail.com

²Centro de Investigação e Inovação em Educação (InEd), na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, vaniagraca@ese.ipp.pt

Resumo

A metodologia ativa Rotação por Estações apresenta inúmeras potencialidades no ensino e aprendizagem, pela combinação de espaços, ferramentas e estilos de aprendizagem que potenciam o desenvolvimento de cada aluno. O presente estudo surge no âmbito do projeto de intervenção “Um por todos, todos pelo Mundo!” desenvolvido numa turma do 3.º ano de escolaridade, no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada, decorrente do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB. Foram desenvolvidas várias unidades de aprendizagem ao longo da PES, no entanto, para esta comunicação apresenta-se a unidade de aprendizagem: “Os direitos não se medem aos palmos!”. Tinha como intuito desenvolver competências transversais ao currículo, através desta metodologia ativa, compreendendo as suas potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e incentivar uma cidadania ativa e responsável, fomentando atitudes solidárias e interventivas na comunidade, com vista à gestão e resolução de conflitos. Optou-se por uma metodologia de investigação-ação e pela utilização de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados. Os resultados evidenciaram, por um lado, o interesse e motivação das crianças na construção ativa da sua aprendizagem pela combinação de diferentes ambientes de aprendizagem, e, por outro, potenciaram o desenvolvimento de competências de literacia digital no aluno e no professor estagiário.

Palavras-chave: Metodologia de Investigação-Ação, Metodologia ativa Rotação por Estações, Tecnologias digitais, 1.º CEB, Prática Educativa Supervisionada (PES)

Abstract

The active methodology Rotation by Stations presents numerous potentialities in teaching and learning, by combining spaces, tools and learning styles that enhance the development of each student. The present study is part of the intervention project “One for all, all for the World!” developed in a class of the 3rd year of schooling, within the scope of the Curricular Unit of Supervised Educational Practice, resulting from the Master's Degree in EPE and Teaching of the 1st CEB. Several learning units were developed throughout the PES, however, for this communication the learning unit is presented: “Rights are not measured by the hand!”. Its aim was to develop skills that were transversal to the curriculum, through the active RE methodology, understanding its potential for the teaching and learning process of students and encouraging active and responsible citizenship, fostering solidarity and interventional attitudes in the community, with a view to managing and resolving of conflicts. We opted for an action-research methodology and the use of different techniques and data collection instruments. The results show, on the one hand, the children's interest and motivation in the active construction of their learning by combining different learning environments, and, on the other hand, they boosted the development of digital literacy skills in the student and in the trainee teacher.

Keywords: Research-Action Methodology, Active Methodology Station Rotation, Digital technologies, 1st CEB, Supervised Educational Practice (PES)

Introdução

A integração das tecnologias digitais no cotidiano de cada indivíduo é uma realidade incontornável que transformou a forma como aprendem, bem como as relações e comunicações que são estabelecidas, exigindo o desenvolvimento de competências digitais (Quadros-Flores et al., 2011). Isso requer que o professor construa situações de aprendizagem em que promova novas oportunidades em sala de aula de construção ativa, autônoma e responsável do seu conhecimento, através de “práticas desafiadoras, integradoras de novas estratégias pedagógicas e de outros recursos didáticos, nomeadamente digitais.” (Graça et al., 2019, p. 126), que perpassam pela utilização de metodologias ativas de aprendizagem.

Neste sentido, a integração da metodologia ativa Rotação por Estações, quando integrada com intencionalidade pedagógica e enquanto ferramenta cognitiva (Jonassen, 2007), traz várias potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente no desenvolvimento do pensamento complexo dos alunos, como de competências digitais para a resolução de problemas emergentes do quotidiano.

Este artigo surge no âmbito do projeto de intervenção “Um por todos e todos pelo Mundo!” desenvolvido com uma turma de 3º ano de escolaridade, no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), decorrente do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tinha como objetivo principal consciencializar os alunos acerca das consequências/efeitos que podem surgir de um conflito armado, e capacitá-los com estratégias para a resolução do mesmo, procurando mobilizá-las para situações concretas e reais.

Neste contexto, apresenta-se a atividade em que se recorreu à metodologia ativa Rotação por Estações para a construção de conhecimentos, com os seguintes objetivos: a) saber argumentar e defender as suas ideias; b) compreender a diferença entre “desejo” e “necessidade”; c) aprender a realizar medições exatas e conversões de comprimento; d) Desenvolver a literacia digital através do uso do telemóvel, utilizando QR-codes; e) Saber transpor para o papel um itinerário realizado; e f) incentivar uma cidadania ativa e responsável, fomentando atitudes solidárias e interventivas, com vista a gestão e resolução de conflitos.

Enquadramento Teórico

Vivemos num tempo em que surgem novas formas de aprender e ensinar, uma vez que os desafios impostos pela sociedade também se transformaram. Segundo Moran (2019), um dos maiores desafios

da escola é “preparar as pessoas para um mundo extremamente imprevisível e para que elas encontrem um propósito na vida.” (p. 9), oferecendo às crianças oportunidades de experimentar várias áreas e desenvolver várias competências.

Neste âmbito, as metodologias ativas assumem, por isso, um papel preponderante nos cenários de ensino e aprendizagem ativa, pois são pontos de partida para o desenvolvimento de processos mais avançados de reflexão e cognição, centradas nos alunos e na sua participação ativa na construção de conhecimento de forma flexível e interligada, em que se pressupõe atividade e não passividade dos alunos (Mattar, 2017; Moran, 2018), numa lógica de aprendizagem ativa. Essa aprendizagem ativa implica aprender de forma participativa e reflexiva em cada tarefa que realiza, no qual o professor assume o papel de mediador e facilitador dessa construção.

São várias as metodologias ativas de aprendizagem: a Gamificação (*Gamification*), a Aprendizagem Baseada em Projetos (*Problems based learning - PBL*), a Aprendizagem Baseada em Problemas (*Project based learning - PBL*), a Aprendizagem por Pares (*Peer Instruction*), a Sala de Aula invertida (*Flipped Classroom*), *Just-in-Time Teaching*, *Design thinking*, Rotação por estações, e outras.

Utilizou-se em contexto de Prática Educativa Supervisionada (PES), a metodologia ativa Rotação por Estações, uma vez que apresenta inúmeras potencialidades no ensino e aprendizagem, pela combinação de espaços, ferramentas e estilos de aprendizagem que potenciam o desenvolvimento de cada aluno. De acordo com Steinert e Hardoim (2019), nesta metodologia, os alunos realizam atividades variadas e diferentes, em estações, sendo que “podem envolver discussões em grupo (...), atividades escritas, leituras e, necessariamente, uma atividade online” (p.13). Assim, o objetivo é que percorram todas as estações, como se fosse um circuito, sendo que a constituição das estações deve ser pensada tendo em consideração alguns fatores, tais como: “a quantidade de estações de trabalho, o tempo de cada estação, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, os recursos tecnológicos utilizados” (Souza & Andrade, 2016, p. 6). Contudo, independentemente do número de estações, todas têm de ser planeadas consoante a temática central em estudo, variando apenas o modo como a mesma será abordado. Relativamente ao tempo, não existe um pré-definido, uma vez que este vai depender do objetivo de cada estação, bem como das características da turma, no entanto, este deve ser igual em todas as estações (Souza & Andrade, 2016). Trata-se, assim, de uma metodologia inovadora, estimulante e eficaz que proporciona ao aluno não só a construção do conhecimento por meio da experimentação, mas também, o desenvolvimento da criatividade (Fracasso et al., 2018; Pedro et al., 2017). A disposição das estações é definida conforme o número dos alunos da turma, pelo que o número de estações varia, tendo em conta o número total de alunos, para que cada grupo tenha

o menor número de elementos possível, de modo a proporcionar a participação de todos (Souza & Andrade, 2016).

Quanto aos recursos de cada uma das estações, estes podem ser analógicos e/ou digitais, no qual pelo menos uma estação terá que incluir um recurso digital, devendo estar adequados a todos os alunos, de forma a possibilitar o acesso à produção dos alunos, bem como a avaliação que é feita posteriormente (Souza & Andrade, 2016). Portanto, as tecnologias digitais transformam a escola e os ambientes de aprendizagem dos alunos, motivando-os para “aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir” (Moran et al., 2007, p. 31). Potenciam, ainda, a participação, colaboração, autonomia, recolha e seleção de informação para a construção do seu conhecimento (Quadros-Flores & Raposo-Rivas, 2017).

Deste modo, ao promover situações-problema nas quais os alunos recorrem não só ao analógico, mas também ao digital, desenvolvendo a sua literacia digital para os resolver, fomentam-se oportunidades promotoras de capacidades transversais e essenciais na educação do século XXI, como a colaboração entre alunos, dado que se comprometem na superação de desafios em equipa, e o pensamento criativo, necessário para encontrar estratégias de resolução (Romero, 2016). Desta forma, destaca-se que o uso pedagógico das tecnologias em contexto de sala de aula potencia o desenvolvimento do pensamento cognitivo, crítico e computacional dos alunos, em que as crianças são responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento (Mendes, 2013). Neste caso em específico, utilizou-se a metodologia ativa de Rotação por Estações para a compreensão dos termos “Desejo” e “Necessidade” e das medidas de comprimento na medição do percurso, através de múltiplos desafios realizado por cada grupo. Assim, além de se desenvolverem noções de comprimentos da área da Matemática (metro, centímetro, ...), também se exploraram outras áreas do saber, como Cidadania e Desenvolvimento. Ao trabalhar temáticas relacionadas com os desafios e questões enfrentadas pelo mundo que os rodeia, os alunos tornam-se cidadãos mais conscientes e responsáveis e aprendem, não só a valorizar a diversidade, mas também, os direitos e responsabilidades que têm como cidadãos do mundo, compreendendo a importância de agirem em prol do outro para promoverem mudanças positivas. Além disso, temáticas globais desafiam os alunos a desenvolver habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões, que são essenciais para se adaptarem a um mundo em constante mudança. Desta forma, os alunos conseguem ver os problemas não como situações a evitar, mas oportunidades para aprender.

Deste modo, o professor é desafiado a criar ambientes de aprendizagem em que integre as tecnologias digitais em metodologias ativas de aprendizagem para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e de competências importantes para este século. Apresenta-se, seguidamente, uma proposta didática

em que se promoveu a combinação de espaços e ferramentas que potenciassesem o desenvolvimento de cada aluno.

Proposta didática

A atividade apresentada enquadra-se no projeto de intervenção “Um por todos, todos pelo Mundo!” que contemplou 6 sessões de intervenção:

- 1.ª Sessão: “*Conflitozinho* ou *conflitozão*, todos devem ter uma resolução: mas qual será então?”

Objetivo principal: Compreender o que é e como se origina um conflito, bem como pode ser promovida a sua resolução;

- 2.ª Sessão: “Os direitos não se medem aos palmos!”

Objetivo principal: Saber o que são e quais são os Direitos Humanos e como podem ajudar na resolução de conflitos;

- 3.ª Sessão: “Somos todos (des)iguais...”

Objetivo principal: Reconhecer e valorizar a diversidade no que diz respeito aos diferentes modos de vida;

- 4.ª Sessão: “De solitários a solidários!”

Objetivo principal: Compreender o conceito de solidariedade e encontrar estratégias para dinamizar uma iniciativa solidária;

- 5.ª Sessão: “Criar e provar para o Mundo melhorar: receitas para um Mundo melhor!”

Objetivo principal: Refletir sobre os preparativos necessários para a elaboração de uma feira e executá-la;

- 6.ª Sessão: “Partilhando um Mundo melhor!”

Objetivo principal: Preparar a divulgação do Projeto à comunidade escolar.

Neste artigo, focaremos a unidade de aprendizagem referente à sessão 3, designada “Os direitos não se medem aos palmos!”, em que se utilizou a metodologia ativa de Rotação por Estações. Tinha como questão-problema: “O que são os Direitos Humanos e como nos podem ajudar na resolução de conflitos?”, no qual se traçaram os seguintes objetivos: : a) saber argumentar e defender as suas ideias; b) compreender a diferença entre “desejo” e “necessidade”; c) aprender a realizar medições exatas e conversões de comprimento; d) desenvolver a literacia digital através do uso do telemóvel, utilizando *QR-codes*; e) saber transpor para o papel um itinerário realizado; e f) incentivar uma cidadania ativa e responsável, fomentando atitudes solidárias e interventivas, com vista a gestão e resolução de conflitos.

Desta forma, a unidade de aprendizagem teve 5 tarefas que de forma articulada com as diversas áreas do saber e recursos possibilitou o trabalho acerca da temática (Tabela 1).

Tabela 1

Sessão de intervenção desenvolvida com recurso à metodologia Rotação por Estações.

Estação	Atividades
Estação 1: Exploração da diferença entre “Necessidades” e “Desejos”	- Exploração dos artigos sobre os Direitos Humanos e posterior reflexão e discussão sobre o artigo 17, presente na versão amigável da Convenção dos Direitos das Crianças, identificando as características de um artigo legislativo e interpretando os conteúdos presentes nos mesmos; - Seleção de um dos cinco cartões disponibilizados na estação para posterior reflexão sobre os conceitos “Desejo” e “Necessidade”, conhecendo a realidade do “outro” e colocando-se no seu papel.
Estação 2: Discussão de frases sobre a problemática	- Seleção de um dos cinco cartões disponibilizados na estação para posterior reflexão sobre os conceitos “Desejo” e “Necessidade”, conhecendo a realidade do “outro” e colocando-se no seu papel.
Estação 3: Exploração dos QR-codes	- Leitura e interpretação da informação de cinco QR-codes, cada um deles referente a um desejo ou a uma necessidade para posterior reflexão em grupo e registo, aliando o analógico com o tecnológico.
Atividade intercalar entre estações: Medição do itinerário	- Medição do trajeto realizado de estação para estação, recorrendo aos cordéis e aos instrumentos de medida disponibilizados previamente, e posterior registo no guião orientador (as fitas de medição e as régulas apresentavam diferentes unidades de medida para os alunos contactarem esta diversidade).
Estação 4: Conversões das distâncias relativas ao itinerário	- Preenchimento do restante guião orientador, convertendo as distâncias medidas das várias etapas para outras unidades de medida.
Estação 5: Discussão final e avaliação da sessão	Partilha com a turma das respostas dadas ao guião orientador e, em grande grupo, discussão e reflexão sobre as atividades desenvolvidas ao longo do percurso.

Fonte: autoria própria.

Metodologia

Utilizou-se a metodologia de investigação-ação ao longo da PES, visto que potencia a construção de um conhecimento analítico, crítico e interventivo, sustentado em “práticas orientadas para a transformação social” (Cortesão & Stoer, 1997 p. 27). Esta metodologia integra ação, ou mudança, e investigação, ou compreensão, simultaneamente, empregando um processo espiral e autorreflexivo, que alterna entre observação, planificação, ação e reflexão (Coutinho et al. 2009).

De acordo com Máximo-Esteves (2008), observar é conhecer, e por isso, a observação direta, participante e sistemática foi a primeira técnica de recolha de informação sobre a realidade educativa. Desta forma, diariamente, ocorreu o registo por escrito de um diário de forma pessoal, onde, para além das descrições e reflexões sobre os diferentes momentos e atividades observadas, também foram anexados registos fotográficos e audiovisuais, bem como os documentos das crianças e os diálogos estabelecidos. Elaborou-se, ainda, guiões de pré-observação que facilitaram o registo de evidências.

Havendo conhecimento acerca da realidade, surge, então, a planificação, que visa melhorar a prática. Após a identificação dos interesses, necessidades e aprendizagens individuais, o docente já reúne informações suficientes para determinar as aprendizagens e competências a promover e, portanto, a definição de estratégias que permitam concretizar, na prática, estas intenções. A planificação deve ser fruto de um trabalho cooperativo, dinâmico e flexível, já que no decorrer da ação pode sofrer alterações para dar resposta a situações imprevisíveis, como é o caso de ideias e sugestões oportunas (Coutinho et al., 2009; Diogo, 2010).

Por conseguinte, a ação advém das duas primeiras fases abordadas anteriormente, sendo que se traduz numa estratégia de planeamento, que é colocada em prática de forma cuidada e reflexiva pelo docente, de forma a melhorar o seu contexto e a promover uma participação ativa, capaz de produzir mudanças. Todavia, importa compreender que a ação não é estanque, devendo ter, por isso, um carácter flexível. No nível educativo em questão, todo este processo adveio de um trabalho cooperativo entre as docentes cooperantes, com o intuito de promover práticas adequadas que dessem resposta aos interesses e necessidades do grupo.

Em último lugar, a reflexão, consiste em “olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu” (Schön, 1992, citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3). Deste modo, o processo de reflexão permite que o docente analise criticamente os aspetos a melhorar na prática educativa, repensando-a e transformando-a constantemente.

Para análise dos dados utilizou-se a análise do conteúdo das narrativas e das notas de observação.

Participantes

Participam neste estudo 21 alunos do 3.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, dos quais sete eram do género masculino e 14 do género feminino, de um agrupamento de escolas do Porto. De um modo geral, os alunos eram curiosos e participativos, mas evidenciavam dificuldade ao nível da concentração e da gestão de conflitos. Revelavam, ainda, uma boa capacidade de aprendizagem, sendo autónomos e interessados pelas atividades propostas ao longo do dia. Tratava-se de um grupo com especial interesse pela área da Leitura, das Artes Visuais, das TIC e dos conteúdos curriculares de Estudo do Meio, especificamente, com o mundo que os rodeia. Porém as dificuldades a nível da Matemática e do Português, mais concretamente na leitura, eram notórias.

No decorrer do projeto, os alunos tiveram a oportunidade de integrar a comunidade educativa (outras turmas, pessoal docente e não docente e famílias), um membro pertencente à Associação Rede Europeia Anti-Pobreza (EAPN), que dinamizou atividades e dialogou sobre a importância dos Direitos Humanos, e um membro pertencente à Associação que a turma decidiu democraticamente ajudar, para partilhar a história da Associação e a sua experiência enquanto trabalhadora nesse local.

Relativamente aos equipamentos tecnológicos, a sala de aula tinha um computador fixo com acesso à internet, um projetor e quatro portáteis. Além disso, a turma recorria aos *tablets* e computadores portáteis guardados na biblioteca, pois a sua quantidade possibilitava uma utilização individual.

Análise e discussão de resultados

A análise e discussão dos resultados centram-se em dois focos: a) interesse e motivação dos alunos na construção da sua aprendizagem; b) desenvolvimento de competências digitais no aluno e na professora estagiária.

a) Interesse e motivação dos alunos na construção da sua aprendizagem

A ação pedagógica desenvolvida promoveu uma aprendizagem num ambiente lúdico em que o aluno, colaborativamente, refletiu sobre o desafio e resolveu-o com motivação e prazer, mobilizando saberes curriculares das diferentes áreas do saber de forma divertida e empenhada. Além disso, o aluno recebeu orientação individualizada e feedback das professoras estagiárias durante a rotação, ajudando não só os alunos a consolidar e aplicar os conceitos aprendidos, mas também a reforçar mais a sua

motivação, o seu interesse e participação no seu processo de aprendizagem. Veja-se o seguinte excerto da narrativa reflexiva da professora estagiária:

“Essa interação com a díade também ajudou a identificar lacunas de aprendizagem e orientar o ensino para atender às características individuais dos alunos. Acreditamos, que todos estes fatores originaram um aumento no interesse e motivação dos alunos na construção da sua aprendizagem, pois quando o professor fomenta uma educação socio construtivista, aliada à integração da tecnologia em sala de aula, potencia a construção e consolidação de saberes ativos, pelo que o aluno se sente um ser competente e importante no processo de ensino-aprendizagem” [NR]

A professora estagiária atribuiu, também, um papel relevante à tecnologia que quando integrada enquanto ferramenta cognitiva (Jonassen, 2007), possibilitou a construção de conhecimentos das várias áreas curriculares, numa abordagem de ensino pela descoberta e socioconstrutivista em que o aluno assume uma postura ativa. Quando o aluno aprende ao descobrir por si em interação com diversos recursos em diferentes ambientes de aprendizagem, o empenho, o interesse e a motivação também aumentam. A nota de observação reflete este aspeto:

“O uso da tecnologia, objetos cada vez mais atrativos para as crianças, revelou ser uma ferramenta eficaz para explorar os conteúdos curriculares, na medida em que por si só captou a tenção da turma. No decorrer da atividade, as crianças perceberam que a tecnologia as ajudava a aprender, melhorava as suas habilidades e permitia-lhes descobrir coisas novas, o que por sua vez despertou a curiosidade e o interesse no processo de aprendizagem dos alunos, desenvolvendo assim a sua literacia digital.” [NO]

Veja-se que a integração da tecnologia no processo de aprendizagem conduz a práticas educativas mais inovadoras que permitem realizar novas conexões e promovem o desenvolvimento da literacia digital dos alunos, verificando-se entusiasmo e vontade de exploração, mas também espírito de equipa com o grupo turma (Figura 1).

Figura 1

Participação dos alunos na atividade.



Fonte: autoria própria.

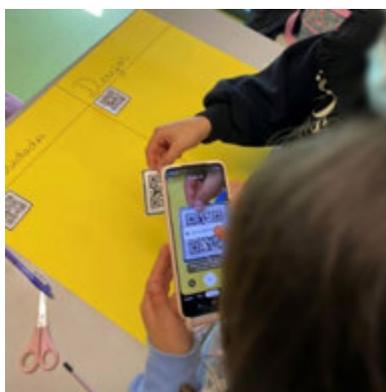
b) Desenvolvimento de competências digitais no aluno e na professora estagiária

Para aceder aos desafios propostos, os alunos também desenvolveram a sua literacia digital, sabendo manusear o equipamento tecnológico, neste caso o telemóvel, tal como relata a narrativa reflexiva e ilustram as figuras 2 e 3:

“Por isso, os alunos, gradualmente, adquiriram competências técnicas e operacionais / de funcionamento, utilizando o telemóvel de uma forma cada vez mais complexa, dado que apreenderam de uma forma clara as teclas presentes no mesmo.” [NR]

Figuras 2 e 3

Exploração dos desafios através do dispositivo móvel.



Fonte: autoria própria.

Verificou-se, portanto, uma evolução no manuseamento do telemóvel, resultante não só, mas também, do professor criar espaço para o erro, visto que os seus erros não eram apontados com julgamento, mas como forma de pensar em outras estratégias de utilização do equipamento, para no momento seguinte, discutir e voltar a tentar.

Numa fase inicial, a construção desta unidade de aprendizagem em que se integrou a metodologia ativa de Rotação por Estações, revelou ser um desafio para a professora estagiária, uma vez que havia por parte da mesma receio e insegurança devido à falta de conhecimento tecnológico, mais concretamente no que diz respeito ao saber colocar as informações nos *QR-codes*, e do uso de metodologias ativas de aprendizagem. Contudo, não foram motivos inibidores para a construção de práticas inovadoras, visto que investigou sobre estas e as dificuldades foram vencidas, como a sua narrativa reflexiva espelha:

“Dado o impacto das metodologias ativas e das tecnologias no século XXI, procurou-se recorrer à articulação de ambas de forma pedagógica, dado que se acredita nas suas potencialidades. Neste sentido, com o apoio da supervisora institucional, investiguei formas de as integrar e consegui ultrapassar as dificuldades, aceitando o desafio e procurando soluções que possibilitaram não só realizar a prática educativa, mas também promoveram o desenvolvimento da literacia digital. Ao longo da atividade, verificou-se que a metodologia em questão motivou os alunos para a aprendizagem.”

[NR]

Ao aceitar a proposta, ultrapassou o medo do desconhecido e desenvolveu capacidades fundamentais que integrou no decorrer da sua implementação, tais como: capacidade de inovar, capacidade de mediar, capacidade de improvisar, entre outras. Procurou construir conhecimentos ao nível científico-pedagógico acerca da metodologia e da utilização dos recursos tecnológicos para a aprendizagem dos alunos, encontrando, desta forma, soluções que permitiram realizar a sua prática educativa.

Conclusões

A integração da metodologia ativa de Rotação por Estações trouxe potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, uma vez que constituiu uma estratégia motivadora e apelativa que permitiu dar resposta aos desafios colocados em sala de aula, através de diferentes ambientes de aprendizagem com distintas tarefas. Potenciou, ainda, a construção ativa da aprendizagem dos alunos e outras competências importantes presentes no PASEO (Oliveira-Martins, et al., 2017) como a comunicação, criticidade, participação, autonomia, cooperação, concentração, resolução de problemas, formulação de hipóteses e o respeito.

Além disso do referido, deu oportunidade à professora estagiária de construir conhecimentos e desenvolver competências acerca da utilização das metodologias ativas e dos recursos tecnológicos e analógicos para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, encontrando soluções que permitiram realizar a prática educativa.

Referências bibliográficas

- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, (7), 7-28. <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/14410/2/83243.pdf>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 8(2), 355-376. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Fracasso, N., Silva, V., Martins, M., Salina, F. V., Cutigi, J. F., Ruas de Oliveira, L. B., (2018). Análise do impacto da robótica educacional no desempenho e nas escolhas académicas de alunos do ensino técnico integrado: um estudo no escopo do IFSP São Carlos. *Workshop De Inovação, Pesquisa, Ensino E Extensão*, 3, 33-36. <http://wipex.scl.ifsp.edu.br/ocs/index.php/wipex/3wipex/paper/view/181>
- Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2019). Renovação metodológica no ensino primário: o olhar de um estudante estagiário. *Sensos-E*, 6(2), 124–133. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v6i2.3495>
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas – Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.
- Mattar, J. (2017). *Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância*. Artesanato Educacional.
- Mendes, N., (2013). *Desenvolvimento da literacia digital, com recurso às ferramentas da Web 2.0 para a criação de banda desenhada: um estudo de caso no 1º CEB*. [Doctoral dissertation, Escola Superior de Educação de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19>
- Moran, J.; Masetto, M.; Behrens, M. (2007). *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. Papyrus Editora.
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In J. Moran & L. Bacich (Eds.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Moran, J. (2019). Educação do Futuro/ Por Cláudia Brandão. *Revista Cidade Verde*, 6–9.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação das Escolas*, 1-13. https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador
- Pedro, A., Matos, J., Piedade, J. & Dorotea, N. (2017). *Probótica: Programação e robótica no Ensino Básico - Linhas Orientadoras*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ERTE/origramacao_robotica/probotica_-_linhas_orientadoras_2017.pdf

- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1.º Ciclo: Que perspectivas? In P. Dias e A. Osório (Coord.). VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges (pp. 401-410). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10400.22/6401>
- Quadros-Flores, P., Raposo- Rivas, M. (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re) construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Prácticum*, 2(2), 2-17. <https://www.researchgate.net/publication/344090922>
- Romero, M. (2016). La robotique pédagogique, un Outil privilégié pour le développement des compétences du 21e siècle. *Magazine Zone 01*, 2(1), 28-32.
- Souza, P., & Andrade, M. (2016). Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. *Revista E-Tech: Tecnologias Para Competitividade Industrial - ISSN - 1983- 1838*, 9(1), 03–16. <https://doi.org/10.18624/e-tech.v9i1.773>
- Steinert, M., & Hardoim, E. (2019). Rotação por Estações na Escola Pública: Limites e Possibilidades em uma Aula de Biologia. *Ensino em Foco*, 2(4), 11-24. <https://doi.org/10.55847/ef.v2i4.548>

Projeto Coopera Escola +21 23: impacto da intervenção educativa

Sofia Gonçalves¹, Sónia Moreira², Luís Moreira³

¹ CEIS20, NIEFI, CEAD, sofiagoncalves@esec.pt

²RECI – Research in Education and Community Intervention, soniamoreiracfaegaianascente.pt

³RECI – Research in Education and Community Intervention, luis.moreira@ipiaget.pt

Resumo

Ao ato de aprender é atribuída uma forte valorização, na medida em que o aluno ganha um estatuto de centralidade nos processos de ensino e aprendizagem, e aos professores uma função mais reflexiva que tem impacto no modo de pensar a educação nas escolas. O *Projeto Coopera* integra o Plano de Recuperação das Aprendizagens (PRA), no Eixo 1. *Ensinar e Aprender*, no domínio 1.3. + *Recursos Educativos*, na Ação Específica 1.3.7. *Recuperar Incluindo*, passando a designar-se *Projeto Coopera Escola+ 21|23*. Com este recurso criou-se mais uma oportunidade diferenciada para incentivar os professores a implementarem a aprendizagem cooperativa nos diferentes espaços de aprendizagem. As competências para o aluno do Séc. XXI são uma prioridade do Projeto, o qual desenvolve e faz refletir sobre a necessidade de aliar as designadas *soft skills*, que em muitos estudos já se consideram mais importantes que as habilitações académicas ao desenvolvimento profissional dos professores, como o meio para estabelecer uma comunicação efetiva com os alunos.

Com esta comunicação pretendemos dar a conhecer o trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto Coopera Escola+ 21|23, de acordo com os princípios que constam do roteiro *Recuperar Incluindo com a aprendizagem cooperativa*, bem como apresentar resultados referentes às dezassete Ações de Curta Duração (ACD) e quinze oficinas de formação Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP) realizadas no ano letivo 2021-2022.

Palavras-chave: aprendizagem cooperativa, inovação, aprendizagens ativas, desenvolvimento profissional, recuperação de aprendizagens

Abstract

The act of learning is given a strong value, as the student gains a central status in the teaching and learning processes, and teachers a more reflective role that has an impact on the way of thinking about education in schools. The Coopera Project is part of the Learning Recovery Plan (PRA), in Axis 1. Teaching and Learning, in the domain 1.3. + Educational Resources, in the Specific Action 1.3.7. Recovering Including, becoming the Coopera School+ Project 21|23. With this resource, another differentiated opportunity was created to encourage teachers to implement Cooperative Learning in different learning spaces.

The competences for the 21st century student are a priority of the Project, which develops and reflects on the need to combine the so-called soft skills, which in many studies are already considered more important than academic qualifications in the professional development of teachers, as the means to establish effective communication with students.

With this communication we intend to make known the work developed within the scope of the Coopera Escola+ 21|23 Project, according to the principles contained in the Recovering Including with Cooperative Learning roadmap, as well as to present results referring to the seventeen Short Term

Actions (SDA) and fifteen training workshops Cooperative Professional Learning Communities (CCAP) carried out in the academic year 2021-2022.

Keywords: cooperative learning, innovation, active learning, professional development, learning recovery

Introdução

O presente capítulo pretende dar a conhecer e tornar público o trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto Coopera Escola+ 21|23, de acordo com os princípios que constam do roteiro *Recuperar Incluindo com a aprendizagem cooperativa*.

Ao ato de aprender é atribuída uma forte valorização, na medida em que o aluno ganha um estatuto de centralidade nos processos de ensino e aprendizagem, e os professores uma função mais reflexiva que tem impacto no modo de pensar a educação nas escolas. A redefinição de estratégias educativas assume um importante desafio, conduzindo a uma estrutura de identidade que possibilite novos contributos para os processos de ensino e aprendizagem.

Entendemos que a principal finalidade de um programa de intervenção educativa deve passar pela criação de uma relação entre os alunos e o saber, sendo crucial entendermos a ligação que o aluno estabelece com o “saber, com os outros e com o mundo que o rodeia”. Para Roldão(2009), uma estratégia de ensino passa pela reflexão e procura do melhor e mais eficaz caminho para a implicação/envolvimento do aluno na aprendizagem.

A cooperação, de acordo com a história da humanidade, não é um conceito recente. Ao longo da história humana os indivíduos que se organizaram e coordenaram os seus esforços para alcançar uma meta comum, foram os que tiveram maior êxito, praticamente em todo o empreendimento humano (Johnson & Johnson, 1982). O trabalho colaborativo tem demonstrado, ao longo dos tempos, que é um excelente meio para se atingir uma aprendizagem mais rica e significativa para aumentar o nível académico e o sucesso escolar dos alunos, bem como para promover hábitos de trabalho em grupo, através de pequenos grupos ou pares. Segundo Niza (2009), se compararmos a aprendizagem cooperativa com métodos de aprendizagem mais individualista e competitiva, concluímos que as vantagens se direccionam grandemente para o comportamento dos alunos: maior satisfação, melhoria da reação em situação de conflito, acréscimo de autoestima, decréscimo de ansiedade, aumento da motivação individual e maior aceitação interpessoal. A necessidade de se encontrarem parceiros e de se construírem projetos comuns tem vindo a ganhar destaque em diversas atividades e organizações, incluindo as que emanam políticas para a formação de professores (Flores & Simão, 2009).

Tendo como ponto de reflexão os princípios enunciados pela Lei de Bases do Sistema Educativo e os referenciais emanados pelo Ministério da Educação, atualmente em vigor, percebemos que a cooperação ganha cada vez mais espaço para a intervenção nos contextos educativos. De facto, a Escola deve dar resposta às necessidades resultantes de uma sociedade globalizante e, cada vez mais, em constante mudança. Assim, é importante criar espaços e tempos de reflexão, nos vários níveis de ensino, que conduzam à prática de atividades de cooperação. Este relatório e a sua consequente reflexão permitirão encontrar caminhos para envolver e implicar os alunos nas atividades escolares, partindo da experiência dos docentes participantes das escolas que integram o Projeto Escola+ 21123. A metodologia da aprendizagem cooperativa promove o aproveitamento dos talentos de cada indivíduo, a criatividade em prol de projetos; a descentralização do poder, que resulta em maior responsabilização individual; a rapidez na concretização, o que conduz a uma maior produtividade, trocas enriquecedoras de experiências e papéis; e, fundamentalmente, novas abordagens na resolução de situações do quotidiano, em grupo. É frequente, na nossa prática pedagógica, mais especificamente em contexto de sala de aula, identificarmos alunos sem implicação ou bem-estar no trabalho, apresentando desinteresse pelas aprendizagens, refletindo baixo rendimento escolar e social. Portanto, será igualmente importante refletir sobre a qualidade da motivação dos alunos.

Da conjugação dos fundamentos apresentados pretende-se contribuir para a reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas, tendo em vista a promoção de processos de ensino e aprendizagem, em contexto de sala de aula, mais motivadores para professores e alunos, podendo contribuir, igualmente, para a inovação de temáticas inseridas nos planos de formação de professores.

Neste capítulo apresentamos um breve enquadramento teórico da metodologia; a formação contínua como eixo principal do Projeto; os processos e as dinâmicas do Projeto; resultados e considerações finais.

Enquadramento Teórico

A metodologia da aprendizagem cooperativa deve ser entendida como um conjunto de métodos que permite organizar e conduzir o ensino e a aprendizagem na sala de aula, de modo que os alunos assumam diferentes papéis e aprendam a partilhar entre si o conhecimento, as tarefas e as estratégias que conduzem à aprendizagem. O modelo pedagógico da aprendizagem cooperativa é sustentado em cinco fundamentos (Johnson & Johnson, 1989): (i) interdependência positiva, (ii) responsabilidade individual e de grupo, (iii) interação estimuladora face a face, (iv) competências interpessoais, e (v) avaliação grupal e individual em todas as suas vertentes. A aprendizagem cooperativa conta com inúmeros métodos ativos, motivadores e inclusivos, e é hoje uma prática de referência nacional e

internacional (Lopes e Silva, 2022) constituindo-se como uma das respostas de sucesso para a recuperação e consolidação das Aprendizagens Essenciais (AE) e das diferentes áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Assim, torna-se fundamental, neste enquadramento, uma aposta em profissionais mais (in)formados e capacitados para promover mudanças de práticas pedagógicas sustentadas e mais apoiados para responder adequadamente à diferença, valorizando a diversidade e, simultaneamente, promovendo o bem-estar emocional e social. Esta última vertente é essencial e contrasta com a tendência excessiva para a competição que caracteriza a “aprendizagem tradicional”, apresentando-se atualmente como uma alternativa de sucesso, como revelam os resultados da investigação (Hattie, 2009), quer à aprendizagem competitiva, quer à aprendizagem individualista.

A aprendizagem cooperativa, enquanto metodologia, apresenta-se como um recurso educativo poderoso, um modelo pedagógico onde o ensino e a aprendizagem são atrativos, inclusivos, participativos e motivadores, não só para quem ensina, mas sobretudo para quem aprende. Existe um crescente número de investigações que confirmam a eficácia da aprendizagem cooperativa em diferentes categorias: académicas, sociais, psicológicas e de avaliação, em diversos níveis de ensino (Johnson, Johnson & Holubec, 1998; Kagan, 1999; Smith, 1996; Moreira, 2011). Existem também sucessivas recomendações de organismos internacionais, influentes na definição das orientações transnacionais de políticas educativas, (como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), a União Europeia e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que apontam as competências de cooperação (de relacionamento interpessoal) como uma das competências básicas que as crianças e jovens devem desenvolver, enquanto ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e interventiva na sociedade da informação e do conhecimento do Séc. XXI. Trata-se, portanto, de uma metodologia ativa com potencial necessário para transformar práticas pedagógicas nas escolas em todos os níveis de ensino, colocando o aluno no centro da ação educativa. A visão inclusiva de não deixar nenhum aluno para trás baseia-se num enfoque construtivista, que faz da tutoria entre pares o seu eixo fundamental.

O Projeto Coopera baseia-se na aplicação de um conjunto diversificado de métodos de aprendizagem cooperativa, ajustados ao nível de ensino (desde a Educação Pré-Escolar aos Ensinos Básico e Secundário) e envolvendo docentes de diferentes áreas disciplinares/disciplinas, e visa a promoção da qualidade da aprendizagem e do sucesso educativo, apostando numa mudança de paradigma no contexto de sala de aula, em alternativa ao ensino tradicional, através da utilização de métodos ativos de ensino e aprendizagem.

Desde a sua génese, o Projeto promove a formação contínua em contexto, na qual os docentes/formandos desenvolvem uma prática pedagógica baseada na cooperação, na crença de autoeficácia e na melhoria do clima de sala de aula, e desenvolve as oficinas de formação Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (Níveis 1, 2 e 3), acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (CCPFC). O Projeto tem como objetivos:

Para docentes:

- Formar os professores numa metodologia ativa de ensino e aprendizagem (aprendizagem cooperativa), que tem ao seu dispor diferentes métodos;
- Promover o seu desenvolvimento profissional em contexto, de forma estruturada e apoiada.

Para crianças e alunos:

- Melhorar o clima de sala de aula, a crença de autoeficácia, as competências sociais, a motivação, o bem-estar emocional e social e o rendimento académico.

Em 2022, o Projeto Coopera integrou o Plano de Recuperação das Aprendizagens (PRA), estabelecido na RCM n.º 90/2021 de 7 de julho, no Eixo 1. Ensinar e Aprender, no domínio 1.3. + Recursos Educativos, na Ação Específica 1.3.7. *Recuperar Incluindo*, passando a designar-se Projeto Coopera Escola+ 21|23. O roteiro Recuperar Incluindo com a aprendizagem cooperativa (cf. Anexo Roteiro Recuperar Incluindo com a aprendizagem cooperativa, pág. 56), integrou o Plano de Recuperação das Aprendizagens com a finalidade de promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Com este recurso criou-se mais uma oportunidade diferenciada para incentivar os professores a implementarem a aprendizagem cooperativa nos diferentes espaços de aprendizagem.

O roteiro “Recuperar incluindo com a aprendizagem cooperativa” apresenta cinco cenários diferentes de aprendizagem cooperativa na sala de aula ou na escola, e exemplos práticos e reais de implementação:

Cenário 1 – Os alunos trabalham em pequenos grupos heterogéneos. Têm papéis e funções específicas dentro do grupo. As funções vão variando, de forma que todos assumam diferentes papéis e o seu processo formativo seja alargado em diferentes domínios e competências. Promove-se a responsabilidade individual e a participação de todos. [...]

Cenário 2 – Nas aulas cooperativas criam-se oportunidades de criar e inovar, valorizando a forma como os alunos aprendem, a sua forma de estar e de agir (valores), recorrendo a inúmeros métodos de aprendizagem cooperativa, como por exemplo: Aprendendo Juntos (Johnson & Johnson, 1975); Jigsaw ou método dos Puzzles (Aronson et al., 1978); Pensar - Formar Pares - Partilhar (Lyman, 1987); *Student Teams Achievement Divisions* STAD (Slavin, 1983); *Teams Games Tournaments* - TGT

(Slavin, 1994); Mesa redonda; Folha Giratória; Mistura e Combina; Roleta; Telefone; Cabeças Numeradas Juntas (Kagan, 1994).

Cenário 3 – Articulação curricular entre diferentes disciplinas. Uma abordagem interdisciplinar, promovendo práticas inclusivas, através da aprendizagem cooperativa. [...]

Cenário 4 – aprendizagem cooperativa em Equipas Educativas, por ano de escolaridade, promovendo a articulação e a flexibilidade curricular. [...]

Cenário 5 – Aposta na formação contínua em contexto, como estratégia de desenvolvimento das escolas, através das Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP). Apoio pedagógico ao trabalho dos docentes em contexto de sala de aula, aquando do desenvolvimento de estratégias/métodos/técnicas de aprendizagem cooperativa, enquanto recurso educativo.

Tabela 1

Escolas-Piloto priorizadas pela DGE/PNPSE

Agrupamentos de Escolas/ Escolas Não Agrupadas	Concelho	DSR	PI	TEIP	Ordenação por prioridade
AE Miradouro de Alfazina	Almada	LVT	Não	Sim	1
AE D. José I	Vila Real de Sto. António	Algarve	Não	Não	2
AE da Caparica	Almada	LVT	Não	Sim	3
AE de Montijo	Montijo	LVT	Não	Não	4
AE Coelho e Castro	Sta. Maria da Feira	Centro	Não	Não	5
AE D. Manuel I	Tavira	Algarve	Não	Não	6
Escola Secundária de Pinhal Novo	Palmela	LVT	Não	Não	7
AE de Alcochete	Alcochete	LVT	Não	Não	8
AE da Batalha	Batalha	Centro	Não	Não	9
AE de Búzio	Vale de Cambra	Centro	Não	Não	10
AE Virgínia Moura	Guimarães	Norte	Sim	Não	11
AE de Fafe	Fafe	Norte	Não	Não	12
AE S. Torcato	Guimarães	Norte	Não	Sim	13
AE Ínfias (S. Bento)	Vizela	Norte	Não	Não	14

AE Mosteiro e Cávado	Braga	Norte	Não	Não	15
AE D. Afonso Henriques	Guimarães	Norte	Não	Não	16
AE João Meira	Guimarães	Norte	Não	Não	17

Foi também em 2022 que se constituiu a Equipa Nacional Cooperadora Escola+ 21123. A Direção Geral da Educação e o Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (DGE/PNPSE), tendo como referência os critérios definidos pela Equipa Cooperadora, procedeu à priorização de 17 escolas-piloto, leia-se, AE/ENA, a saber: AE de Miradouro e Alfazina (Almada), AE D. José I (Algarve), AE da Caparica (Almada), AE de Montijo, AE Coelho e Castro (Fiães), AE D. Manuel I, Escola Secundária de Pinhal Novo, AE de Alcochete, AE da Batalha, AE de Búzio (St.ª M.ª de Lamas), AE Virgínia Moura, AE Fafe, AE Vale de S. Torcato (Guimarães), AE Ínfias (atualmente AE S. Bento), AE Mosteiro e Cávado (Braga). Foram ainda propostos os AE D. Afonso Henriques (Guimarães), AE João de Meira (Guimarães).

No quadro desta priorização, é de referir que o AE D. José I e D. Manuel I (Algarve) não integraram o Projeto, alegando a data tardia para o iniciar. Acrescentaram ainda que já estavam envolvidos noutros projetos. Pelas mesmas razões, o AE Virgínia e Moura e o AE de Fafe optaram por não frequentar a oficina. Apesar disso, o AE de Fafe solicitou um Workshop que integrou no seu Plano Anual de Atividades. O AE João de Meira não foi abrangido por incompatibilidade de calendário entre o AE e a Equipa Nacional do Projeto Cooperadora.

Nos 14 Agrupamentos de Escolas e uma Escola Não Agrupada, onde o Projeto Cooperadora Escola+ 21123 dinamizou as oficinas durante 6 meses, participaram 179 docentes dos vários ciclos de ensino (desde a Educação Pré-Escolar ao Secundário), 190 turmas e 4.057 alunos.

A esta seleção, juntam-se, prosseguindo-se o acompanhamento ao AE Escultor António Fernandes de Sá, onde, em 2016, nasceu o Projeto, assim como aos AE Gaia Nascente e Dr. Costa Matos. Estes últimos iniciaram a sua missão no Projeto em 2018. Por solicitação própria, iniciaram de igual modo os AE António Sérgio e AE Soares dos Reis em 2021/22.

A Formação Contínua como Principal Eixo do Projeto

A escola tem vindo a adquirir uma importância cada vez maior nos discursos e nas práticas educativas como resultado de tendências convergentes, que se situam em três níveis distintos: a investigação educacional, a mudança educacional e o nível de formação (Alarcão & Tavares, 2003). A formação de professores, enquanto processo de desenvolvimento pessoal e profissional, é de grande pertinência. Numa sociedade em constante mudança, urge perspetivar uma formação de professores dinâmica,

capaz de interpretar os sinais do tempo. Não deve, no entanto, ser encarada sob uma perspectiva individualista e limitada ao interior da sala de aula, mas como um corpo profissional coletivamente empenhado na elevação da educação que pratica na Escola. E esta elevação e qualidade do ensino, que se buscam constantemente, dependem da aprendizagem dos professores, ou seja, da sua formação inicial e contínua (Gonçalves, 2021). Russel e Martin (2014) entendem que a mudança genuína só ocorrerá nas escolas caso ocorra primeiro na formação de professores e para isso, é necessário que os formadores de professores apliquem as mudanças nas suas próprias práticas, o que implica ouvir a voz pedagógica e promover a aprendizagem produtiva no contexto da formação inicial de professores. Essas alterações beneficiarão o desenvolvimento da identidade dos formadores de professores e também o desenvolvimento da identidade dos professores no contexto da formação.

O paradigma da formação ao longo da vida não é exclusivo dos professores, mas detém na carreira destes uma importância crucial no exercício da sua profissionalidade. Não é de hoje a preocupação com o desenvolvimento profissional dos docentes, contrastando com uma sociedade em constante e rápida evolução; uma sociedade onde os alunos estão inseridos e, portanto, formatados à sua realidade e vivências; uma realidade que muda segundo a segundo, numa inconstância que interrompe os projetos e a esperança, em que a sala de aula e o sistema de ensino parecem perpetuar os seus modelos centrados no professor e quase que desligados do *modus vivendis* daqueles que devem estar no centro: os alunos e conseqüentemente a sua aprendizagem (Cosme et al., 2021).

É, pois, cada vez mais urgente apostar numa formação que desafie os docentes a optar por metodologias transformadoras no contexto educativo, que acrescentem valor aos ambientes de aprendizagem, estabeleça novas regras e que recentre o foco na aprendizagem, no processo em vez do resultado; no modo como se aprende; como se adquirem as competências do PASEO e como se colocam em prática.

O projeto tem vindo a desenvolver-se através de ações de formação de curta duração que posteriormente se transformaram em oficinas, dando continuidade aos objetivos elencados e reforçados no roteiro “Recuperar Incluindo com a aprendizagem cooperativa”.

Oficinas: Organização, Objetivos e Metodologias

Cada oficina de formação caracteriza-se por uma estreita ligação entre o conhecimento e o respetivo aprofundamento prático processual; inclui sessões presenciais conjuntas e trabalho autónomo dos formandos, que se organizam em três passos sequenciais:

- a) Sessões presenciais conjuntas, para enquadramento teórico e/ou normativo-legal, elaboração de metodologias e/ou de instrumentos e materiais pedagógico-didáticos e organização do

desempenho dos formandos por referência a essas metodologias e/ou instrumentos e materiais;

- b) Trabalho autónomo para concretização no terreno – em contexto de Escola e/ou de sala de aula – das decisões, estratégias e técnicas estabelecidas e sua aplicação, bem como aferição inicial dos resultados desta, dos materiais e recursos gizados no passo anterior. Essa concretização e tal aplicação devem ser acompanhadas de um registo capaz de vir a sustentar uma reflexão consistente e de gerar, na fase subsequente, uma discussão dos resultados obtidos;
- c) Sessões presenciais conjuntas, para apresentação dos resultados obtidos pelos diversos formandos e, desta maneira, produzir sínteses rigorosas, convenientemente sistematizadas e capazes de consolidar desempenhos subsequentes que se revelaram eficazes (Regulamento do CCPFC, 2021).

A formação contínua em contexto é uma realidade para todos os docentes envolvidos no Projeto, através das Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional, uma vez que se considera ser uma das condições essenciais para a concretização de uma cultura de Escola que se quer inovadora e atrativa. As sessões presenciais transformadas em encontros regulares, incluindo no horário do professor tempos destinados para esse efeito, têm tornado possível em algumas escolas manter pequenas CCAP em funcionamento. Esta formação, em formato de oficina, visa dotar os docentes de conhecimentos e competências necessárias para a implementação da intervenção pedagógica baseada em aulas cooperativas articulando, sempre que seja benéfico, com outras metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Pretende, igualmente, sustentar a reconfiguração da atuação pedagógica do docente tendo como principal enfoque não só as aprendizagens essenciais das diferentes disciplinas, mas também as implicações práticas das competências (combinadas de conhecimentos, capacidades e atitudes) preconizadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação ME, 2017).

Neste sentido, o modelo pedagógico de aprendizagem cooperativa (onde estão presentes práticas pedagógicas promotoras de cooperação, com inúmeros métodos diferenciados), comprometido com a avaliação formativa, com a inclusão, e com autonomia e flexibilidade curricular de acordo com os Decretos-Leis n.ºs 54/2018 e 55/2018, e com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória), apresenta-se como uma excelente oportunidade para dar significado às aprendizagens escolares presentes em todas as disciplinas (de forma inter e transdisciplinar), dotando os alunos das ferramentas essenciais para poderem ampliar a sua relação com os pares, com o património cultural, a sua relação com o mundo aprendendo e tendo oportunidade de intervir de forma mais capaz e exigente.

Em suma, pretende-se proporcionar aos docentes envolvidos desafios pedagógicos e culturais autênticos, a partir das disciplinas que integram as matrizes curriculares, envolvendo alunos e professores na realização de atividades que estimulem a sua cooperação, inteligência, autonomia e participação.

Nestas CCAP encontra-se o tempo necessário para que, através da aprendizagem cooperativa, professores e alunos criem e partilhem práticas pedagógicas inovadoras de sucesso experienciadas junto dos seus alunos, das suas escolas, dos seus colegas de trabalho e das suas equipas educativas, com recurso à tecnologia (ferramentas pedagógicas diversificadas e inovadoras incluindo plataformas tecnológicas colaborativas) para melhorar a pedagogia. É neste ambiente tão desejável que uma contaminação positiva naturalmente acontece.

Procedimentos, Estratégias e Instrumentos de Recolha de Dados

Durante os 6 meses de intervenção do Projeto Coopera Escola+ 21I23, foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados:

- 1) Questionário de Conhecimentos sobre a Aprendizagem Cooperativa - Oficina, validado pela DGE/PNPSE e aplicado pela equipa Coopera;
- 2) Questionário Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional - Nível I, validado e aplicado pelo CFAE Gaia Nascente e Cenforma (apenas numa turma);
- 3) Grelhas de Observação;
- 4) Diários de Aprendizagem Grupais (DAG);
- 5) Trabalho Individual Final (TIF).

No que concerne ao questionário Conhecimentos sobre a Aprendizagem Cooperativa - Oficina, o mesmo foi aplicado em dois momentos, antes e depois da formação, com o objetivo de avaliar os conhecimentos dos participantes acerca da aprendizagem cooperativa, permitindo dessa forma aferir o impacto das aprendizagens desenvolvidas.

O questionário Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional - Nível I, tem como objetivo conhecer as expectativas dos participantes quanto à formação, pertinência dos assuntos tratados, relevância para a profissão, materiais utilizados e adequados, duração adequada, metodologia adequada, comunicação das formadoras, horário da formação e adequação das instalações.

Em complemento à aplicação destes dois instrumentos, as formadoras registaram, ao longo das formações, ideias, crenças, testemunhos, experiências das suas práticas, vivências pedagógicas, preocupações, angústias, em grelhas de observação.

Nos Diários de Aprendizagem Grupais registaram-se os assuntos principais de discussão da sessão em questão, novas ideias e informações que resultaram da discussão, a melhor ideia da sessão para cada grupo, que áreas de competências, princípios e valores foram trabalhados com base no PASEO, que preocupações, reflexões ou recomendações partilharam.

Por último, o Trabalho Individual Final regista a importância do percurso formativo realizado ao longo da oficina, conteúdos e aprendizagens realizadas, impacto na vida profissional, trabalho colaborativo com o formador e os outros formandos, as conclusões chegadas e a bibliografia utilizada.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Finalmente, cumpre-nos referir que, relativamente ao estabelecido no Plano de Atividades do Projeto Coopera Escola+ 21123 para 2022, as metas propostas foram quase integralmente cumpridas. As que não puderam ser foram substituídas por outras que nos pareceram mais adequadas a cada contexto.

A saber:

- 15 Escolas-Piloto: (AE/ENA), com oficinas de formação - meta alcançada, como foi já detalhadamente relatado no presente documento.
- 15 Ações de Curta Duração (ACD)/Workshop – meta não só alcançada, como ultrapassada (25 ACD no total), conforme previamente referido.
- 5 Tutoriais Pedagógicos - meta substituída por testemunhos (recolhidos junto de professores, alunos e outras entidades) sobre a aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento do Projeto Coopera, com a criação de um canal *YouTube*. Esta situação prendeu-se com o facto de os professores solicitarem, com frequência, exemplos reais e concretos de implementação dos diferentes métodos em sala de aula e respetivos resultados.
- Instrumentos de avaliação do impacto (quatro para alunos e três para professores

Apesar de validados, os respetivos instrumentos não foram aplicados por parte dos professores participantes e respetivos alunos, em consequência do curto espaço de tempo em que as CCAP decorreram. De referir que, para além destes instrumentos de avaliação do impacto, foram ainda construídos e aplicados 5 outros instrumentos para professores (avaliação de perceções) relacionados com a recolha de dados, como: i) Questionário de Conhecimentos sobre a aprendizagem cooperativa - Oficina, validado pela DGE/PNPSE; ii) Questionário de satisfação Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional - Nível I, através do modelo de avaliação Kirkpatrick (Barreira, 2009); iii) Grelhas de Observação; iv) Diários de Aprendizagem Grupais (DAG); v) Trabalho Individual Final (TIF), também já anteriormente explicitados.

- Hiperligação da Plataforma Coopera na página AFC até julho 2022 – meta não alcançada, uma vez que a plataforma ainda se encontra em construção, por falta de verba para ser concretizada.
- 1.º Ciclo de Encontros Coopera com o Digital - meta cumprida, contando com a presença de 24 professores na partilha de práticas de referência e 388 professores participantes.
- 1.º Seminário Nacional Coopera (apresentação do Coopera como projeto nacional aos diretores das UO de todo o país e partilha de práticas) – meta parcialmente cumprida. Estiveram presentes os 15 Diretores dos AE/ ENA cujos professores participaram nas CCAP. Apenas foi realizado este 1.º Seminário Nacional por escassez de tempo para a realização de um segundo.
- 6.º Encontro Nacional Coopera: 20 julho de 2022 - meta alcançada com a presença de 320 participantes, capacidade máxima do local onde se notabilizou o Projeto.

De acordo com as respostas dadas pelos participantes ao inquérito de satisfação aplicado pelo CFAE Gaia Nascente, podemos constatar que, de uma forma geral, a oficina de formação correspondeu a um nível de muito bom, nos mais variados parâmetros, avaliados numa escala de resposta de 1 a 5.

Na Tabela 2 apresenta-se a média obtida em cada um dos itens do questionário, destacando-se os relacionados com a “comunicação clara da formadora” (4,78), a “pertinência dos assuntos tratados” (4,77) e a “relevância para a profissão” (4,77), como os que apresentam maior valor médio. Estes resultados permitem-nos confirmar que esta metodologia se apresenta como um excelente recurso ao serviço das práticas e do desenvolvimento profissional.

Neste ponto, iremos debruçar-nos sobre o instrumento que foi aplicado antes e depois da formação: *Questionário de Conhecimentos sobre a Aprendizagem Cooperativa*, compreendendo primeiramente as suas expectativas em relação à Oficina de formação através das respostas dadas no Questionário Inicial (QI) antes da intervenção. A questão relacionada com o conhecimento que têm sobre a aprendizagem cooperativa foi colocada antes e depois da intervenção, no Questionário Inicial e Questionário Final (QF), tendo como objetivo aferir os conhecimentos sobre a aprendizagem cooperativa, antes da formação e respetivas mudanças sentidas no final da formação.

Após análise cuidada do questionário aplicado e a transcrição das respostas a estas duas questões, seguiu-se o processo de categorização (Amado, 2014).

Tabela 2

Satisfação dos professores relativamente à Oficina de Formação.

Item	Média
A Formadora teve uma comunicação clara	4,78
Pertinência dos assuntos tratados	4,77
Relevância para a profissão	4,77
A metodologia foi adequada	4,71
Materiais utilizados foram adequados	4,68
As instalações revelaram-se adequadas	4,68
A duração foi adequada	4,64
Materiais utilizados foram suficientes	4,63
Resposta às expectativas	4,60
O Horário foi adequado	4,60

A apresentação dos resultados à questão colocada no Questionário Inicial será exposta de forma sistemática, no seguimento da matriz que construímos, que engloba cinco categorias e indicadores que a seguir apresentamos na Tabela 3.

Tabela 3

Análise de Conteúdo: Categorias e indicadores da questão “Quais as suas expectativas em relação a esta oficina de Formação?”

Questionário Inicial (antes da Oficina de Formação)	
P1 – Quais as suas expectativas em relação a esta oficina de formação?	
Categorias	Indicadores
Atualização da Prática Pedagógica	Promoção da mudança e transformação pedagógica
	Melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem
Descoberta de novas estratégias	
Conhecimento	Aprendizagem/Atualização de conhecimentos sobre aprendizagem cooperativa.
	Aquisição de novos métodos e estratégias

Partilha de Práticas		Procura de um ambiente de partilha de práticas
Desenvolvimento Profissional	Pessoal	eMelhoria das práticas colaborativas entre docentes em contexto de trabalho
		Aquisição de competências promotoras do desenvolvimento pessoal
Transferência		Implementação da metodologia em Comunidades de Aprendizagem

Os resultados evidenciam isomorfismo pedagógico da formação contínua, no seu contexto, uma vez que através de todo o processo de formação se denotou o envolvimento dos participantes, tendo estes adquiridos “os métodos e os procedimentos, os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais dos professores” (Niza, 2009, pág. 352).

A maioria dos professores concorda, quando se afirma que a AC promove a inclusão de todos os alunos, sendo essa uma perceção anterior à formação (97%) e que se manteve após a mesma (98%), e que são os alunos com maiores dificuldades os que mais beneficiam da AC, o que reforça a fundamentação apresentada no roteiro Recuperar Incluindo com a aprendizagem cooperativa Escola+ 21-23, em que se destaca a visão inclusiva de “não deixar nenhum aluno para trás”.

Constatámos que a CCAP teve impacto no conhecimento sobre a AC, nomeadamente nas suas características e métodos, bem como na sua aplicabilidade em contexto educativo. Após a formação, os professores demonstraram um conhecimento mais profundo sobre a metodologia, e foram capazes de o expressar de forma mais rigorosa e com suporte científico: “uma metodologia que gera interdependência positiva nos seus diferentes níveis, promove a crença de autoeficácia, o desenvolvimento de competências socioemocionais, académicas e comunicativas dos alunos.”

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Amado, J. C. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª Ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S. (2006). *Auto-regulação e aprendizagem cooperativa na leitura extensiva: um estudo de caso no ensino de Inglês*. Tese de Mestrado (não publicada). Universidade do Minho.

- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw classroom*. Sage Publication. The Industrial-Organizational Psychology.
- Barreira, C. (2009). Contributo dos modelos de Kirkpatrick e de Stufflebeam para o desenvolvimento de uma estratégia avaliativa do processo formativo. In H. Ferreira, S. Bergano, G. S., & C. Lima (Eds.), *Atas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar, Avaliar e Descentralizar* (pp. 1-12). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Asa Editores.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Decreto Lei n.º 249/92, de 9 de novembro. Diário da República n.º 259/1992, 1º Suplemento, Série I-A <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/249-1992-676050>
- Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Diário da República n.º 29/2014, Série I <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/22-2014-570766>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 129/2018, Série I <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 129/2018, Série I <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Despacho n.º 8356/2022 do Ministro da Educação e Ciência. Diário da República II Série, n.º 131. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/8356-2022-185829850>
- Flores, M. A. e Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem educacional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 11-31
- Gonçalves, S. (2021). *Efeitos da aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos. Estudos com professores e alunos do Ensino Básico*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Repositório Institucional da Universidade de Coimbra
- Hattie, J. (2009). *Visible learning a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1982). The effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and nonhandicapped students. *Journal of Social Psychology*, 118, 257-268-
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 995-1005. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2015). Theoretical approaches to cooperative learning. In R. Gillies (Ed), *Collaborative learning: Developments in research and practice* (pp.17-46). Nova
- Johnson, D. W, Johnson, R. T., & Holubec, E. (1998). *Advanced cooperative learning* (3rd Ed.). Interaction Book Company

- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning (All grades)*. Resources for Teachers
- Kagan, S. (1999). Dimensions of cooperative classroom structures. *Learning to cooperate, cooperate to learning* (pp. 69-70). Plenum Press.
- Kagan, S., & Kagan, M. (1994). The structural approach: six keys to cooperative learning. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (pp. 115-133). Praeger.
- Knight, J. (2013). *High impact instruction: A framework for great teaching*. Sage Publications.
- Lopes, A. (2008). Vale la pena formar professores. Currículos de formación inicial e identidades profesionales de base. In M. B. Pardo, M. C. Galzerani, & A. Lopes (Dir.), *Una “nueva” cultura para la formación de maestros: ¿ es posible?* (pp. 85-110). AMCE/UNESCO.
- Lopes, J., & Silva, H. (2021). *50 Técnicas de avaliação formativa* (2.ª ed.). PACTOR- Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.
- Lopes, J., & Silva, H. (2022). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. (2.ª ed.). PACTOR- Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.
- Lyman, F. (1987). Think-pair-share: An expanding teaching technique. *MAA-CIE Cooperative News*, 1 (1), 1-2.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação (DGE).
- Moreira, S. (2011). *Aprendizagem cooperativa e optimização da intervenção pedagógica no ensino básico - 1.o ciclo em Portugal*. Universidade de Santiago de Compostela - Faculdade de Ciências da Educación. Repositório Institucional da Universidade.
- Moreira, S. (2019). Comunidades cooperativas de aprendizagem profissional (CCAP). In M. Alves (Ed.), *O tempo e o espaço da formação contínua de professores: diagnóstico, processo e perspectivas* (pp. 193–204). Edições Universitárias Lusófonas. <http://www.cenforma.net/wp-content/uploads/2020/02/book.pdf>
- Moreira, S. (2021). Projeto COOPERA, uma Boa prática de autonomia e flexibilidade curricular. In A. Vilela (Coord.) *Flexibilidade e interações. Rumos desiguais*. (pp. 65-71) E-Book- Coleção Cadernos Escola e Formação. Centro de Formação de Associação de Escolas Braga Sul. https://issuu.com/cfaebragasul/docs/ebook_tomo_ii (pp. 64 a 71)
- Moreira, S. (coord.), Januário, D., Correia, E., Brás, C. (2021). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: um Guia Prático*. Porto Editora
- Moreira, S. (coord). (2019). *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade curricular*. PACTOR- Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.
- Niza, S., & Formosinho, J. (2009). *Contextos Associativos e Aprendizagem Profissional – A formação no Movimento da Escola Moderna*. In J. Formosinho 101 (Coord.). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Coord.) (2021): *Relatório UNESCO. Reimagining our futures together: a new social contract for education* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores. Proteger, transformar, valorizar*. EGBA
- Orden, A. (1969). *Hacia Nuevas estructuras escolares*. Editorial Magisterio Español, S.A.

- Perrenoud, Ph. (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Artmed Editora. Regulamento de acreditação dos cursos de formação especializada do CCFCP (2021)
- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas atitudinais definidas pelo Ministério da Educação. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino (não publicada). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Russell, T., & Martin, A. (2014). A importância da voz pedagógica e da aprendizagem produtiva nos programas de formação inicial de professores. In M. A. Flores (Ed.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais* (pp.17-40). Almedina.
- Sharan, S. (1990). Cooperative learning: a perspective on research and practice. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: theory and research*
- Silva, H. S., Lopes J. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. PACTOR- Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. Longmann.
- Slavin, R. (1994). Student teams-achievement divisions. In S. Sharan (Eds.), *Handbook of Cooperative Learning Methods* (pp. 1-19). Westport CT: Praeger.
- Smith, K. A. (1996). Cooperative learning: making “groupwork” work. In C. Bonwell & T. Sutherlund (Eds.), *Active learning: Lessons from practice and emerging issues. New directions for teaching and learning* (pp. 71-82). Jossey-Bass.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: Relatos de práticas*. Leya Educação.
- Trindade, S. (2019). Prefácio In M. Alves (Ed.), *O tempo e o espaço da formação contínua de professores: diagnóstico, processo e perspectivas* (pp. 193–204). Edições Universitárias Lusófonas. <http://www.cenforma.net/wp-content/uploads/2020/02/book.pdf>
- UNESCO (2022). *World Programme for Human Rights Education - fourth phase - Plan of Action* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383329>

A pedagogia da gamificação para o desenvolvimento multinível de future skills no ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico

Cláudio Filipe Fernandes Santos¹, Mário Cruz², Fátima Faya³

¹Agrupamento de Escolas de Almodôvar, claudio_santos_10@live.com.pt

²Politécnico do Porto / inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, mariocruz@ese.ipp.pt

³Universidade de Santiago de Compostela, fatima.faya@usc.es

Resumo

A Educação demarca-se pela sua necessidade de renovação atendendo que surgem desafios emergentes à medida que se vão resolvendo problemas novos e ultrapassando dificuldades nos contextos educativos do século XXI. Assim, este estudo prende-se com a intenção de definir um percurso didático que responda aos desafios atuais no ensino e aprendizagem da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, tenciona-se explorar a Pedagogia da Gamificação, caracterizada por uma vertente motivadora e multinível com bases estruturais e de conteúdo. É almejado, portanto, um entendimento que possibilite práticas gamificadas, transformativas e experienciais através das quais os alunos desenvolvam *Future Skills* que os preparem como *future-ready students*. O estudo conta com uma duração de dois anos, mas é prevista a sua contínua exploração, de forma a conceber conclusões mais sustentáveis. A sua amostra procede de 40 alunos de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, utilizando-se uma metodologia etnográfica e qualitativa e recorrendo a instrumentos de recolha de dados, como: notas de campo e registos audiovisuais. Os resultados preliminares parecem demonstrar que as práticas supramencionadas favorecem uma aprendizagem ativa e holística em função de motivações extrínsecas e intrínsecas.

Palavras-chave: gamificação, multinível, práticas transformativas e experienciais, *future skills*

Abstract

As new challenges arise within 21st century educational backgrounds, the need for renewal upsurges in all areas surrounding Education. Hence, the main focus of this study is to establish a didactic path based on the Gamification Pedagogy, characterised by its motivational and multilevel aspects, which may allow to overcome the hurdles mainly related to teaching and learning Primary English. It is, therefore, intended to reach an understanding that fosters gamified, transformative, and experiential practices within Primary English classrooms, thus enabling pupils to develop themselves as future-ready students through a Future Skills profile. The study has a two-year duration, but it is envisaged continuous research to reach more sustained evidence and conclusions. The sample of the study stems from 40 pupils learning Primary English. Moreover, an ethnographic and qualitative methodology was used, resorting to data collection tools such as field notes and audiovisual records. Preliminary results seem to show that the aforementioned practices do boost a holistic and active learning environment with emphasis on pupils' extrinsic and intrinsic motivations.

Keywords: gamification, multilevel, transformative and experiential approaches, future skills

Gamificar o ensino para (trans)formar a aprendizagem

As abordagens gamificadas podem ser consideradas como um meio para traçar um caminho transformativo das aprendizagens, uma vez que se centram num design focado no aprender a partir da experiência e através desta (Chou, 2016), promovendo, para além disso, uma relação dinâmica e interdependente entre alunos e entre alunos-professor(es) (Duckworth & Smith, 2018).

Ao alcançar esta visão gamificada perante o ensinar e o aprender no século XXI, os professores poderão promover o desenvolvimento de competências essenciais, dentro e fora da sala de aula, que vão além da simples memorização de conteúdos linguísticos, matemáticos, artísticos, entre outros. Por outras palavras, os alunos passarão a ser motivados a mobilizar conhecimentos, competências, atitudes e valores para dar resposta a exigências complexas do mundo onde interagem (OCDE, 2018).

Não obstante, considerando que o estudo aqui apresentado tem como principal foco o ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), será de realçar que os ideais supramencionados assumem um papel de maior relevância aquando da sua articulação entre a Pedagogia da Gamificação (Chou, 2017; Cruz & Oliveira, 2017) e contextos de aprendizagem da língua inglesa. Isto porque esta pedagogia poderá fomentar um envolvimento ativo, competitivo, desafiador, gratificante e divertido dos alunos para com o seu processo de aprendizagem (Chou, 2016).

Contudo, na implementação de abordagens gamificadas é importante considerar que o foco não pode apenas residir no desenvolvimento superficial de um jogo nem na falácia dos *Points, Badges and Leaderboards* (PBL) (Foncubierta & Rodriguez, 2015), uma vez que estes aspetos, de bases estruturais (Fraga et al., 2022), são apenas a ponta do iceberg no que diz respeito ao enriquecimento que a gamificação poderá trazer para a sala de aula de inglês no 1.º CEB (Cruz & Oliveira, 2018).

Por isso, de acordo com Chou (2016), a gamificação consiste na arte de criar elementos divertidos e cativantes, que normalmente estão presentes em jogos, e aplicá-los, conscientemente, a atividades que se coadunam com o mundo real, estimulando, similarmente, motivações intrínsecas e extrínsecas (Santaella et al., 2018), inerentes à turma e ao perfil individual dos alunos, através de uma gamificação de conteúdo (Fraga et al., 2022) e do “Human Focused-Design” (Chou, 2016) onde “teaching and learning are not two distinct activities, but intertwined elements of a single, reciprocal process [...] perhaps they could be described as a double-sided, interactive process which transforms both tutor and learner” (Coffield, 2008, p. 8 *as cited in* Duckworth & Smith, 2018, p. 5). Assim, ao se gamificar a nível estrutural e de conteúdo (Fraga et al, 2022) o ensino, poder-se-á transformar aprendizagens nas quais se promove aos alunos um

process of becoming aware of the frame of reference within which we think, feel, and act, becoming critical of its adequacy with conscious of where it comes, developing newer more adequate frames of

reference which are more inclusive, and discriminating of experience [...] and finally acting out of this frame of reference (Laal, 2011, p. 471).

Uma abordagem multinível ao Octalysis Framework

Em contextos educativos que lidam com uma natureza humana considerada livre, descentralizada e não programada (cf. Boavida & Amado, 2008), torna-se incrivelmente difícil de planificar algo que vá ao encontro das necessidades educativas de todos e que agrade a cada aluno a título individual (Chou, 2016).

Não obstante, com a implementação de um “Gamification Design Framework for Everyone” (Chou, 2016), intitulado de “Octalysis Framework” (ver Figura 1), poderá ser possível alcançar um ambiente ou espaço e um conjunto de relações onde os alunos podem validar os seus conhecimentos e valorizá-los a partir das suas próprias experiências sociais (Duckworth & Smith, 2018), uma vez que a aprendizagem é promovida através de um ensino focado nas unidades centrais de motivação (*core-drives*) dos alunos (Cruz & Oliveira, 2018).

Figura 1

Octalysis Framework.



Nota: Adaptado de: <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>

No *Octalysis Framework* existem, portanto, oito *core-drives* que diferem entre eles no que concerne aos seus aspetos motivacionais e que podem ser identificados como: “Meaning; Empowerment; Social Influence; Unpredictability; Avoidance; Scarcity; Ownership and Accomplishment” (Cruz & Oliveira, 2018). No que concerne ao *core-drive*, intitulado “*Epic Meaning & Calling*”, este é o núcleo motivacional onde existe o fator novidade e no qual as pessoas se sentem motivadas porque acreditam estar envolvidas em algo maior do que elas próprias (Cruz & Oliveira, 2018).

Já no *core-drive* “Empowerment of Creativity & Feedback”, os alunos encontram-se envolvidos num processo criativo onde trabalham sistematicamente na resolução de problemas práticos. Aqui, os professores devem criar um ambiente de sala de aula onde sejam utilizadas diferentes estratégias didáticas e recursos multissensoriais e no qual os alunos sintam que têm um objetivo (Cruz & Oliveira, 2018).

No que diz respeito ao núcleo motivacional “Social Influence & Relatedness”, este baseia-se no facto das pessoas se sentirem motivadas através de elementos sociais como, por exemplo, a aceitação e feedback social, a competição e a inveja (Chou, 2016; Cruz & Oliveira, 2018).

O *core-drive* “Unpredictability & Curiosity” representa o gosto pelo desconhecido, pelo acaso e pelas experiências imprevisíveis. Este fator de imprevisibilidade implica que os alunos sintam a necessidade de se empenharem constantemente, uma vez que não sabem o que irá acontecer a seguir, fazendo-os estar sempre com atenção ao inesperado (Cruz & Oliveira, 2018).

Relativamente ao núcleo “Loss & Avoidance”, este desperta a necessidade de evitar acontecimentos negativos (Chou, 2016). Ou seja, o professor deve implementar, na sala de aula, atividades que criem a possibilidade aos alunos de evitarem resultados de carácter negativo, à semelhança do que normalmente acontece, por exemplo, em jogos virtuais, nos quais os alunos podem perder algo significativo ou serem obrigados a recomeçar para atingir o pretendido (Cruz & Oliveira, 2018).

Quanto ao *core-drive* “Scarcity & Impatience”, este está intrinsecamente ligado à dificuldade em obter algo raro e exclusivo. Neste caso, a motivação do aluno será trabalhada através do seu desejo em conseguir de valor aparentemente inatingível, implementando desafios ajustados às suas competências, para que estes não sejam nem demasiado difíceis (gerando ansiedade) nem demasiado fáceis (criando tédio) (Cruz & Oliveira, 2018).

O núcleo motivacional “Ownership & Possession” direciona-se para alunos de índole mais controladora, na medida em que estes são motivados pelo facto de conseguirem dominar algo, de serem os donos de um processo ou de um projeto (Chou, 2016), instaurando-se um conforto emocional dentro da sala de aula (Cruz e Oliveira, 2018).

O último *core-drive* define-se como “Development & Accomplishment” e é neste que existe o maior foco em PBL, pelo que ao cumprir determinados desafios, os alunos podem ser recompensados com troféus, medalhas ou outros elementos de carácter motivacional mais extrínseco. Neste *drive*, há um sentimento de conquista que leva os alunos a querer progredir e a superar desafios (Chou, 2016), na medida em que se entusiasmam para crescer e atingir objetivos específicos e desenvolver novas competências (Cruz & Oliveira, 2018).

Posto isto, entre estes oito *core-drives* existem aqueles que incidem mais nas motivações extrínsecas, como é exemplo do “Accomplishment”, enquanto outros recaem sobre motivações intrínsecas, como o núcleo “Unpredictability” (Chou, 2016), sendo estas vertentes intrínsecas as que mais relevância levam neste estudo e, inclusive, aquelas que irão estimular o aluno a longo prazo, uma vez que o fará sentir-se diretamente implicado na sua aprendizagem (Mora, 2013; Foncubierta and Rodríguez, 2015) e que esta é divertida, significativa e gratificante, considerando que “if pupils’ core-drives aren’t addressed and if they don’t feel motivated, then no substantive learning will occur” (Chou, 2016, p. 28). Foi com base nestas noções que, para a disciplina de Inglês, se realizaram atividades nas quais se pudesse implementar cada *core-drive* do *Octalysis Framework* atendendo às características da turma e ao perfil individual dos alunos. Além do mais, para incrementar a componente motivacional ao longo das aulas, foi utilizada a plataforma digital *ClassDojo*, transversalmente a todas as aulas de inglês, a qual serviu para gerir comportamentos, mas também para orientar determinados núcleos de motivação de nível extrínseco e intrínseco, considerando que além dos pontos que os alunos podem conquistar (ou perder) ao longo do percurso (*core-drive* “Loss & Avoidance”), também se instaura um sentimento de compromisso para com a aprendizagem e de um empenho constante (*core-drive* “Unpredictability & Curiosity”).

Neste sentido, realizou-se um *Storytelling Bilingue Interciclos* (ver Figura 2), na Biblioteca Municipal da região, onde os alunos puderam participar ativamente no conto de histórias em português e em inglês e elaboraram trabalhos, a partir de material sustentável, acerca das histórias. Nesta atividade, mais concretamente, o professor de inglês colaborou com uma contadora de histórias profissional (exterior à escola), tendo esta contado as histórias em língua portuguesa e o professor em língua inglesa. No que diz respeito aos contos em inglês, os alunos tiveram a oportunidade de ajudar o professor a contar as histórias, lendo determinadas partes para os restantes colegas, estimulando-se intrinsecamente o interesse pela aprendizagem da língua inglesa e, assim, desenvolver-se competências comunicativas e socioemocionais. Não obstante, uma vez que os participantes divergiam entre diferentes níveis de escolaridade (pré-escolar e 1.º ciclo), foram definidos dois dias para a realização da atividade, sendo os grupos e turmas divididos em diferentes horários. No entanto, a divisão foi organizada de forma que pudesse haver entreaajuda entre alunos de diferentes níveis, principalmente na parte da atividade mais direcionada à expressão plástica (por exemplo, os alunos de 1.º e 2.º anos ajudarem os alunos do grupo dos 5 anos de idade do pré-escolar).

Figura 2

Turma de pré-escolar na atividade interciclos de Storytelling



Torna-se, ainda, relevante mencionar que na elaboração dos trabalhos acerca das histórias, os alunos foram incentivados a utilizar a língua inglesa para comunicarem de forma simples e básica entre eles e com o professor, recorrendo a vocabulário como “Can you help me, please?”, “Teacher?”; “I’m finished”, etc. Os alunos do pré-escolar, mais especificamente, poderiam comunicar mais objetivamente, ou seja, ao pedirem uma determinada cor do material, poderiam dizer “red”, “blue”, entre outros. Além do mais, todos os alunos envolvidos na atividade, participaram de forma significativa e com empenho, uma vez que se sentiam motivados a ganhar pontos para a *ClassDojo* e a evitar perder pontos, além de terem sido envolvidos ativamente num processo criativo do qual se sentiram donos.

Tendo em conta, portanto, a atividade supramencionada, o *Octalysis Framework* ganhou ainda mais relevância, abordando-se núcleos motivacionais como Empowerment of Creativity & Feedback, *Epic Meaning & Calling*, Loss & Avoidance, entre outros.

Porém, o *Octalysis* assume também um papel preponderante na planificação não só desta aula, mas também nas restantes aulas de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (inclusive no processo de operacionalização das mesmas), como se poderá observar seguidamente. Isto porque, se coaduna com uma Abordagem Comunicativa Experiencial (Férrandez-Corbacho, 2014), a partir da qual os alunos podem sentir, experimentar, observar, pensar e refletir sobre a língua que estão a aprender (ver Figura 3) e sobre a aprendizagem que está a ser desenvolvida, tendo em conta as suas motivações, realidades e interesses (Cruz, 2019).

Figura 3

Aula no exterior sobre as estações do ano, clima e roupas



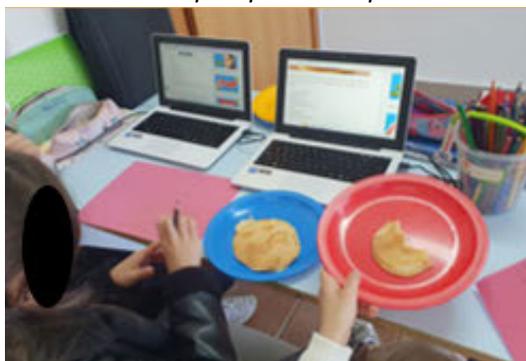
No caso da aula a ser dinamizada na Figura 3, o *core-drive* “Epic Meaning & Calling” teve especial preponderância, principalmente pelo fator novidade. O mesmo acontece com o núcleo motivacional “Unpredictability & Curiosity”, uma vez que esta atividade foi uma experiência imprevisível, e com o *core-drive* “Empowerment of Creativity & Feedback”, considerando que a aula teve uma vertente multisensorial onde os alunos, por exemplo, puderam falar sobre o tempo atmosférico e presenciá-lo na natureza exterior através de sensações. Assim, aliando estes componentes do *Octalysis* à noção sobre a qual assenta a Abordagem Comunicativa Experiencial, supõe-se uma “conexión de los contenidos de lengua con el estudiante, sus aficiones e intereses y con su experiencia del mundo; ayudándole, poco a poco, a autodirigir su propio aprendizaje” (Férrandez-Corbacho, 2014, p. 1).

Este envolvimento experiencial irá, deste modo, desencadear emoções que reforçam o interesse e a curiosidade para se descobrir e se aventurar em novos conhecimentos, competências e horizontes que ultrapassam as paredes da sala de aula (Mora, 2013), favorecendo, como já supramencionado, um ciclo de aprendizagem efetiva e significativa (Cruz, 2019).

Seguindo estes ideais, realizou-se também uma tarefa que incidiu no tema “Food”, onde os alunos foram confrontados com o desafio de elaborar um trabalho de pesquisa sobre a festividade “Pancake Day” e encontrar uma receita de panquecas, enquanto cozinhavam panquecas e as comiam na sala de aula, como demonstra a seguinte figura:

Figura 4

Alunos a comer panquecas enquanto realizam um trabalho de pesquisa



Para a atividade relativa ao “Pancake Day”, foi, essencialmente, seguido um entendimento de base experiencial mencionado por Fernández-Corbacho: “unir la instrucción a la participación activa del alumno es posible mediante el uso de materiales que permitan a los alumnos experimentar sensaciones de realidades concretas, vividas o imaginadas” (2014, p. 3). Desta forma, foi promovido um uso efetivo da língua inglesa através de experiências multissensoriais que se intercalaram com vertentes do *Octalysis Framework*, uma vez que os alunos esperavam, por exemplo, a aceitação e feedback social, na medida em que queriam fazer as melhores panquecas e que, posteriormente, em casa pudessem mostrar que já sabiam cozinhar através de uma receita inglesa.

No entanto, será fundamental lembrar que diferentes tipos de alunos irão aprender, envolver-se e motivar-se de formas distintas (Chou, 2016), realçando as suas necessidades individuais de aprendizagem de acordo com o seu perfil. Por estas razões, é desejada, inclusive, uma transversalidade entre o *Octalysis Framework* e o “Modelo de Ação Multinível” (Pereira et al., 2018), como um meio para se almejar ao sucesso de todos os alunos, uma vez que ambos os modelos são caracterizados pela sua vertente motivacional, compreensiva e sistemática (idem). O Modelo de Ação Multinível (ver Figura 5) demonstra que para se tentar alcançar padrões de aprendizagem de sucesso terá de existir uma adoção de uma “visão sistemática abrangente que reconhece a complexidade e interligação de fenómenos educativos como a aprendizagem e o comportamento [...], de forma integrada e articulada, as dimensões individuais e contextuais, ou seja, o aluno e os contextos educativos” (Pereira et al., 2018, p. 19).

Figura 5

Modelo de Ação Multinível



Nota: Adaptado de Pereira et al, 2018, p.19.

Efetivamente, através da interconetividade entre ambos os modelos, o professor poderá começar a identificar com maior facilidade as fragilidades presentes ao longo do processo de ensino-aprendizagem e, a partir daí, trabalhar favoravelmente para a melhoria da motivação em contextos diversos e complexos (Chou, 2016), promovendo, assim, um ensino de e para todos (cf. Pereira et al., 2018), através do qual “pupils are given the opportunities to learn with Others across all lines of difference” (UNESCO, 2022, p. 48).

Tendo isto em consideração, entende-se que a Pedagogia da Gamificação poderá ser uma estratégia didática inovadora que está em sintonia não apenas com abordagens transformativas (Duckworth & Smith, 2018) e experienciais (Férrandez-Corbacho, 2014), mas também com a perspetiva global de educação inclusiva. Portanto, “isto implica [...] combinar estratégias e recursos de forma adequada no decurso do processo de ensino e aprendizagem” (Chacón, 2021, p. 14), o que pode ajudar todos os alunos a desenvolverem competências essenciais para a vida (Cruz, 2019), independentemente das suas dificuldades em aprender.

Desenvolvimento holístico de Future Skills em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O conceito de *Future Skills* é relativamente recente e surgiu com o Projeto *NextSkills* em 2019 (Ehlers, 2020). Apesar da maioria dos estudos realizados no âmbito do *NextSkills* estarem relacionados com o Ensino Superior, consideramos que o cerne deste conceito e as ideias apresentadas, bem como as competências nele retratadas, podem começar a ser desenvolvidas em idades precoces, uma vez que os alunos do ensino básico se encontram no momento-chave do seu desenvolvimento socioemocional (Carvalho, 2015). Posto isto, é de ressaltar, também, que a implementação da Gamificação (estrutural

e de conteúdo) aliada a abordagens transformativas e experienciais irá promover um desenvolvimento holístico e multinível de *Future Skills* em crianças no 1.º CEB, pelo que ajuda as crianças deste ciclo de ensino a interagir, comunicar e colaborar na diversidade e com consciência do seu contexto global (Vuorikari et al., 2022).

Assim, de acordo com Ehlers (2020), estas competências podem ser definidas como “competências que permitem aos indivíduos resolver problemas complexos em contextos de ação altamente emergentes de uma forma auto-organizada e permitir-lhes agir (com sucesso)” (p. 53), pelo que assentam em recursos cognitivos, motivacionais, volitivos e sociais, são baseados em valores e podem ser adquiridos num processo de aprendizagem.

Partindo desta noção, os alunos foram, então, desafiados a resolver um problema crescente na sua sociedade, relacionado com o abandono animal, indo, assim, ao encontro da temática “Animals” abordada nas aulas de inglês. Em conjunto com a comunidade, foi organizada uma recolha de bens essenciais para animais de uma associação local (ação escolhida pelos próprios alunos com orientação do professor de inglês), elaboraram-se pósteres a promover a adoção (utilizando vocabulário em língua portuguesa e língua inglesa) e convidou-se a associação para se deslocar à escola (ver Figura 6) com alguns animais de forma a levar à reflexão sobre o bem-estar animal no nosso país e no mundo.

Figura 6

Ação de sensibilização para a causa animal

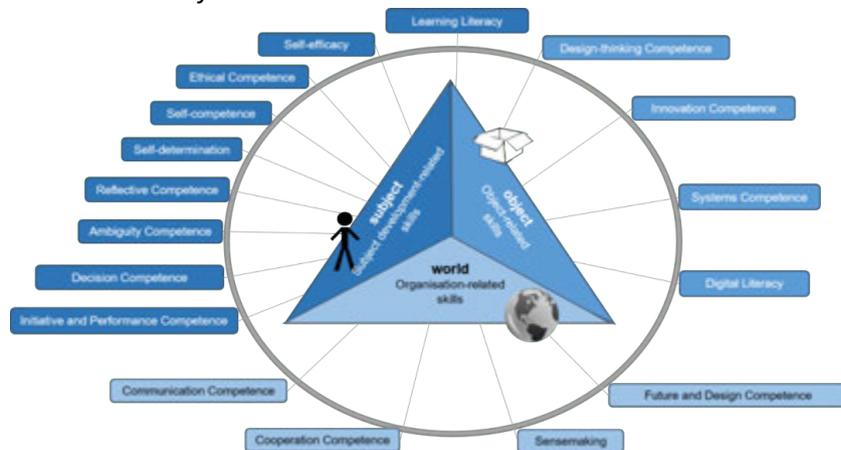


Ao longo desta atividade os alunos puderam aplicar os seus conhecimentos e competências comunicativas de língua estrangeira em contexto, empenhando-se para cumprir os seus objetivos pessoais na *ClassDojo* e para a disciplina de inglês, enquanto desenvolveram *Future Skills* (como por exemplo, competência ética, competência comunicativa, tomada de decisões, pensamento crítico, entre outras), através de experiências inerentes aos seus núcleos motivacionais.

Não obstante, e no que às *Future Skills* diz respeito, Ehlers (2020) apresenta, então, um quadro de referências para estas competências, o qual denomina de “Future Skills Profiles Framework” (ver Figura 7) e onde apresenta três dimensões principais no que concerne ao desenvolvimento destas competências: i) “Organisation-related”; ii) “Subject Development-related”; iii) “Object-Related”. Por conseguinte, em cada uma destas dimensões existem subdimensões que, no seu todo, criam um perfil que vai ao encontro da ideia de que “the learning experience is central, feeding on one's own interests and self-developed issues” (Ehlers, 2020, p. 53).

Figura 7

Future Skills Profiles Framework

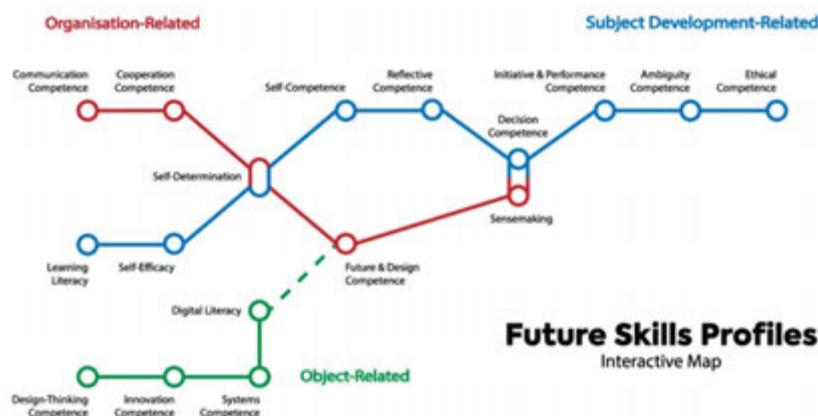


Nota: Adaptado de Ehlers, 2020, p.42.

Tendo em conta as noções supramencionadas, poder-se-á supor que se os professores forem capazes de associar este *Future Skills Profiles Framework* ao quadro conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) e às Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018), recorrendo à interligação de abordagens gamificadas, experienciais, transformadoras e multinível, como referido ao longo deste estudo, os alunos não só poderão desenvolver competências linguísticas, mas também “knowledge and critical understanding of the world (including politics, law, human rights, culture, cultures, religions, history, media, economies, the environment and sustainability)” (Council of Europe, 2016, p. 52). Consequentemente, os alunos desenvolver-se-ão igualmente de uma forma holística, através da qual serão capazes de moldar “a shared future built on the well-being of individuals, communities and the planet” (OECD, 2018, p. 3) e de crescer com base no perfil traçado no “Future Skills Profile Map” (Ehlers, 2020), o qual é apresentado na Figura 8.

Figura 8

Future Skills Profile Map



Nota: Adaptado de Ehlers, 2020, WEB.

Gamificar o Inglês no 1.º CEB para salas de aula inclusivas, transformativas e experienciais

O estudo aqui descrito e as práticas apresentadas contam com uma duração de dois anos e a sua amostra procede de 40 alunos de Inglês no 1.º CEB, provenientes de um Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo.

Dos 40 alunos que participaram neste estudo, 20 são provenientes de uma turma do 3.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos e todos de nacionalidade portuguesa. Esta turma é constituída por 9 raparigas e 11 rapazes, correspondendo a 45% e 55% da turma, respetivamente. Todos os alunos estiverem sem frequentar a disciplina de Inglês durante os dois anos anteriores ao estudo, devido à falta de professores colocados no Agrupamento em questão, pelo que apresentavam, a nível geral, dificuldades em diversos domínios da língua estrangeira.

Os restantes 20 alunos, pertencem a uma turma do 4.º ano de escolaridade, com idades entre os 9 e os 10 anos, sendo apenas uma das alunas de nacionalidade búlgara e os restantes de nacionalidade portuguesa. O grupo é constituído, então, por 6 raparigas e 14 rapazes, o que corresponde a 30% e 70% da turma, respetivamente. Quanto à frequência na língua inglesa, à semelhança dos alunos do 3.º ano, também estes estiveram sem professor durante o tempo supramencionado, pelo que evidenciavam, no geral, dificuldades nos vários domínios do inglês.

Será ainda relevante mencionar que, na turma do 3.º ano, dois alunos usufruíam de medidas de suporte à aprendizagem não significativas (seletivas) no âmbito do artigo 54/2018 e, no caso do 4.º ano, quatro alunos usufruíam destas mesmas medidas, sendo um deles um aluno diagnosticado com autismo.

Posto isto, utilizou-se uma metodologia etnográfica e qualitativa, recorrendo a instrumentos de recolha de dados, como: notas de campo e registos audiovisuais, o que permitiu compreensões

fundamentadas dos fenómenos construídos nas e através das ações e atividades quotidianas dos indivíduos em determinados contextos (Putney et al., 1999, p. 374).

O principal objetivo geral deste estudo prende-se com a intenção de refletir sobre a relevância da Pedagogia da Gamificação no âmbito do ensino e aprendizagem da língua inglesa a crianças no 1.º CEB, tendo em conta o *Octalysis Framework* de Chou (2016) e a sua relação com o Modelo de Modelo de Ação Multinível (Pereira et al., 2018), pelo que, mais concretamente, se pretendeu: a) analisar percursos didáticos gamificados, transformadores e experienciais, a fim de descobrir como estes podem permitir aos estudantes desenvolver *future skills*; b) identificar práticas, recursos e standards de ensino e aprendizagem que permitam, numa perspetiva multinível, preparar os alunos para os desafios locais do futuro.

De facto, os contextos educacionais do século XXI apresentam um leque de desafios de carácter paradigmático (Lima & Cosme, 2018) que tornam o ensino e a aprendizagem complexos, voláteis e ambíguos (OCDE, 2018).

Torna-se, portanto, crucial repensar e renovar o ensino e a aprendizagem com o intuito de incutir aos alunos um sentido de responsabilidade e de emancipação que os torne agentes proativos e conscientes na sociedade em que vivem (OCDE, 2018) de forma a serem, inclusive, capazes de enfrentar novos desafios à medida que vão resolvendo os já existentes (Boavida & Amado, 2008).

Neste sentido, começa por ser essencial almejar ambientes de aprendizagem gamificados, transformativos e experienciais nos quais exista uma relação de cuidado dialógico, ou “dialogic care” (Duckworth & Smith, 2018, p. 5), entre aluno-professor e vice-versa (ver Figura 9), que promova um autodesenvolvimento holístico por parte dos alunos.

Figura 9

Representação de laços criados entre professor e aluno finalista de 4.º ano



Ou seja, pretende-se que estes entendam a aprendizagem, neste caso em concreto, da língua inglesa, como um meio não só de desenvolvimento de competências linguísticas, mas também como uma forma de estarem envolvidos em momentos-chave onde aprender uma língua pode envolver questões de identidade, pensamento crítico, convicções, autoconceitos, autorregulação, motivações, divertimento e respeito pelo Outro (Fernández-Corbacho, 2014).

Em seguimento às ideias supramencionadas, as práticas que foram implementadas seguiram uma Pedagogia da Gamificação que teve em consideração os pontos motivacionais do *Octalysis Framework* (Chou, 2016) e que ocorreu de duas maneiras:

a gamificação estrutural, quando os elementos de jogos são utilizados para a aprendizagem dos estudantes sem interferir diretamente no conteúdo a ser estudado; e a gamificação de conteúdo, quando elementos e/ou o design de jogos são aplicados a determinado conteúdo de modo que ele se pareça com um jogo (Fraga et al., 2022, p. 4).

Além do mais, uma vez que as crianças deste estudo cresceram num mundo “surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other modern technological toys and tools” (Kivunja, 2014, p. 94), inevitavelmente estas tecnologias começam a ser parte integrante das salas de aula do século XXI (Har, 2022), o que faz com que a gamificação passe a comportar, também, uma perspetiva mais digital. Considerando, por exemplo, que “digital games are learning devices, and they can be an attractive addition to many classroom environments, allowing students to become even more motivated, engaged, and motivated to learn” (Har, 2022, p. 2), os nossos alunos são desafiados a realizar várias tarefas em plataformas digitais, como é o caso da *ClassDojo*, para reforçarem e consolidarem aprendizagens e competências, como demonstrado na Figura 10.

Figura 10

Aluno a realizar uma apresentação oral preparada na *ClassDojo*



Por isso, ao implementar esta transversalidade entre a Pedagogia da Gamificação e abordagens transformativas e experienciais, poder-se-á incrementar um envolvimento ativo por parte do professor e dos alunos ao longo do processo de aprendizagem, pois ambos participam, interagem e criam laços que vão além da simples transmissão de informação (Duckworth & Smith, 2018), o que, em última instância, fomenta um ensino multinível no qual os alunos são valorizados com base em competências como a autonomia, a criatividade, entre outros, e não apenas avaliados nos domínios específicos da disciplina. Por exemplo, aquando a realização de determinada tarefa, poderá ser dada a oportunidade ao aluno de escolher a forma com a qual se sente mais confortável em a concluir, ou seja, se o aluno tem mais dificuldade na escrita poderá optar por utilizar um meio digital que facilite este processo (ver Figura 11) ou, noutro caso, se o aluno não se sente ainda capaz de utilizar determinada ferramenta digital, pode recorrer ao seu caderno diário para concluir a tarefa (ver Figura 12). Em todo o caso, a valorização do trabalho incidirá mais na sua capacidade de ser criativo, de trabalhar autonomamente, etc., e não tanto na sua capacidade de escrita.

Figura 11

Aluna a realizar uma tarefa no computador

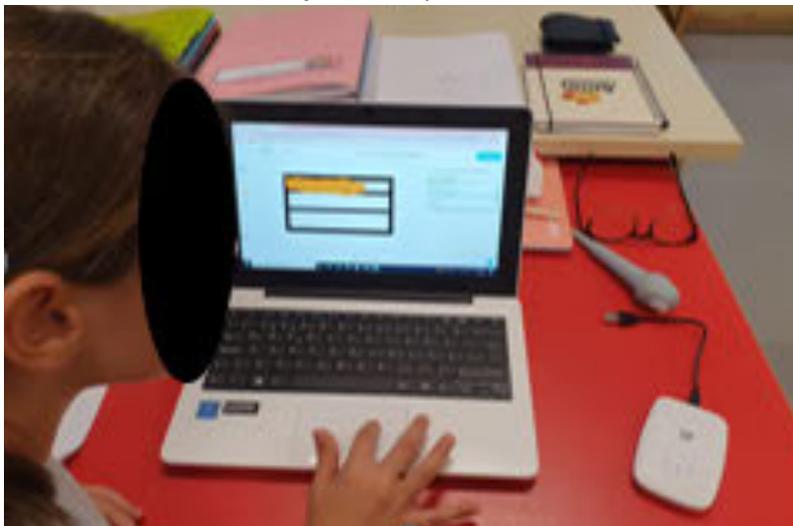
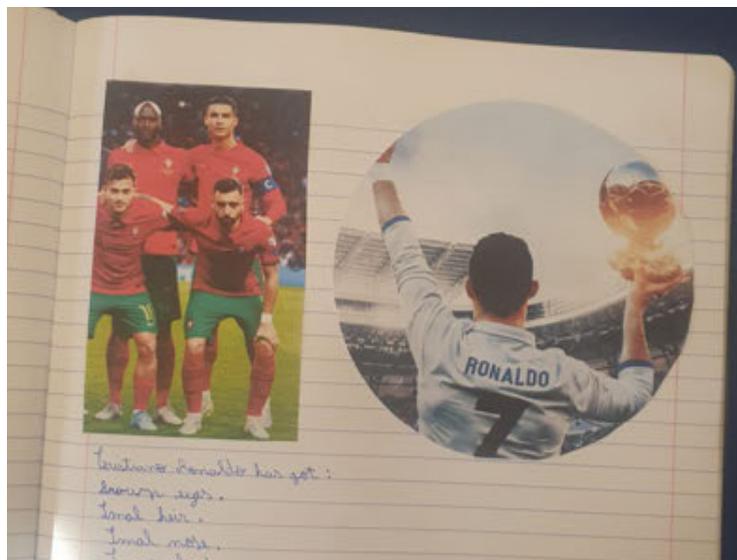


Figura 12

Trabalho realizado no caderno diário



Não obstante, é fulcral não esquecer que neste parâmetro multinível do ensino deve ser realizado um trabalho colaborativo entre todos os agentes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem no qual “a comprehensive systemic view is adopted, which recognises the complexity, multiplicity and interconnectedness of educational phenomena such as learning and behaviour [...], in an integrated and articulated way, individual and contextual dimensions, i.e. the student and the educational contexts” (Pereira et al., 2018, p. 19).

Considerações Finais

Ensinar no século XXI é perceber que no vasto número de caminhos didáticos que poderemos trilhar, enquanto professores temos de ser capazes de adotar um que vá ao encontro do perfil da turma e de cada um dos alunos que temos perante nós. Além disso, temos ainda de ter a capacidade de criar um percurso didático que possibilite aos alunos se desenvolverem holisticamente dentro da diversidade e complexidade dos contextos educativos com que interagem (Cachón, 2021), fomentando uma aprendizagem que mobilize conhecimentos e competências em situações do mundo real e não que permita somente demonstrar o “saber” em ocasiões de avaliação puramente sumativa.

Desta forma, ao longo das nossas práticas foi-nos possível observar que ao implementar a Pedagogia da Gamificação (Chou, 2016) através de abordagens transformativas (Duckworth & Smith, 2018) e experienciais (Férrandez-Corbacho, 2014) foi possível desenvolver, de forma holística e multinível (Pereira et al., 2018), *future skills* (Ehlers, 2020) para os alunos serem bem-sucedidos dentro e fora da sala de aula, uma vez que as suas aprendizagens foram ao encontro das suas motivações extrínsecas e intrínsecas (Santaella et al., 2018). Similarmente, foi possível observar que esta abordagem multinível

à gamificação induziu a que mesmo os alunos com maiores dificuldades ao aprender, ou com alguma perturbação de aprendizagem específica, fossem capazes de desenvolver um perfil que vai ao encontro de cada uma das três principais dimensões (“organisation-related”, “subject development related”, “object related”) pretendidas no “Future Skills Profile Map” (Ehlers, 2020).

Contudo, sendo este um estudo preliminar de Doutoramento, será necessária mais investigação ao nível da teoria e da prática, sendo prevista a sua contínua exploração, de forma a conceber conclusões e resultados mais sustentados e plausíveis. Para atingir esta meta, é nossa intenção refletir sobre a nossas práticas e confrontá-las com outras práticas, ideias e estudos distintos, mas dentro do mesmo ramo de investigação.

Para além disto, ao longo das práticas deste estudo foram sentidas algumas fragilidades e condicionantes no que diz respeito, principalmente, aos momentos que exigiam o uso de ferramentas digitais. Por um lado, o acesso à internet, por vezes, é comprometido devido à pobre conexão que existe na região onde se situam as escolas e, por outro lado, o equipamento providenciado pelo Agrupamento não funciona corretamente e/ou os alunos não possuem o material digital necessário para as atividades propostas, evidenciando, na sua maior parte, desconhecimento em como utilizar os equipamentos. A título de exemplo, numa turma de 20 alunos, aproximadamente 10 alunos não sabiam como se ligar corretamente à internet, mesmo após explicação por parte do professor, e, dentro destes dez, 5 não eram capazes de iniciar uma pesquisa do Google sem ajuda de um par ou do professor). Por estas razões, foi também um desafio para o professor conseguir gerir as aulas, na medida em que teve de atender a diversos problemas, ao longo do decorrer das atividades, para que todos os alunos conseguissem concluir com sucesso as atividades e atingir as aprendizagens pretendidas e, assim, não criar desmotivação e intensificar um “digital gap” (Cachón, 2021) entre os alunos.

No entanto, com a utilização da plataforma digital *ClassDojo* foi possível não só gerir melhor questões comportamentais, mas sobretudo promover uma entreaajuda entre os alunos, pelo que os alunos com mais facilidade se sentiram incentivados a ajudar os outros que demonstravam mais dificuldade ao longo das atividades, o que, inevitavelmente, levou a que algumas das dificuldades fossem ultrapassadas (nomeadamente, as relacionadas com o domínio digital e com o desenvolvimento de competências linguísticas).

Além do mais, foi possível observar que todos os alunos “were much more productive and committed to finding creative answers to everyday problems” (Esnaola, 2019, p. 22), devido ao facto de terem sido trabalhados os núcleos motivacionais do *Octalysis Framework* transversalmente com uma Abordagem Comunicativa Experiencial, levando a que os alunos assumissem uma compromisso com

a aprendizagem da língua inglesa, uma vez que foi possível dar resposta aos seus diferentes perfis de aprendizagem e oferecer-lhes diversas possibilidades de serem bem sucedidos.

Quanto aos objetivos deste estudo, será relevante mencionar que no que concerne ao objetivo: “a) analisar percursos didáticos gamificados, transformadores e experienciais, a fim de descobrir como estes podem permitir aos estudantes desenvolver *future skills*”, pôde observar-se que atividades gamificadas podem desempenhar um papel crucial no processo de aprendizagem dos alunos e funcionar como algo preponderante no desenvolvimento de *future skills*, principalmente se estes participarem ativamente em atividades que vão ao encontro da sua “Desired Action” (Chou, 2016, p. 28). Por outras palavras se nesta “Desired Action” as motivações centrais dos alunos não forem abordadas e se eles não se sentirem motivados, então não haverá aprendizagem significativa. Além do mais, pode-se também assumir que os percursos didáticos gamificados, por si sós, podem não ser suficientes para prender o aluno a longo prazo, principalmente se foram baseados apenas em motivações extrínsecas. Assim, intercalar a gamificação com abordagens transformativas e experienciais torna-se essencial para que os alunos possam desenvolver *future skills* em contextos multissensoriais que sejam relevantes para os alunos. Como refere Cruz,

Al leer cómo se hace un pastel de naranja no es tan productivo como efectivamente cocinar uno. Al hacer un pastel, el joven aprende cuáles son los ingredientes que forman parte de la receta, tocándolos y oliéndolos, aprende cuánto tiempo tarda en cocer, y aún también interioriza a qué sabe el dulce (2019, p. 144).

Já no que diz respeito ao objetivo “b) identificar práticas, recursos e standards de ensino e aprendizagem que permitam, numa perspetiva multinível, preparar os alunos para os desafios locais do futuro”, foi possível observar que nas práticas gamificadas e experienciais apresentadas ao longo deste estudo, os alunos foram inseridos em contextos de aprendizagem que visavam incluir todo o tipo de alunos, com base no modelo de ação multinível e nos seus núcleos motivacionais de aprendizagem. Assim, as práticas seguiram uma Pedagogia da Gamificação (Chou, 2016), recorrendo a ferramentas e recursos de bases experienciais (Férrandez-Corbacho, 2014), com o intuito de criar situações onde os alunos fossem capazes de trabalhar em equipa, desenvolver o pensamento crítico e o pensamento ético, aprimorar competências digitais, incrementar competências comunicativas, etc., de forma a saberem estar, saberem ser e saberem fazer em contextos reais na sociedade em que interagem, no presente e no futuro.

Neste sentido, os resultados parecem demonstrar que salas de aula gamificadas com bases transformativas e experienciais, permitem criar atividades nas quais os alunos gostam de participar e preferem aprender, uma vez que vão ao encontro do seu perfil. Possibilita-se, assim, a todos os alunos, de um modo multinível, desenvolverem, não apenas competências linguísticas ao nível do inglês, mas

também conhecimentos e compreensão crítica do mundo que os rodeia (Council of Europe, 2016) para, assim, serem capazes de moldar um futuro comum construído sobre o bem-estar das pessoas, das comunidades e do planeta (OCDE, 2018, p. 3), colocando em prática um *Future Skills Profile* o qual foi possível desenvolver dentro da sala da aula e ser aplicado além das paredes desta.

Reconhecimento

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDP/05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED).

Referências bibliográficas

- Boavida, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Chacón, J. (2021). Gamificación, Inclusión Educativa Y Brecha Digital. In D. Gonçalves, G. Menezes, J. Rodríguez, J. Rodríguez, M. Lorenzo, M. Rodríguez, S. Gómez and X. Fernández (Eds.), *V Congresso Internacional: Fenda Digital – Videojogos, a Ludificação e a aprendizagem baseada em jogos* (pp. 8-16). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Chou, Y.-K. (2016). *Actionable gamification: beyond points, badges and leaderboards*. Leanpub
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe.
- Cruz, M. (2019). Escaping from the traditional classroom: the ‘escape room methodology’ in the foreign languages classroom. *Babylonia*, 3, 26-29. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15187/3/ART_M%c3%a1rioCruz_2019.pdf
- Cruz, M. & Oliveira, S. (2018). The Gamification Octalysis Framework within the Primary English teaching process: the quest for a transformative classroom. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 63-82. https://www.researchgate.net/publication/329275771_The_Gamification_Octalysis_Framework_within_the_Primary_English_Teaching_Process_the_Quest_for_a_Transformative_Classroom
- Duckworth, V. & Smith, R. (2018). Breaking the Triple Lock: Further education and transformative teaching and learning. *Education and Training*, 60 (6), 529-543. https://www.researchgate.net/publication/325907619_Breaking_the_triple_lock_further_education_and_transformative_teaching_and_learning
- Ehlers, U-D. (2020). *Future Skills – Future Learning and Future Higher Education*. Ulf-Daniel Ehlers. <https://nextskills.org/wp-content/uploads/2020/03/FutureSkills-The-Future-of-learning-and-higher-education.pdf>
- Fernández-Corbacho, A. (2014). Aprender una segunda língua desde un enfoque comunicativo experiencial. *Edinumen*.

- https://www.researchgate.net/publication/273204320_Aprender_uma_segunda_lengua_d_esde_un_enfoque_comunicativo_experencial
- Foncubierta, J., & Rodríguez, C. (2015). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *Edinumen*. https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf
- Fraga, V., Braga, E., Almeida, C., Fonseca, T. & Pereira, M. (2022). Tabela Estrutural de Desenvolvimento das Estratégias de Gamificação – TEDEG: uma proposta de recurso didático-pedagógico para soluções de aprendizagem gamificadas. *Research, Society and Development*, 11 (9), 1 – 13. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i9.31746>
- Har, F. (2022). English language learning in response to the COVID-19 pandemic: Hong Kong English as a Second Language students' perceptions of Badaboom! *Frontiers*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.966059/full>
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 28, 470-474. https://www.researchgate.net/publication/224767020_Lifelong_Learning_What_does_it_Mean
- Lima, L. & Cosme, A. (2018). Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na educação. *Revista Intersaberes*, 13 (28), 65-76. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/125853/2/381608.pdf>
- Mora, F. (2013). Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama. *Alianza*. <https://es.slideshare.net/MariaCarolinaRomeroT/kupdfnet-franciscomoraneuroeducacion1pd>
- OCDE (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, g., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M. & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Santaella, L. Nesteriuk, S. & Fava, F. (2018). *Gamificação em debate*. Edgard Blücher Ltda. https://www.blucher.com.br/gamificacao-em-debate_9788521213154
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

Do conhecimento tácito ao conhecimento explícito: evidências da *newsletter* #2 do Grupo Projeto Creche

Isabel Simões Dias¹

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria | CIEQV | CI&DEI,
isabel.dias@ipleiria.pt

Resumo

Este capítulo visa refletir sobre a transformação do conhecimento (do conhecimento tácito ao conhecimento explícito) no contexto da formação contínua de educadores de infância, no Grupo Projeto Creche (GPC), uma comunidade de prática da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Politécnico de Leiria (ESECS/PL). Assumindo-se como um estudo exploratório de índole qualitativo, recorre à análise documental para aceder aos dados. Os resultados advindos da análise de conteúdo da *newsletter* #2 “A criança em contexto de Creche”, são interpretados de acordo com os focos da *newsletter* (a criança dos 0 aos 3 anos; a creche enquanto contexto educacional; o papel do educador na creche), à luz das ideias de Nonaka e Takeuchi (1997) sobre a espiral do conhecimento e dos estudos já realizados sobre o GPC (e.g., Grupo Projeto Creche, 2022). Os resultados permitem identificar saberes no âmbito da Educação de Infância advindos de experiências vivenciadas em contexto de creche. Infere-se que este conhecimento tácito, não formalizado, quando socializado, externalizado, debatido e combinado no seio do GPC terá sido internalizado e transformado em conhecimento explícito. Acredita-se que estes resultados possam contribuir para uma reflexão sustentada sobre o papel das comunidades de prática na construção de conhecimento e desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Comunidade de prática, Conhecimento tácito, Conhecimento explícito, Espiral do conhecimento, Grupo Projeto Creche

Abstract

This chapter aims to reflect on the transformation of knowledge (from tacit knowledge to explicit knowledge) in the context of continuous training of childhood educators, in the Day Care Project Group (GPC), a community of practice at the School of Education and Social Sciences/Polytechnic of Leiria. Assuming itself as an exploratory study of a qualitative nature, it resorts to document analysis to access the data. The results from the analysis of the content of newsletter #2 “The child in the context of day care”, are interpreted according to the focus of the newsletter (child from 0 to 3 years old; day care center as an educational context; the role of the educator in day care center), in the light of the ideas of Nonaka and Takeuchi (1997) about the spiral of knowledge and of studies already carried out on GPC (e.g., Day Care Project Group, 2022). The results allow us to identify knowledge within the scope of Childhood Education arising from experiences lived in the context of a day care center. It is inferred that this tacit, non-formalized knowledge, when socialized, externalized, debated and combined within the GPC will have been internalized and transformed into explicit knowledge. It is believed that these results can contribute to a sustained reflection on the role of communities of practice in the construction of knowledge and professional development of teachers

Keywords: Community of practice, Tacit knowledge, Explicit knowledge, Spiral of knowledge, Day Care Project Group

1. Introdução

Este capítulo visa refletir sobre a transformação do conhecimento (do conhecimento tácito ao conhecimento explícito) no contexto da formação contínua de educadores de infância, no Grupo Projeto Creche (GPC), uma comunidade de prática da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Politécnico de Leiria (ESECS/PL). Sustentando-se na teoria da criação do conhecimento organizacional de Nonaka e Takeuchi (1997) e nos trabalhos já realizados no âmbito do GPC (e.g., Grupo Projeto Creche, 2022; Dias, 2020), segue os pressupostos de uma investigação qualitativa, de índole exploratório. Através da análise da *newsletter* #2 “A criança em contexto de Creche” (Carreira et al., 2018) interpreta as evidências relativas à criança dos 0 aos 3 anos; à creche enquanto contexto educacional e ao papel do educador na creche (focos da *newsletter*), à luz dos referenciais da espiral do conhecimento e da ação do GPC enquanto comunidade de prática.

1.1. A gestão do conhecimento no Grupo Projeto Creche

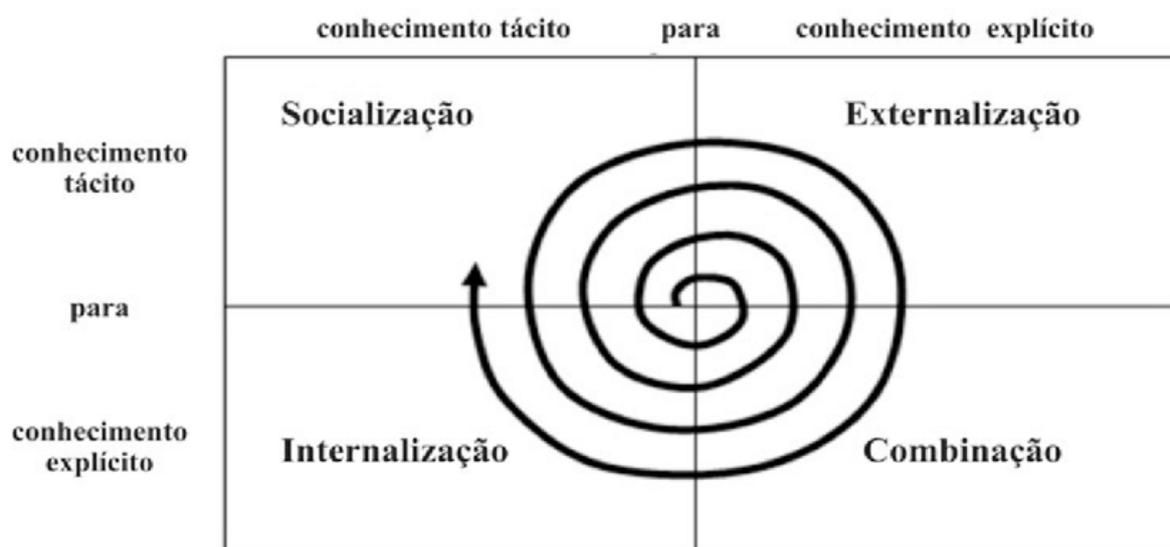
No contexto educativo, os docentes são trabalhadores com características especificamente humanas de grande valor, que possuem conhecimentos que podem contribuir para a competitividade organizacional (Maia et al., 2022). Pressupondo que o conhecimento é criado por pessoas e que uma organização precisa da intervenção das pessoas para criar conhecimento, avoca-se que a gestão do conhecimento (GC) facilita a criação, o armazenamento, a transformação e aplicação do conhecimento nas organizações (Moreno-López et al., 2022).

Procurando promover o potencial humano, social e organizacional, a GC assume a criação do conhecimento em três níveis: individual, grupal e organizacional (Ono & Valente, 2020) e aceita que as interações entre as partes (individuais e grupais) estão dinamicamente ligadas para formar um todo em contínua evolução que, por sua vez, impacta o ambiente organizacional (Nonaka & Toyama, 2003). Assumindo estas premissas, defende-se que o conhecimento é criado nas organizações através da(s) interações entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito através de 4 modos de conversão do conhecimento. Assim, numa perspetiva epistemológica, Nonaka e Tekeuchi (1997) defendem que o **conhecimento tácito** é pessoal, específico ao contexto, difícil de ser formulado e comunicado, estando disponível apenas na mente da pessoa. Será exteriorizado por necessidade contextual, espontânea ou dirigida. O **conhecimento explícito** pode ser transmitido por meio da linguagem formal e sistemática, é passível de verbalização e de registo (e.g., textos, manuais, gráficos, tabelas, figuras, esquemas, diagramas ...). Para Nonaka e Toyama (2003, 4), “(...) *tacit knowledge is produced by our practical consciousness and explicit knowledge is produced by our discursive consciousness*”.

Silva (2004) defende que o conhecimento tácito é subjetivo e difícil de ser explicado a outra pessoa e o conhecimento explícito é passível de ser codificado, transferido e reutilizado. Barauna et al. (2020), argumentam que o conhecimento tácito se baseia nas experiências vividas por cada um, se revela na ação e envolve crenças, perspectivas, valores, habilidades e *insights* individuais e o conhecimento explícito é articulado e comunicado pela linguagem. Costa et al. (2020) referem que o conhecimento tácito é composto por elementos cognitivos e técnicos, é específico das circunstâncias em que o sujeito vive e é de difícil comunicação – o segredo para a sua aquisição é a experiência. Já o conhecimento explícito é objetivo, racional, organizado e sistemático. Estes dois tipos de conhecimento interconectam-se na espiral do conhecimento mediante processos de conversão do conhecimento (modelo SECI: socialização, externalização, combinação e internalização), conforme Figura 1.

Figura 1

Espiral do conhecimento (Nonaka e Takeuchi, 1997, p. 80)



De acordo com Maia et al. (2022), Costa et al. (2020), Roza (2020), Imbernón et al. (2019), Silva (2004), Nanoka e Toyama (2003), Nonaka e Tekeuchi (1997), a socialização, a externalização, a combinação e a internalização podem apresentar-se da seguinte forma:

- a **socialização** é um processo que ocorre através da interação social, da partilha de informações, de perspectivas, de experiências, de opiniões. A(s) troca(s) de informação que ocorrem a partir de vivências pessoais podem ocorrer em reuniões formais ou informais, em conversas para discutir ou alinhar informação, em grupos de discussão, em *workshops*, em atividades sociais recreativas, em atividades

online. Afiliando a socialização à interação dos membros num processo dinâmico que inter-relaciona níveis individuais e grupais, evoca-se a socialização como a força motriz que promove novos conhecimentos e compreensão mútua, que permite que as pessoas aprendam umas com as outras e que aprimorem habilidades sociais por meio da troca de informações. Neste sentido, a socialização consubstancia-se na partilha de conhecimentos tácitos dos indivíduos durante a interação entre pares e consente a criação de uma cultura de desenvolvimento e aprendizagem contínuos;

- a **externalização** é um processo de conversão do conhecimento tácito em conhecimento articulado e transmissível para os pares. Recorrendo a diversos meios de expressão e comunicação (e.g., metáforas, modelos, analogias, documentos escritos, vídeos, manuais, slides, telefonemas, novas tecnologias ...), a externalização é a transposição da experiência em palavras que permite que o conhecimento seja partilhado entre indivíduos, grupos e organização, facilitando a aprendizagem e a inovação. Ao externalizar o conhecimento passa-se para o modo de combinação;

- a **combinação** corresponde à sistematização e aplicação do conhecimento explícito, à articulação entre diferentes conhecimentos explícitos, produzindo novos conhecimentos explícitos que são compartilhados e acessíveis a muitas pessoas (e.g., trocar conhecimentos e/ou documentos em reuniões, em conversas, por *email*, via intranet ou por pasta partilhada *online*, produzir um manual com os procedimentos a adotar para realizar uma determinada tarefa, elaboração de um livro de receitas, desenvolvimento de um *software*...). A combinação de diferentes redes e estruturas de conhecimentos explícitos para criar (novos) conhecimentos é importante porque permite a criação de ideias e soluções inovadoras para problemas complexos. Resultando em novas perspectivas, permite a adaptação à mudança e aprimorar a eficiência, as práticas e os processos organizacionais. Ao incentivar a criação de equipas multidisciplinares, o compartilhamento de ideias em grupos de discussão, o uso das novas tecnologias colaborativas, estar-se-á a promover a troca de conhecimentos explícitos entre pessoas;

- a **internalização** é um processo individual no qual o sujeito se apropria do conhecimento explícito, convertendo-o em conhecimento tácito e colocando-o em prática. Neste processo de adaptação de processos, de incorporação do conhecimento explícito em conhecimento tácito, o sujeito integra informação externa no seu sistema cognitivo e transforma esse conhecimento em experiência. Este processo ocorre naturalmente durante a aprendizagem, permitindo a aplicação do conhecimento adquirido de forma eficaz em contextos diversos. Este processo dá início a um novo ciclo contínuo do conhecimento e pode ser operacionalizado, por exemplo, na participação em trabalhos de grupo.

Esta espiral do conhecimento, revelando como ocorre a transformação do conhecimento, como se cria e partilha o conhecimento em diferentes situações e como se fomenta a formação contínua nas

organizações, solicita um contexto e um ambiente potenciador da interação e partilha entre membros da organização. Conforme Costa et al. (2020), para que o modelo SECI aconteça, é necessário um contexto que instigue e permita as atividades de grupo, a criação e a partilha do conhecimento individual. Nonaka e Toyama (2003, p. 6), afirmam “(...) *the knowledge-creating process is necessarily context-specific in terms of time, space, and relationship with others. Knowledge cannot be created in vacuum, and needs a place where information is given meaning through interpretation to become knowledge.*” Assumindo a importância do contexto na promoção de uma cultura que promova a interação social e a aprendizagem contínua, o desafio é aumentar o conhecimento explícito nas organizações. Aceitando este repto concetual, compreendemos o Grupo Projeto Creche como uma comunidade de prática que contextualiza a socialização, a externalização, a combinação e a internalização do conhecimento. Recorrendo à reflexão para ajudar os docentes a tomarem consciência dos seus conhecimentos e a dar significado às suas experiências, no Grupo Projeto Creche assume-se que “*Tacit knowledge guides the teacher’s actions and situational responses, although he or she does not know the principles that govern the thinking behind those actions [and that] (...) teachers have personal-private thought schemas and knowledge, situated, linked and influenced by the scenarios where they act, besides being influenced by them (...)*” (Moreno et al., 2021, p. 516). A partilha do(s) conhecimento(s) tácito(s), estimula a conversão dos saberes em novas formas de conhecimento formal (mais) articulado o que facilita a criação de novas ideias e de soluções para situações intrincadas. Incorporando o conhecimento explícito em conhecimento tácito, cada docente transforma o conhecimento em experiência o que suscita o (re)início da espiral do conhecimento. Sustentado no modelo SECI (Nonaka & Takeuchi, 1997) e situado na formação contínua de Educadores de Infância, este trabalho visa refletir sobre a transformação do conhecimento (do conhecimento tácito ao conhecimento explícito) no contexto do Grupo Projeto Creche (GPC).

Metodologia

Este estudo seguiu uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa e de índole exploratória.

Contexto e participantes

Este estudo situa-se no âmbito da formação contínua de Educadores de Infância, nomeadamente no contexto do Grupo Projeto Creche (GPC), grupo que nasceu no ano letivo de 2008/2009 na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Politécnico de Leiria (ESECS-PL). À data, a necessidade de refletir e investigar sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em contexto de Creche, com crianças até aos três anos de idade, impulsionou nove educadoras de infância no terreno (educadoras

cooperantes da ESECS) e três docentes do Ensino Superior com experiência na formação inicial de professores a iniciar uma parceria colaborativa (Couto et al., 2017; Dias, 2020). Ao longo destes catorze anos de existência, o GPC foi encontrando uma dinâmica de funcionamento própria “(...) que integra a especificidade de cada uma, respeitando a existência de um Eu num Nós. Cada uma de nós, de forma voluntária, envolve-se em reuniões (de reflexão e investigação), criando um ambiente de tranquilidade, propício à partilha de dúvidas, inquietações, aprendizagens, saberes e experiências. Neste ambiente, entre tantas outras atividades, redigem-se e sorteiam-se histórias vividas com crianças, discutindo-se o seu significado à luz da Educação de Infância (...)” (Grupo Projeto Creche, 2022, p. 17). Ligadas por um propósito/interesse comum, as participantes do GPC vão construindo significados e partilhando ideias sobre os assuntos em que se sentem envolvidas. A legitimação dos participantes é informal e o seu *status* é regulado em função dos seus conhecimentos (Imbernón et al., 2020). Assumindo um compromisso mútuo, de envolvimento nas atividades do grupo como membro que atua e produz, cada participante compartilha, discute, negocia significados sobre o que faz, sente, pensa e produz (Dias & Kowalski, 2018). Neste sentido, cada elemento apropria-se da prática, dos saberes e dos valores do grupo elaborando-se uma cultura própria no seio do grupo. Ao assumir estes predicados, aceita-se o GPC como uma comunidade de prática na qual os docentes se desenvolvem profissionalmente trabalhando com outros docentes “(...) para melhorar, tornar explícito e articular o conhecimento tácito embutido na experiência e na sábia ação de profissionais competentes” (Crecci & Fiorentini, 2018, p. 9).

O número de participantes no GPC foi oscilando ao longo dos anos (e.g., 11 elementos no ano letivo 2010/2011 e 27 elementos no ano letivo 2009/2010), contando este ano letivo (2022/2023) com oito educadoras de infância e duas docentes do Ensino Superior. Apesar desta oscilação em termos numéricos, a heterogeneidade ao nível da idade cronológica, do tempo de serviço e das experiências laborais sempre foi uma constante. A título de exemplo, no ano letivo 2015/2016 participavam ativamente no GPC catorze elementos: dez educadoras de infância em exercício de funções (na rede pública, rede privada e em instituições privadas de solidariedade social) na região centro de Portugal, três docentes do Ensino Superior (duas com formação inicial na área da Educação de Infância e uma com formação inicial na área da Psicologia) e uma técnica de educação (com formação inicial na área das Ciências da Educação).

Técnicas de recolha e análise de dados

Como técnica de recolha de dados optou-se pela análise documental. De acordo com Junior et al. (2021), a análise documental favorece o processo de maturação da informação advinda do(s) documento(s) analisado(s) e contempla duas etapas: avaliação preliminar (avaliação do contexto, dos autores, da lógica interna do texto, dos conceitos-chave) e análise propriamente dita (recolha de informações significativas que irão possibilitar esclarecer o objeto de estudo).

Contextualizando, analisou-se a *Newsletter #2* do Grupo Projeto Creche, da autoria dos participantes no GPC no ano letivo 2015/2016 e intitulada *A criança em contexto de creche* (Carreira et al., 2018). Este documento foi concebido e divulgado via email em português (para contatos pessoais e institucionais) no dia 22 de abril de 2016. Em 2018, foi editado e divulgado *online* em português e em inglês. Constituindo-se como um testemunho da atividade do GPC num passado recente, apresenta-se numa composição gráfica que se quis dinâmica e fluída. Tal como preconizado pelo número que apresenta, é a segunda (de sete) *newsletter* do GPC, sendo a *newsletter #1* de apresentação do grupo à comunidade. Subjacente ao critério de seleção deste documento esteve o acesso, a tipologia (*newsletter*) e a sua contextualização no percurso histórico do GPC.

Para analisar os dados recorreu-se à análise de conteúdo. Organizou-se e releu-se a informação do documento em análise e definiram-se como categorias os vetores do modelo SECI: socialização, externalização, combinação e internalização (Nonaka & Takeuchi, 1997).

Procedimento

A realização deste estudo passou pela definição do referencial teórico e da metodologia a utilizar. Após estas decisões, houve um período de reflexão sobre o documento produzido pelo GPC a analisar e a estratégia de análise de conteúdo a recorrer. Optando-se pela análise dos resultados numa lógica de categorias dedutivas, assumiu-se o modelo SECI como referencial categorial a seguir, procedeu-se à leitura repetida do documento, analisaram-se e discutiram-se os resultados.

Apresentação e discussão dos resultados

A avaliação preliminar da *newsletter #2* identifica um documento estruturado em 12 páginas, sendo a primeira página de identificação do título (em português e em inglês) e do número da *newsletter (#2)* e a última página de síntese do apresentado (nas duas línguas), de apresentação do tópico de discussão da *newsletter #3* (nas duas línguas), dos contatos do GPC e da referência do documento. Fazendo uma análise temática, o corpo do texto está organizado à volta de três vetores: i) a criança dos 0 aos 3 anos; ii) a creche enquanto contexto educacional; iii) o papel do educador na creche, intercalando a língua

de apresentação da informação. Nas páginas finais, apresenta um separador intitulado “*Desafios reflexivos*” (p.10) com um conjunto de 21 questões abertas que visam estimular o leitor à reflexão sobre a temática abordada.

O primeiro vetor em análise surge com o título *A criança dos 0 aos 3 anos* com as seguintes palavras “Pensando na criança dos 0 aos 3 anos, destacamos a sua essência enquanto ser humano, cidadã com direitos e deveres, num contexto social específico (...)” (Carreira et al., 2018, p.2). A utilização do verbo no presente do indicativo revela o que se considerou como **socialização do conhecimento**. Assumiu-se que, para a elaboração deste documento, no âmbito do GPC, houve troca de saberes e experiências. A história do GPC revela que a partilha (de conhecimentos, experiências e vivências) ocorreu presencialmente e através da mediação das TIC (e.g., envio do documento co construído via email em 2016), o que terá permitido que cada uma se projetasse com (mais) facilidade no processo de raciocínio dos pares. Assim, infere-se que o conhecimento terá surgido da relação entre os participantes, terá ocorrido no diálogo frequente e na comunicação “face a face”, na valorização e discussão de todas as intuições e *insights* e em todos os momentos de *brainstorming* (num grupo heterogéneo ao nível da idade cronológica, tempo de serviço e experiência profissional). O conhecimento terá acontecido em todos os momentos de observação, de imitação e de prática acompanhada (todos os elementos do GPC funcionam como tutores uns dos outros), através do compartilhamento de experiências e modelos mentais via trabalho em equipa (Silva, 2004). Conforme redigido pelo Grupo Projeto Creche (2022, p. 17), “As diversas realidades vividas pessoalmente por cada uma de nós, trazem para o seio do grupo um núcleo de ideias, saberes e inquietações. Cada elemento partilha as suas experiências, as suas dúvidas e saberes ...”. A importância desta socialização do conhecimento é corroborada por Nonaka e Toyama (2003) ao anunciarem que o conhecimento tácito pode ser adquirido por meio da experiência direta compartilhada (e.g. passar um tempo juntos ou viver no mesmo ambiente) e por Nóvoa (2022, p. 11) quando afirma que “O conhecimento de cada professor depende do conhecimento dos seus colegas, das possibilidades infinitas contidas nas suas interações e seus diálogos”.

A **externalização do conhecimento** terá ocorrido através da partilha oral de experiências profissionais que permitiram colocar em comum ideias sobre quem é a criança em creche, o que é a creche e qual o papel do educador na creche. Neste sentido, o relato oral terá fomentado a representação simbólica do conhecimento tácito através de conceitos e hipóteses construídos por meio de metáforas/analogias ou dedução/indução (Roza, 2020).

A escrita (e, pressupõe-se, a reescrita) legitimada na *newsletter* entendeu-se como forma de inscrição do conhecimento do GPC sobre a criança, sobre a creche e sobre o papel do educador. Assim, a

produção de texto (em formato digital) percebeu-se como forma de externalizar o conhecimento tácito dos elementos do GPC. Nonaka e Toyama (2003, p. 5) defendem que *“During the externalization stage, individuals use their discursive consciousness and try to rationalize and articulate the world that surrounds them. Here, dialogue is an effective method to articulate one’s tacit knowledge and share the articulated knowledge with others”*. Este diálogo constante que origina documentos escritos favorece a consciencialização e/ou o aprofundamento de concepções e ideias pessoais (Dias, 2020). No contexto do desenvolvimento profissional docente, Nóvoa (2022) sustenta que o conhecimento se organiza quando se sistematiza e se divulga e que o conhecimento profissional docente, sendo muitas vezes tácito, precisa de ser explicitado. Desta leitura analítica chegamos à **combinação do conhecimento**, assumindo o documento em análise (*newsletter #2*) como evidência da produção de novos conhecimentos explícitos compartilhados e acessíveis a muitas pessoas (o documento, com o ISSN 2184-3104, está disponível *online*).

O texto produzido e divulgado na *newsletter #2* é entendido como prova da sistematização de conhecimentos que origina a formação de um novo sistema de conhecimentos (Roza, 2020), neste caso, sobre a criança, sobre a creche e sobre o papel do educador. Conforme Carreira et al. (2018, p.2): *“Pensando na **criança** até aos 3 anos, destacamos a sua essência enquanto ser humano, cidadã com direitos e deveres, num contexto social específico. Para exercer a sua cidadania necessita de um contexto relacional que dê espaço às linguagens próprias desta etapa da vida. Assume-se, assim, a criança como um ser humano na sua plenitude (...) e como um ser competente no sentido em que revela o que sabe e com quem quer partilhar o que sabe (...)”*. No que se refere à **creche**, defende-se que *“(...) enquanto contexto educacional, pretende ser: um espaço seguro, de apoio/continuidade da família, um espaço de partilha entre pessoas (crianças e adultos), um lugar potencialmente rico em possibilidades de aprendizagem, um tempo de afetos co-construídos (...)”* (Carreira et al., 2018, p.6). *“O **Educador de Infância na creche** procura: respeitar cada ser humano com quem trabalha (crianças e adulto), conhecer cada criança como ser individual e como ser que atua em diferentes esferas, trabalhar em parceria com a família e outros intervenientes educativos, implicar a família no processo educativo da criança, sentir-se apoiado no trabalho que desenvolve com as crianças (...)”* (Carreira et al., 2018, p. 8). Conforme Nonaka e Toyama (2003), a combinação do conhecimento revela-se quando o novo conhecimento é disseminado pela organização.

A transformação do conhecimento em experiência (**internalização do conhecimento**) pode-se inferir nas questões levantadas no separador intitulado *“Desafios reflexivos: (...) o que sei sobre as crianças com as quais interajo diariamente? Como promovo o desenvolvimento/ aprendizagem com este grupo de crianças? Como trabalho com as famílias destas crianças? Como trabalho com os meus pares e*

outros intervenientes do contexto laboral? (...)” (Carreira et al., 2018, p. 10). Conforme Nonaka e Toyama (2003), a internalização do conhecimento pode ser entendida como *praxis*, onde o conhecimento é aplicado e utilizado em situações práticas, tornando-se base para novas rotinas. De acordo com Dias (2020), os saberes compartilhados, refletidos e apropriados, tornam-se conhecimentos tácitos.

Estas evidências levam a afirmar que o conhecimento apresentado na *newsletter* #2 do GPC terá sido criado através de diversas interações (agência humana e estruturas sociais em que os elementos do grupo se movem). Neste sentido, a ação humana/interação com o ambiente terá criado e ampliado o conhecimento por meio de um processo de conversão do conhecimento tácito e explícito (Nonaka & Toyama, 2003).

Conclusão

Este estudo exploratório, sustentado no modelo SECI (Nonaka & Takeuchi, 1997) e situado na formação contínua de Educadores de Infância refletiu sobre a transformação do conhecimento (do conhecimento tácito ao conhecimento explícito) no contexto do Grupo Projeto Creche (GPC).

Apesar das limitações inerentes à metodologia usada, os dados recolhidos permitiram obter evidências de socialização, externalização, combinação e internalização de conhecimento e identificar saberes no âmbito da Educação de Infância advindos de experiências vivenciadas em contexto de creche e compartilhados no GPC. Infere-se que o conhecimento tácito, não formalizado, quando socializado, externalizado, debatido e combinado no seio do GPC terá sido internalizado e transformado em conhecimento explícito.

Estudos desta natureza podem contribuir para uma reflexão sustentada sobre o papel das comunidades de prática na construção de conhecimento e no desenvolvimento profissional docente.

Referências bibliográficas

- Barauna, D., Orthey, A., Silvério, S., Zamones, M., & Razera, D. (2020). Ferramentas para a compreensão do conhecimento tácito dos indivíduos. *Projética*, 11(1), 194-219. <https://doi.org/10.5433/2236-2207.2020v11n1p194>
- Carreira, A. P., Correia, S., Couto, D., Dias, I. S., Fonseca, D., Fonseca, V., Freitas, V., Kowalski, I., Leal, R., Lemos, A., Marcelino, P., Oliveira, C., Pinto, A., Quaresma, A., & Rodrigues, E. (2018). *Newsletter 2 – Grupo Projeto Creche: A criança em contexto de creche*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. <https://www.ipleiria.pt/esecs/wp-content/uploads/sites/15/2019/01/News2.pdf>
- Crecci, V., & Fiorentini, D. (2018). Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. *EDUR – Educação em Revista*, 34(e172761), 2-19.

- Costa, A., Forno, L., & Uripia, A. (2020). A construção do conhecimento: uma compatibilização teórica entre o ciclo de Jean Piaget com o modelo SECI de Nonaka e Takeuchi. *Divers@ Revista Eletrónica Interdisciplinar*, 13(1), 16-28.
- Couto, D., Rodrigues, E., Dias, I.S., & Correia, S. (2017). Grupo Projeto Creche (GPC): história(s) significativa(s). *Cadernos de Educação de Infância*, 111, 34- 37.
- Dias, I.S. (2020). História(s) do Grupo Projeto Creche: Teia(s) de Aprendizagem. In F. Martins, L. Mota & S. Espada (Eds). *A formação de professores e educadores: das políticas às práticas supervisionadas* (64-72). Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação. [file:///C:/Users/beabe/Documents/Artigos/2020/a formacao de professores e educadores.pdf](file:///C:/Users/beabe/Documents/Artigos/2020/a%20formacao%20de%20professores%20e%20educadores.pdf)
- Dias, I.S. & Kowalski, I. (2018). Estratégia formativa a partir da abordagem por competências em educação de infância – uma experiência no Grupo Projeto Creche. *Revista Eventos Pedagógicos*, 9(3), 1218-1243. <https://doi.org/10.30681/2236-3165>
- Grupo Projeto Creche/ESECS-PL (Ed.) (2022). *História com crianças: sentires e saberes do Grupo Projeto Creche*. Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV), Politécnico de Leiria, Politécnico de Santarém.
- Imbernón, I., Neto, A., & Silva, A. (2020). Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 161-172. <https://doi.org/10.35362/rie8213663>
- [Junior, E., Oliveira, G., Santos, A., & Schnekenberg, G. \(2021\). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20\(44\), 36-51.](#)
- Maia, H., Brito, L., & Neto, M. (2022). Mentoring como facilitador da gestão do conhecimento: um estudo em instituição de educação profissional. *Revista Gestão e Planeamento*, 23, 637-654. <https://doi.org/10.53706/gep.v.23.6374>
- Moreno-López, G., Giraldo, L., Gómez-Bayona, L., Valencia-Arias, A., & Vanegas, J. (2022). Modelos de gestión de conocimiento en universidades: una revisión sistemática de literatura. *RISTI- - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, E50, 537-550.
- Moreno, E., Cabello, V., López-Cortés, F., & Cedeño, E. (2021). The reflective practice as a tool for making tacit knowledge explicit. *Reflective Practice*, 22(4), 515-530. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1930527>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *Criação de conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro: Campus.
- Nonaka, I., & Toyama, R. (2003). The Knowledge-creating theory revisited: knowledge creating as synthesizing process. *Knowledge Management Research and Practice*, 1(1), 2-10.
- Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>
- Ono, A., & Valente, J. (2020). A criação do conhecimento de Nonaka e Tkeuchi: ponderações acerca das principais críticas à teoria. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 37421-37439. <https://doi.org/10.37423/200802282>
- Silva, S. (2004). Gestão do conhecimento: uma revisão crítica orientada pela abordagem da criação do conhecimento. *Ci. Inf*, 33(2), 143-151.

Roza, R. (2020). Revisitando a teoria da criação do conhecimento organizacional. *Rev. Interam*, 43(2),1-12. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v43n3eRv2>

O estudo da Ditadura de Salazar no 2.º CEB: atitudes e narrativas dos estudantes

Ana Rita Férias¹, Xosé Armas Castro², Cristina Maia³

¹Universidade de Santiago de Compostela e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, ana.ferias@hotmail.com

² Universidade de Santiago de Compostela, xose.armas@usc.es

³ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, cristinamaia@ese.ipp.pt

Resumo

O trabalho dos passados históricos difíceis e controversos no Ensino Básico tem suscitado a atenção da investigação, tanto no âmbito da Educação Histórica, como na Educação para a Cidadania (Epstein e Peck, 2018; Gross e Terra, 2018; Ortega, 2022). Um dos aspetos mais investigados centra-se na análise das atitudes dos professores e dos estudantes quando abordam os passados dolorosos nas aulas (Alves e Ribeiro, 2016; Barton e McCully, 2007; Férias, Armas e Maia, 2022; Zembylas e Cambani, 2012).

Com este trabalho pretende-se identificar a atitude de uma amostra de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) do norte de Portugal, quando realizam o tratamento histórico dos passados controversos. Ademais, procura-se analisar as narrativas que estes produzem sobre a Ditadura de Salazar.

A investigação adota uma metodologia mista, combinando dados qualitativos e quantitativos (Creswell e Creswell, 2018). Para a recolha de informação utilizou-se um questionário *ad hoc*, aplicado em contexto de aula com itens abertos e de escala Likert. Para análise da estrutura e da qualidade das narrativas dos alunos utilizou-se a taxonomia SOLO (Biggs e Colis, 1982), assim como os traços das narrativas mestras propostos por Carretero e colaboradores (Carretero, 2017; Carretero e van Alphen, 2018).

Os resultados indicam a disposição favorável dos alunos quando abordam as histórias difíceis nas aulas e a sua capacidade em produzir narrativas singelas sobre a Ditadura de Salazar. As conclusões que se depreendem consistem não só na necessidade de se trabalharem estes temas, como também no desenvolvimento da competência narrativa dos alunos.

Palavras-chave: histórias controversas; Ditadura de Salazar; Ensino Básico; narrativas históricas; estudantes.

Abstract

The work on difficult and controversial historical pasts in Primary Education has attracted research attention, both within History Education and Citizenship Education (Epstein and Peck, 2018; Gross and Terra, 2018; Ortega, 2022). One of the most researched aspects focuses on the analysis of teachers' and students' attitudes when addressing painful pasts in class (Alves and Ribeiro, 2016; Barton and McCully, 2007; Férias, Armas and Maia, 2022; Zembylas and Cambani, 2012).

With this work it is intended to identify the attitude of a sample of 2nd Cycle of Basic Education (2nd CEB) students from the north of Portugal, when they carry out the historical treatment of controversial pasts. Furthermore, we seek to analyse the narratives they produce about the Salazar Dictatorship.

The research adopts a mixed methodology, combining qualitative and quantitative data (Creswell and Creswell, 2018). For the collection of information, an *ad hoc* questionnaire was used, applied in a classroom context with open-ended and Likert scale items. The SOLO taxonomy (Biggs and Colis, 1982) was used to analyse the structure and quality of the students' narratives, as well as the master narrative traits proposed by Carretero and collaborators (Carretero, 2017; Carretero & van Alphen, 2018).

The results indicate the students' favourable disposition when addressing difficult stories in class and their ability to produce simple narratives about the Salazar Dictatorship. The conclusions that follow consist not only in the need to work on these themes, but also in the development of students' narrative competence.

Keywords: controversial histories; Salazar's dictatorship; elementary school; historical narratives; students.

1. Introdução

A investigação sobre o ensino e a aprendizagem de "histórias difíceis" ou "passados dolorosos", segundo diferentes denominações, adquiriu um importante desenvolvimento nos últimos anos no campo da Educação Histórica tornando-se, hodiernamente, numa linha emergente de estudo (Epstein e Peck, 2018; Gross e Terra, 2019; Moreno e Monteagudo, 2019; Ortega, 2022; van Boxtel et al., 2016). Assim, vários são os estudos que têm prestado atenção ao ensino das questões que, em geral, suscitam grandes controvérsias, como as guerras, o holocausto ou outras formas de genocídio, produzindo-se debates atuais e que apelam à nossa visão do passado e aos valores que, conseqüentemente, hoje promovemos.

No caso português, certos aspetos do passado nacional, como as guerras contra o reino de Castela, os Descobrimentos e a escravatura, a ditadura de Salazar, ou a Guerra Colonial, suscitaram debates entre historiadores e geraram memórias de confronto entre diferentes grupos ou posições ideológicas. Recentemente, começou-se a estudar a forma como esses passados dolorosos são trazidos para a sala de aula, bem como as atitudes e narrativas inerentes que professores e alunos desenvolvem. (Alves e Ribeiro, 2013; Barca, 2019; Ferias et al., 2022; Solé, 2019; Pinto, 2019). Barton (2019) identifica três linhas fundamentais de investigação neste campo: o lugar das histórias difíceis nos currículos e manuais escolares; as abordagens e atitudes dos professores ao lidar com histórias controversas em sala de aula; e como é que os alunos compreendem e se posicionam diante de histórias polémicas. O trabalho que aqui se apresenta insere-se nesta última linha de pesquisa.

Vários autores analisaram as atitudes dos professores (Kitson e McCully, 2005; Goldberg e Savenije, 2018; Kello, 2016) e a disposição e reações dos alunos (Gross, 2014; Levy, 2017; Miles, 2019) quando lidam com histórias difíceis em salas de aula; sem esquecer o papel que as identidades e emoções dos professores e alunos desempenham quando se trazem histórias difíceis e violentas para a sala de aula (Barton e McCully, 2007; Sheppard e Levy, 2019; Zembylas e Kambani, 2012).

Deste modo, crê-se que trabalhar questões históricas difíceis ou dolorosas na sala de aula, apesar de se reconhecer as dificuldades inerentes, cria oportunidades para desafiar visões estereotipadas sobre o passado, construir identidades mais inclusivas e treinar alunos para coexistir pacificamente em sociedades plurais em que passados violentos ou dolorosos oferecem motivos de debate no presente (Hess, 2008; Shreiner, 2014).

O estudo das narrativas históricas tornou-se também numa linha de pesquisa com especial destaque no campo das Ciências Sociais. Entendidas como ferramentas culturais, as narrativas que construímos

e ouvimos definem quem somos, quem são os outros e a forma como compreendemos e representamos o passado histórico (Cabecinhas e Abadía, 2013; Wertsch, 2000; 2004).

Destaca-se, neste campo, a taxonomia SOLO (*Structured of the Observed Learning Outcomes*), de Biggs e Collis (1982). Esta taxonomia é uma proposta que permite avaliar os diferentes níveis de complexidade estrutural dos resultados de aprendizagem alcançados, ou seja, permite “classificar y evaluar el resultado de unan tarea de aprendizaje em funció de su organización estructural” (Hernandez et al., 2005, p. 80). Baseia-se, por isso, num processo de progressão, em que se passa de um conhecimento pobre a um conhecimento sólido da realidade, que permite, por um lado, aferir como é que os alunos estruturam as componentes de uma dada narrativa em níveis de complexidade crescente. Veja-se, então, que esta taxonomia enquadra cinco níveis categorizados, nomeadamente o préestrutural, uni-estrutural, multiestrutural, relacional e abstração expandida (Biggs e Colis, 1982). Por sua vez, Mario Carretero juntamente com vários colaboradores (Carretero, 2017; Carretero e van Alphen, 2018) estudaram as narrativas de estudantes sobre diferentes episódios da História de Espanha, identificando algumas características que podem formular a narrativa mestra nacional que se transmite na escola e fora dela.

O trabalho que se apresenta tem, portanto, três objetivos: a) Analisar o grau de conforto ou desconforto que os estudantes participantes sentem quando abordam os passados difíceis nas salas de aula; b) Identificar as atitudes dos estudantes do 2.º CEB face ao trabalho dos temas controversos em contexto de aula; c) Analisar as narrativas que estes produzem sobre a Ditadura de Salazar.

2. Metodologia de Investigação

2.1. Contexto e participantes

Este estudo insere-se e oferece resultados parciais de uma investigação mais ampla, destinada a converter-se em Tese de Doutoramento, que analisa, entre outros pontos, as atitudes e narrativas de professores e alunos sobre os passados controversos da História de Portugal, no 2.º CEB. Para a pesquisa, foi escolhida uma metodologia mista (Creswell e Creswell, 2018) que combina a tradição qualitativa com métodos quantitativos. Participaram no estudo cinquenta e três estudantes, do 2.º CEB, de quatro centros escolares públicos da região Norte de Portugal.

2.2. Instrumentos

Como instrumento de recolha de dados foi utilizado um questionário de desenho *ad hoc*, aplicado em contexto de aula, com questões abertas e outras de escala Likert, combinando dados quantitativos e qualitativos.

Neste trabalho, são analisados os resultados de três itens (Tabela 1). No item 1, os participantes foram solicitados a indicar o grau de conforto ou desconforto quando trabalham questões históricas difíceis em sala de aula, por meio de uma escala Likert (1=nada confortável; 4=muito confortável). No item 2, foram solicitados a concordar com diferentes perspectivas, favoráveis ou contrárias ao trabalho com temas controversos, usando uma escala Likert (1=discordo totalmente; 5=concordo totalmente). Por fim, no item 3 foi-lhes solicitada uma narrativa de 5 a 6 linhas que incluíssem as ideias fundamentais que têm sobre o tempo do Estado Novo e a ação de Salazar, em Portugal.

Tabela 1

Itens de análise do estudo.

Item	Enunciado
1	Quão confortável te sentes quando estudas as histórias difíceis ou controversas, da História de Portugal?
2	De acordo com os acontecimentos históricos controversos ou difíceis, da História de Portugal, que deste nas aulas, indica o teu grau de acordo com os seguintes pontos de vista (1 – discordo completamente; 5 – concordo completamente).
3	Escreve um pequeno texto (8 a 10 linhas) sobre o tempo do Estado Novo e a ação de Salazar em Portugal

2.3. Procedimento

Os dados foram recolhidos presencialmente, nos contextos educativos, nos anos letivos 2020-2021; 2021-2022. Os participantes foram informados sobre o caráter voluntário do estudo, bem como sobre os padrões de anonimato e confidencialidade típicos de pesquisas em Ciências Sociais e Educação (Cohen *et al*, 2013).

Para a análise das informações referentes às atitudes dos estudantes em relação ao ensino de temas históricos controversos, utilizou-se a análise de frequência e foram elaboradas diferentes perspectivas, favoráveis ou contrárias, em relação ao trabalho com temas controversos (construídas a partir dos trabalhos de Barton e McCully, 2007; Gross, 2014; e Levy, 2017). Para a análise das narrativas dos estudantes sobre a ditadura de Salazar, as produções dos participantes foram decompostas em unidades de sentido e analisadas a partir da taxonomia SOLO (Biggs & Collins, 1982), que propõe quatro tipologias para avaliar a estrutura e a profundidade das aprendizagens: *préestrutural*, *uni-estrutural*, *multiestrutural*, *relacional* e *abstração expandida*). Para identificar o conteúdo das

narrativas utilizaram-se os traços propostos por Carretero e colaboradores (Carretero, 2017; Carretero e van Alphen, 2018) sobre as narrativas mestras nacionais.

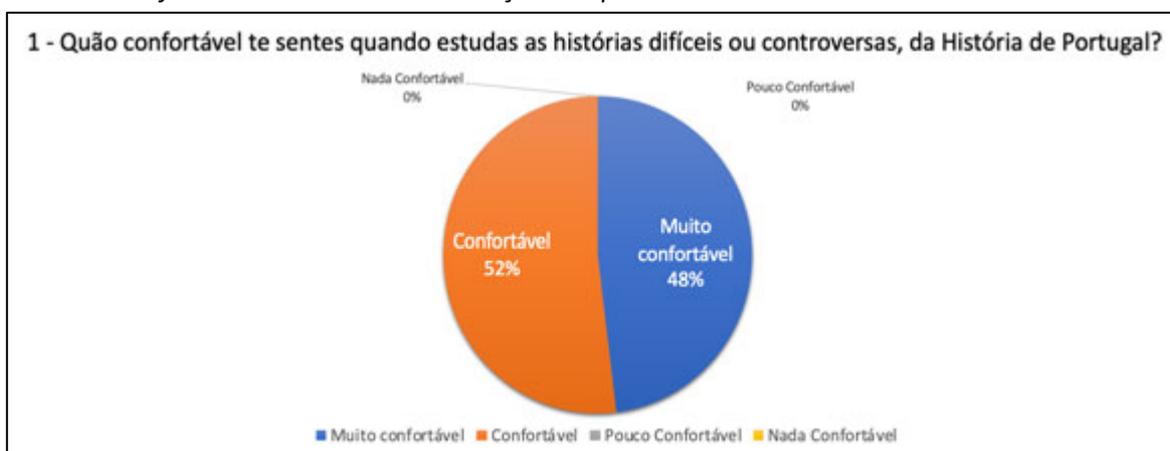
3. Análise e discussão dos resultados preliminares

3.1. Grau de conforto dos estudantes com passados históricos controversos.

A Figura 1 mostra as respostas dos alunos relativas ao item 1, que afere o grau de conforto que sentem quando lidam com questões históricas polémicas ou difíceis, usando uma escala Likert (1=nada confortável; 4=muito confortável). Afere-se que todos os participantes se sentem confortáveis (52%) ou mesmo muito confortáveis (48%) quando trabalham as históricas difíceis em sala de aula, não existindo qualquer constrangimento quando os abordam. Revelam, portanto, predisposição para o trabalho destes temas em contexto de aula, predisposição esta que se pode traduzir num trabalho sustentado de uma cidadania democrática, pautada por sujeitos capazes de participar ativa, reflexiva e fundamentada nos debates das sociedades democráticas.

Figura 1

Grau de conforto dos estudantes em relação aos passados controversos.



Fonte: Elaboração própria

3.2. Atitudes dos estudantes ao trabalharem passados históricos controversos

Para identificar as atitudes dos estudantes, quando contactam com questões históricas controversas, foi perguntado o seu grau de concordância com diferentes perspetivas elaboradas a partir dos trabalhos de Barton e McCully (2007), Gross (2014) e Levy (2017):

Perspetiva a) Os alunos não gostam das histórias polémicas porque falam de mortes e de guerras.

Perspetiva b) Os alunos não gostam dos temas históricos controversos porque dão origem a discussões nas aulas.

Perspetiva c) Os alunos não gostam das histórias difíceis da História de Portugal porque são mais difíceis de se compreender e de se estudar.

Perspetiva d) Os alunos gostam dos acontecimentos históricos polémicos porque falam de temas como os direitos, os valores, a justiça, entre outros.

Perspetiva e) Os alunos gostam de estudar destes acontecimentos porque explicam como é que a História afeta a vida das pessoas.

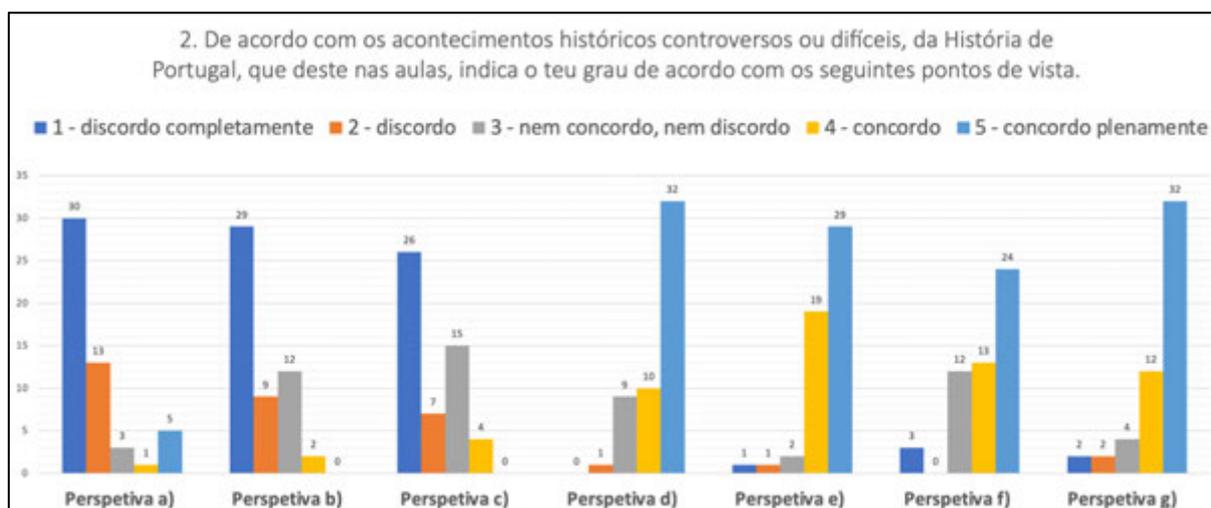
Perspetiva f) Os alunos gostam das histórias controversas porque servem para compreender e questionar o que se passa nos dias de hoje.

Perspetiva g) Os alunos gostam destes acontecimentos porque permitem expor as suas ideias e opiniões.

A Figura 2 oferece os valores obtidos pelas sete perspetivas usando uma escala Likert (1=discordo totalmente; 5=concordo totalmente).

Figura 2

Grau de concordância dos participantes com 7 perspetivas (1=discordo totalmente; 5=concordo totalmente).



Fonte: Elaboração própria

Estas predisposições dos alunos em trabalhar os passados controversos são apresentadas com maior detalhe na Figura 2, por meio de frequências, usando-se a mesma escala Likert (1=concordo totalmente; 5=discordo totalmente). As perspetivas que abarcam o “não gostam” de trabalhar estes temas, nomeadamente as a), b) e c) são as que obtêm maior grau de rejeição. As perspetivas que obtêm maior grau de aceitação são as que justificam o trabalho destes passados porque se abordam

valores democráticos, dão sentido ao presente e dão espaço para que os alunos possam expor visões e opiniões pessoais, tal como consignado nas perspetivas d), e), f) e g). Compreende-se, portanto, que os alunos não só gostam de trabalhar estas questões, como valorizam a necessidade de serem criadas oportunidades para desafiar visões estereotipadas sobre o passado, construir identidades mais inclusivas e sociedades plurais, no qual os passados violentos ou dolorosos oferecem motivos de debate no presente.

3.3. Narrativas dos estudantes sobre o Estado Novo e a ação de Salazar, em Portugal.

No item 3, foi solicitado aos estudantes que escrevessem uma pequena narrativa com as ideias fundamentais sobre o Estado Novo e a consequente ação de Salazar. Seguindo as categorias da taxonomia SOLO, que permitem analisar as produções escolares dos estudantes considerando a sua estrutura e complexidade (Biggs e Collis, 1982), a Tabela 2 apresenta as narrativas dos estudantes organizadas nas categorias préestrutural, uni-estrutural, multiestrutural, relacional e abstração expandida.

Tabela 2

Narrativas dos estudantes segundo as categorias SOLO (n=53)

Níveis SOLO	Número de narrativas
Préestrutural	2
Uni-estrutural	17
Multiestrutural	23
Relacional	11
Abstração expandida	---
Total	53

Salientando-se que duas das narrativas dão respostas irrelevantes ou, de facto, bastante evasivas (nível préestrutural), 17 estudantes (um terço dos participantes) elaboraram narrativas de tipo *uni-estrutural* que se centram num único aspeto ou elemento da ditadura de Salazar que, ainda que seja correto, resulta do óbvio e do reiterativo. Frequentemente, referem-se à ausência de liberdade durante a ditadura salazarista e à condenação da sua atuação, mostrando uma escassa compreensão do contexto histórico. Estas duas narrativas podem ser representativas deste nível uni-estrutural:

Salazar, na minha opinião, foi mau e invejoso. E não sei porque é que no tempo do Estado novo, ele não deixava as pessoas ter liberdade e falar o que elas queriam. Então, eu acho que quem esteve naquele tempo foi muito infeliz. Por isso, não concordo nada com Salazar (narrativa 43).

Salazar queria mandar em tudo, e para mim, ele fez mal. Porque não achou que toda a gente tinha direito à liberdade de escolha e ele queria tudo à maneira dele e foi mau para Portugal, porque as pessoas não mereciam aquilo, foi mau, porque Portugal foi muito abaixo, é a minha opinião (narrativa 48)

O grupo mais numeroso de estudantes (23, perto da metade dos participantes) constroem narrativas de tipo *multiestructural*, pois citam duas ou mais informações ou aspetos da Ditadura de Salazar, mas sem conseguirem estabelecer relações entre elas, ou seja, como se fossem relações de aspetos independentes entre eles. Estas duas narrativas, que de seguida se apresentam, podem ser representativas deste tipo de produções, no qual começa a aparecer a ideia de que se a Ditadura de Salazar teve, por um lado, aspetos negativos, também alguns positivos, bem como uma certa perspetiva temporal:

Salazar organizou educação, era o presidente do Conselho do estado Novo. Foi uma ditadura que foi fundada em 1933. Tinha três leis: Deus pátria e família. Se alguém fizer algo contra a lei de Salazar, podia ser morto. Não podia se expressar tinha que obedecer regras (leis). Em 1974 termina o Estado Novo (narrativa 13)

Salazar foi o ministro das finanças e depois fui para o cargo de presidente do Conselho de Ministros. Assim conseguiu mandar o país. Colocou muita opressão na população como: censura, PIDE, mocidade Portuguesa e Legião Portuguesa, estes eram o tipo de opressão (narrativa 32)

Por último, uma quarta parte dos estudantes inquiridos (11) elaboraram narrativas de tipo relacional, em que as informações que utilizam aparecem relacionadas entre si e adotam uma estrutura clara e facilmente perceptível. Estas narrativas incluem frequentemente alguns contextos temporais e contrapõe os aspetos repressivos da Ditadura com alguns avanços económicos. Estes podem ser dois exemplos deste tipo de narrativas:

O Estado Novo, chamado assim por Salazar, começou em 1933 e acabou em 1974. Foi governado em ditadura e os portugueses ficaram sem liberdade nenhuma. Não podiam dar opiniões. Tudo era controlado pela PIDE e pela censura. Os portugueses viveram com muita dificuldade e sem liberdade (narrativa 15).

Em 1928, Salazar foi convidado para ser Ministro das Finanças e conseguiu equilibrar as finanças do país. Então, as pessoas ficaram contentes com isso e em 1933 surgiu o Estado novo, onde havia opressão aos portugueses. Não tinham direito a liberdade de voto, nem a ter uma opinião própria. Naquela época, os portugueses sofriam muito e estavam angustiados com o regime salazarista. Então o MFA organizava reuniões clandestinas para no dia 25 de abril de 1974 acabar com o Estado Novo e trazer novamente a alegria e liberdade aos portugueses (narrativa 44).

Algumas destas últimas narrativas, se fossem mais elaboradas, também poderiam considerar-se próprias da última das tipologias SOLO, a abstração expandida.

Em todas estas narrativas vão-se desenhando uma série de traços comuns que contribuem para aquilo que Carretero e os seus colaboradores denominam de narrativa mestra (Carretero, 2017; Carretero e van Alphen, 2018). Alguns dos traços que caracterizam este tipo de narrativa nos estudantes, sobre a Ditadura de Salazar são os seguintes:

- a) A caracterização da Ditadura de Salazar como uma época de falta de liberdade e de repressão da população traduzido, por exemplo, na criação da PIDE, pelo enquadramento histórico da população e respetiva repressão, ou mesmo a guerra colonial;
- b) Ao mesmo tempo que se retratam tempos difíceis para o país, Salazar e o Estado Novo foram impulsionadores de alguns “avanços”, como o equilíbrio financeiro, as obras públicas (como a construção de escolas), o que contribui para uma outra faceta do Estado Novo;
- c) Por último, os portugueses, com a ajuda das Forças Armadas, conseguem derrubar a Ditadura e conseguir restaurar a liberdade do povo. Em alguns casos, produzem-se uma identificação do sujeito histórico, Portugal, com a atualidade utilizando, com certa frequência, o pronome “nós” como expressão da continuidade entre o passado e a atualidade.

Estes dois exemplos que se seguem podem servir para evidenciar a identificação dos estudantes com o sujeito nacional e o branqueamento da ditadura:

O Estado Novo foi muito mau, nós não tínhamos boas condições de vida, não tínhamos liberdade de expressão. Com a censura nós não podíamos fazer quase nada. Salazar foi um mau homem que nos fez boas ações: equilibrou as finanças ele foi um bom homem como Ministro das Finanças, mas terrível como Presidente do Conselho (narrativa 31).

Em 1928, o António Oliveira Salazar foi Ministro das Finanças. Salazar impôs condições para controlar todos os ministérios e impor medidas. Salazar conseguiu equilibrar as finanças do país que consistiam num aumento das receitas através de lançamentos novos impostos e na redução das despesas. Com estas medidas, Salazar conseguiu equilibrar as contas públicas, pelo que foi considerado o salvador da pátria (narrativa 11).

4. Considerações Finais

Os resultados permitem identificar a vontade dos alunos participantes em abordar histórias difíceis ou controversas nas salas de aula, as perspetivas com que abordam sobre estes temas conflituosos, bem como analisar o tipo de conhecimentos que têm relativamente a uma dessas histórias conflituosas, nomeadamente a Ditadura de Salazar.

Relativamente ao primeiro objetivo, que tem que ver com o grau de comodidade ou desconforto que os alunos sentem ao abordar questões históricas difíceis em sala de aula, os participantes expressam uma disposição favorável ao tratamento dos passados controversos, pois todos estão confortáveis ou muito confortáveis nessas situações educacionais. Por sua vez, no que concerne ao segundo objetivo, compreende-se que os estudantes gostam sobretudo de tratar estes temas difíceis porque lhes dá espaço para desenvolverem, de modo mais fundamentado e crítico, temas que possam envolver mortes e guerras, que possam gerar discussões e exposição de opiniões e ideias. Além do mais, permite trabalharem valores pautados por uma cidadania democrática, que permita também dar sentido e questionar o presente, compreendendo a correlação que existe entre estes passados e a afetação à vida dos demais povos.

Finalmente, relativamente às narrativas dos estudantes sobre o Estado Novo e ação de Salazar, depreende-se que os estudantes realizaram narrativas singelas sobre a Ditadura de Salazar. Os relatos que foram elaborados pelos participantes desta investigação configuram uma narrativa mestra em que estão presentes características de uma época marcada pela repressão e falta de liberdade do povo, um período impulsionador, de certa forma, de alguns “avanços” (nomeadamente no que toca à construção de obras públicas), um tempo em que se conseguiu derrubar a ditadura e restaurar a liberdade do povo, existindo a produção de uma identificação do sujeito histórico, Portugal, com o pronome “nós”.

No entanto, salienta-se a necessidade de, nas escolas, se trabalharem as histórias controversas, não só pelas potencialidades destes temas já enunciadas, como particularmente para desenvolver a competência narrativa dos alunos sobre aspetos que suscitem debates nas sociedades atuais e que constituem uma dimensão fundamental da educação dos estudantes como cidadãos.

Referências bibliográficas

- Alves, L. A. & Ribeiro, C. (2016). Ensinar passados dolorosos, aprender com o uso pedagógico da História. En Maia, T.; Alves, L. A.; Hermeto, M.; Ribeiro, C., *[Re]Construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da história* (pp.11-46). CITCEM.
- Barca, I. (2019). Controvérsia em história e em educação histórica. Em J. R. Moreno, e J. Monteagudo. (Eds.). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 497-511). Editum.
- Barton, K. C. (2019). Teaching Difficult Histories. The Need for a Dynamic Research Tradition. Em, M. H. Gross & L. Terra (Eds.). *Teaching and Learning the Difficult Pasts. Comparative Perspectives* (pp. 11-25). Routledge.
- Barton, K. & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13-19.

- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. Academic Press.
- Cabecinhas, R. & Abadia, L. (Eds.) (2013). *Narratives and social memory: theoretical and methodological approaches*. Communication and Society Research Centre.
- Carretero, M. (2017). Teaching History Master Narratives: Fostering Imagi-Nations. Em M. Carretero, S. Berger and M. Grever (Eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 511-528). Palgrave Macmillan.
- Carretero, M. & van Alphen, F. (2018). History, Collective Memories, or National Memories? How the Representation of the Past is Framed by Master Narratives. Em Wagoner (Ed.). *Handbook of Culture and Memory* (pp- 283-303). Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). The ethics of educational and social research. Em L. Cohen, L. Manion e K. Morrison (2018). *Research Methods in Education* (pp. 111-143). Routledge.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Epstein, T. & Peck, C. L. (Eds.) (2018). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A Critical Sociocultural Approach*. Routledge.
- Férias, A. R., Armas, X. & Maia, C. (2022). Histórias difíceis e sensíveis no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Currículo, salas de aula e espaços públicos. *Sensos-e*, IX(1), 29-35. <https://doi.org/10.34630/sensose.v9i1.4282>
- Gross, M. N. (2014). Struggling to deal with the difficult past: Polish students confront the Holocaust. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 441-463. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.923513>
- Gross, M. H. & Terra, L. (Eds.) (2019). *Teaching and Learning Difficult Pasts: Comparative Perspectives*. Routledge.
- Hernandez, F, Martínez, P., Da Fonseca, P. e Rubio, M. (2005) *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. La Muralla.
- Levy, S. A. (2017) How Students Navigate the Construction of Heritage Narratives. *Theory & Research in Social Education*, 45(2), 157-188. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2016.1240636>
- Moreno, J. R. & Monteagudo, J. (Eds.) (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Editum.
- Ortega, D. (Ed.) (2022). *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*. Springer.
- Solé, G. (2019). Temas controversos da história e políticas educativas em Portugal: a inter-culturalidade e a integração do “outro” nos documentos oficiais e nos manuais escolares. En J. R. Moreno, e J. Monteagudo. (Eds.). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 475-495). Editum
- Wertsch, J. V. (2000). Narratives as Cultural Tools in Sociocultural Analysis: Official History in Soviet and Post-Soviet Russia. *Ethos* 28(4), 511-533. <https://doi.org/10.1525/eth.2000.28.4.511>
- Wertsch, J. V. (2004). Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. En P. Seixas (Ed.). *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 49-62). University of Toronto Press.

Zembylas, M. (2016): Teacher resistance to engage with 'alternative' perspectives of difficult histories: the limits and prospects of affective disruption. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1132680>

Compreender a ditadura salazarista através do uso de plataformas digitais: um estudo com alunos portugueses do 2.º CEB

Vânia Graça¹, Glória Solé², Altina Ramos³

¹Centro de Investigação em Educação (CIE), Instituto de Educação, Universidade do Minho e Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto,
vaniagraca@ese.ipp.pt

²Centro de Investigação em Educação (CIE), Instituto de Educação, Universidade do Minho,
gsole@ie.uminho.pt

³Centro de Investigação em Educação (CIE), Instituto de Educação, Universidade do Minho,
altina@ie.uminho.pt

Resumo

Compreender a ditadura salazarista implica um olhar baseado em múltiplas perspetivas em História de um passado difícil. Estudá-lo exige o desenvolvimento do pensamento histórico com tarefas que coloquem o aluno como elemento ativo na construção da sua aprendizagem. Este estudo surge no âmbito do projeto de doutoramento e pretende estudar os contributos da utilização das tecnologias digitais combinadas com metodologias ativas operacionalizadas no modelo de aula-oficina para o desenvolvimento da consciência histórica em alunos dos 1.º e 2.º CEB. Trata-se de um estudo qualitativo, em particular um estudo de caso. Para a recolha de dados foram utilizados *focus group*, inquérito por questionário, questionários de metacognição e trabalhos produzidos pelos alunos, assim como entrevistas semiestruturadas aos professores. Para os dados qualitativos utilizaram-se as técnicas indicadas pela *grounded theory* e para os dados quantitativos a estatística descritiva. Este texto abordará o Estado Novo na turma do 2.º CEB, em que se usaram várias plataformas digitais como *Mentimeter*, *Socrative*, *TED-ed*, *Book Creator* e *Padlet* para a construção do conhecimento histórico, recorrendo para tal à análise dos dados do questionário de metacognição. Os resultados evidenciam que a atividade implementada possibilitou a construção ativa da aprendizagem histórica através do desenvolvimento do pensamento histórico aliada ao desenvolvimento da literacia digital dos alunos.

Palavras-chave: aprendizagem histórica, ditadura salazarista, *grounded theory*, plataformas digitais, 2.º CEB.

Abstract

Understanding the Salazar dictatorship implies a look based on multiple perspectives in history of a difficult past. Studying it requires the development of historical thinking with tasks that place the student as an active element in the construction of his learning. This project arises in the scope of the doctoral project and intends to study the contributions of the use of digital technologies combined with active methodologies and operationalized in the model of class-workshop for the development of historical consciousness in students of the 1st and 2nd CEB. This is a qualitative study, particularly a case study. Focus group, questionnaire survey, metacognition questionnaires and student produced works, as well as semi-structured interviews with teachers were used for data collection. For qualitative data we used the techniques indicated by grounded theory and for quantitative data descriptive statistics. This paper will only address the activity about the Estado Novo in the 2nd grade class, in which several digital platforms such as *Mentimeter*, *Socrative*, *TED-ed*, *Book Creator* and *Padlet* were used to build historical knowledge, using the analysis of the metacognition questionnaire data. The results show that the implemented activity enabled the active construction of historical learning through the development of historical thinking combined with the development of students' digital literacy.

Keywords: historical learning, salazar dictatorship, grounded theory, digital platforms, 2nd CEB.

Introdução

As formas de aprender e ensinar alteraram-se e hoje exige-se o desenvolvimento de novas competências que ajudem a compreender a realidade envolvente que é multifacetada e complexa. Isso requer que o professor construa situações de aprendizagem em que promova novas oportunidades, em sala de aula, de construção ativa, autónoma e responsável do conhecimento histórico dos alunos, através de tecnologias digitais.

Foi neste âmbito que se desenvolveu o projeto de doutoramento “Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico” que emerge da necessidade de compreender quais as potencialidades que as tecnologias digitais integradas em metodologias ativas têm no desenvolvimento da consciência histórica em alunos de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Pressupostos teóricos da investigação

O uso de plataformas digitais no ensino e aprendizagem é hoje uma realidade incontornável, assim como a diversidade e quantidade de informação com que os alunos se deparam para compreender a sua realidade envolvente que, por vezes, é contraditória e incorreta. Ora, é importante que o professor, em sala de aula, potencie situações de aprendizagens que ajude os alunos a pesquisar e selecionar criticamente essa informação, no sentido de construírem ativamente o seu conhecimento. No caso do ensino e aprendizagem de História, isso implica explorar passados difíceis, que são multiperspetivados e que se revelam fundamentais para a formação de cidadãos informados e críticos sobre os acontecimentos do passado (Lee & Shemilt, 2007). Neste caso, procurou-se compreender a ditadura salazarista através da análise e exploração de diferentes fontes históricas através do modelo de aula-oficina (Barca, 2004). Segundo a autora, o modelo tem início com o levantamento das ideias prévias dos alunos que são o ponto de partida para a análise e exploração de fontes históricas, acompanhadas de questões norteadoras, e termina com a aplicação de um questionário de metacognição com o propósito de compreender o que foi aprendido e o que falta aprender. Entre outras tarefas, a construção de uma narrativa histórica é um trabalho que é pedido aos alunos no âmbito deste modelo, uma vez que a mesma é a face material da consciência histórica dos alunos (Gago, 2019) fundamental, igualmente, para se compreender o seu pensamento histórico. A consciência histórica, na linha de pensamento de Rüsen (1993, 2010), é a capacidade de nos orientarmos no tempo, nomeadamente na tríade temporal – passado, presente e futuro. Estabeleceu,

neste sentido, uma tipologia de consciência histórica. A consciência histórica tradicional, na qual a orientação na vida é assente em tradições; a consciência histórica exemplar, em que o passado é encarado como uma lição a ter em conta no presente e no futuro; a consciência histórica crítica, caracterizada pelo facto de a História romper com a continuidade; e, por fim, a consciência histórica ontogenética, em que a mudança dá sentido ao passado. Em 2015, propôs a eliminação da consciência histórica crítica, dado que esta funcionava como alavanca para as restantes tipologias. Para o desenvolvimento da consciência histórica é necessário que se trabalhem conceitos metahistóricos inerentes ao pensamento histórico, através da interpretação de fontes históricas do passado, como significância histórica, mudança/permanência, multiperspetiva, empatia histórica, evidência e outros (Lee, 2002, 2005; Seixas & Morton, 2013). O trabalho com as fontes históricas é de facto importante para a construção do pensamento e da consciência históricos que, aliados à integração de tecnologias digitais e de metodologias ativas, podem contribuir ainda mais para a sua aprendizagem histórica, atribuindo um papel ativo aos alunos nessa construção e o professor o de orientador da mesma (Moran, 2018). Neste sentido, selecionaram-se duas metodologias ativas: a *Aprendizagem por Pares (Peer Instruction)*, na qual os alunos estudam previamente os materiais disponibilizados pelo professor em casa, é apresentada uma pergunta a que terão que responder, registam-na e depois em pares discutem essas mesmas respostas (Mazur, 1997; Turpen & Finkelstein, 2010); e a *Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom)*, em que há um estudo prévio dos materiais em casa por parte dos alunos e o espaço de aula assume um ambiente de aprendizagem de discussão e interação, em que aplicam os conceitos estudados (Bergmann & Sams, 2016).

No que diz respeito à integração das tecnologias digitais, concebemo-las enquanto ferramenta cognitiva que potencia o desenvolvimento do pensamento complexo dos alunos (Jonassen, 2007). Na linha de pensamento do autor, as ferramentas cognitivas são vistas como “aplicações informáticas que exigem que os alunos pensem de forma significativa de modo a usarem a aplicação para apresentar o que sabem” (p. 15), reforçando que o seu uso amplia e reestrutura cognitivamente o pensamento do aluno, envolvendo os alunos ativamente na construção do seu conhecimento. Também Nóvoa (2022), afirma que o seu uso está a transformar os cenários educativos e a abrir novas oportunidades de ensinar a aprender e de aprender a aprender, em que a escola sofre uma metamorfose. O pedagogo brasileiro Paulo Freire (1987) chama, ainda, a atenção para a compreensão correta da tecnologia, ao serviço do bem-estar do indivíduo e não como algo prejudicial. Não devemos, por isso, olhar a tecnologia como algo de negativo nem como algo extraordinário, uma vez que, quando utilizada com uma intencionalidade pedagógica, contribuí para o desenvolvimento do pensamento complexo dos alunos e para a construção da sua aprendizagem.

Foram várias as plataformas digitais utilizadas ao longo do projeto, sendo que destacamos apenas três delas. Reconhecemos, por isso, a plataforma *Padlet* como uma mais-valia na aprendizagem histórica, visto que potencia uma interação entre professor e aluno através da construção de murais digitais (Silva & Lima, 2018). O *Book creator* que possibilitou a construção de narrativas históricas acerca do conhecimento histórico aliada a uma maior interatividade (Trindade, 2014). Também o *YouTube* pelas suas potencialidades na visualização e partilha de vídeos sobre os conteúdos históricos foi integrado nas atividades propostas por promover uma maior interatividade e colaboração (Moreira et al., 2019). Neste âmbito, evidenciam-se algumas pesquisas que mostram vantagens da utilização das tecnologias digitais na construção do conhecimento histórico dos alunos. Ressalvamos duas deles: a de Miguel Revilla (2019) que implementou uma proposta didática mediada por um ambiente digital de aprendizagem para desenvolver níveis mais elaborados de progressão do pensamento histórico e de consciência histórica, assim como para aumentar a motivação dos alunos para o estudo da disciplina, no qual concluiu que houve uma evolução positiva nas dimensões do pensamento histórico, pois através dos níveis de progressão foi possível observar que os alunos já possuíam capacidades latentes, capazes de mobilizá-las para o Ensino de História; e a de Sara Trindade (2014), que utilizou as tecnologias móveis (*mobile learning*), através da utilização do *iPad* e do *iTunes U*, e procurou perceber de que forma estas poderiam potenciar o desenvolvimento e a construção do conhecimento histórico em alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Esta investigadora verificou que a plataforma *iTunes U* permitiu uma maior organização do processo de aprendizagem, incentivando a autonomia dos alunos e o *iPad* a anotação de documentos e a criação de obras digitais com a aplicação *Book Creator*, o que potenciou uma maior interatividade e dinamismo nas aulas de História, estimulando os alunos a aprender e a construir o seu conhecimento histórico e a sua motivação.

Metodologia de investigação

A presente investigação seguiu uma metodologia qualitativa, em que se utilizou o método de estudo de caso múltiplo por se querer analisar o pensamento histórico e a consciência histórica em crianças dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, nas áreas de Estudo do Meio e de História e Geografia de Portugal, respetivamente, através de metodologias ativas e de tecnologias digitais (Yin, 1994). Tratou-se de uma turma do 4.º ano e outra do 6.º ano de escolaridade de dois agrupamentos de escolas do concelho de Braga. Também as professoras das duas turmas participaram no estudo.

A questão de investigação que norteou a investigação era: *Qual o contributo das tecnologias digitais integradas em metodologias ativas para o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico?*

Numa primeira fase de recolha dos dados aplicamos um inquérito por questionário com o intuito de realizar o levantamento de conhecimentos do uso que os alunos fazem das tecnologias digitais dentro e fora da sala de aula (Ghiglione & Benjamim, 1997). Além disso, realizou-se um *focus group* com os alunos para identificação de estratégias, metodologias ativas e tecnologias digitais utilizadas para o ensino e aprendizagem na aula de História (Barbour, 2009). Nesta fase primária, aplicou-se ainda uma entrevista semiestruturada às duas docentes das turmas com o propósito de reconhecer metodologias e recursos digitais por elas utilizados nas suas práticas educativas (Amado, 2017).

Numa segunda fase, e após a implementação das sessões de intervenção, aplicou-se outro *focus group* com os alunos para compreender os contributos que as metodologias ativas e tecnologias digitais tiveram na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento da consciência histórica. Ademais, realizou-se uma entrevista semiestruturada às duas professoras participantes para analisar e compreender os efeitos do trabalho desenvolvido na aprendizagem dos alunos e em práticas futuras dos docentes.

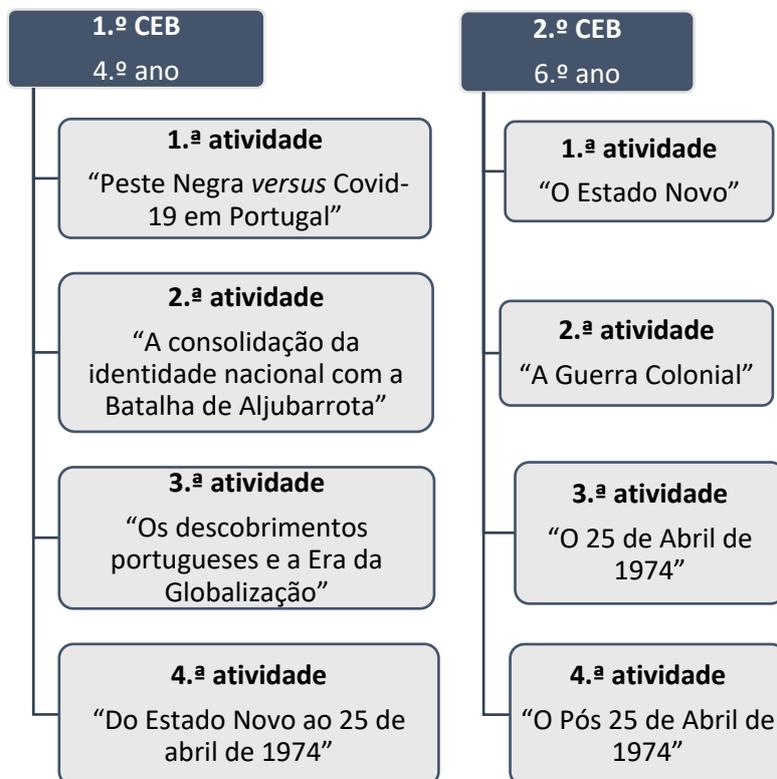
Ao longo destas duas fases, recorreu-se à observação participante para o registo das ideias, conversas e atitudes dos alunos (Coutinho, 2011). Também foram recolhidos os trabalhos produzidos pelos alunos, analisados os exercícios de consciência histórica e os questionários de metacognição.

No que concerne à análise dos dados qualitativos optou-se por utilizar as técnicas de análise da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1998), procedendo-se a uma categorização dos dados seguindo as três fases de codificação: codificação aberta, axial e seletiva, apoiada com o *software NVivo*. Para os dados quantitativos utilizou-se a estatística descritiva para descrever e sumarizar um conjunto de dados, através do *software SPSS*.

Relativamente às sessões de intervenção desenvolvidas com as duas turmas, as temáticas encontram-se na figura 1.

Figura 1

Temáticas das sessões de intervenção.



Fonte: autoria própria.

Neste artigo, apenas se analisou a 1.ª atividade "O Estado Novo", desenvolvida com os alunos do 6.º ano. Esta atividade tinha as seguintes tarefas:

1. Levantamento das ideias prévias, em grupo, na plataforma digital *Mentimeter*;
2. Análise e estudo de diferentes documentos históricos na plataforma digital *Padlet* em casa, e posterior discussão com questões, em grupo turma, em sala de aula na plataforma digital *Google Forms* (Sala de Aula Invertida).
3. Análise de documentos históricos e questões na plataforma digital *Learningapps.org*;
4. Exercício de consciência histórica individualmente na plataforma digital *Socrative*;
5. Análise de documentos históricos na plataforma digital *Padlet* e visualização de vídeo na plataforma digital *TED-ed* e questões;
6. Construção de um diário (narrativa histórica) na plataforma digital *Book Creator*.

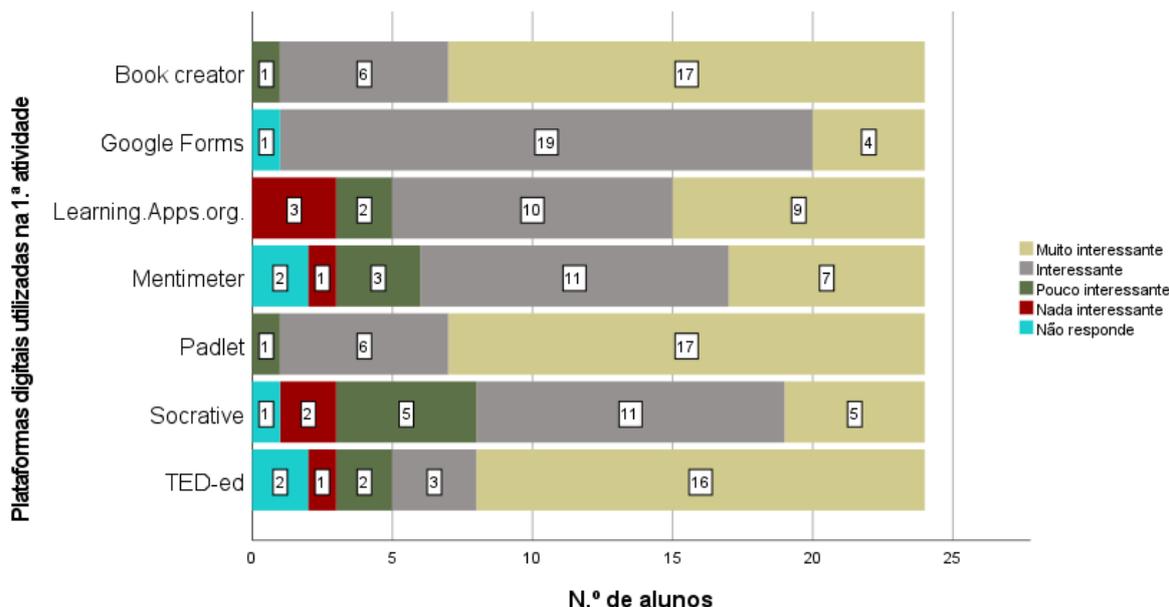
Foram trabalhados os conceitos metahistóricos de mudança/permanência, evidência histórica, explicação histórica, significância histórica e empatia histórica.

Análise e discussão de resultados preliminares

Solicitou-se aos alunos que avaliassem as plataformas digitais utilizadas na atividade (Gráfico 1).

Figura 2

Avaliação dos alunos do 2.º CEB acerca das plataformas digitais utilizadas na 1.ª atividade.



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software SPSS*.

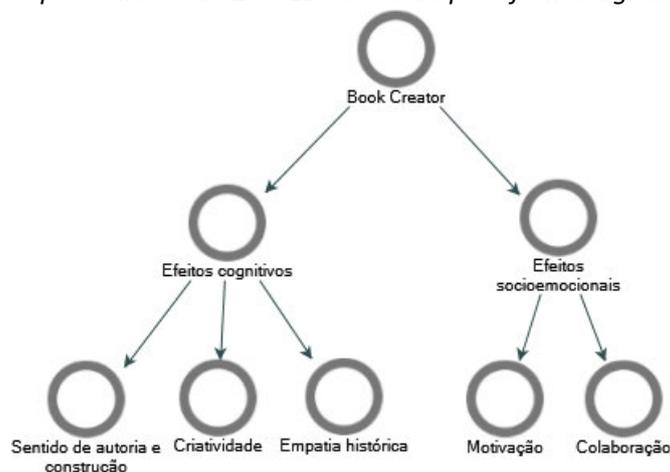
Como se verifica na figura, os alunos consideraram as plataformas digitais *Book Creator* (n.º=17), *Padlet* (n.º=17) e *TED-ed* (n.º=16) «Muito interessantes», embora um aluno considere as duas primeiras como «Pouco interessante». O *Google Forms* (n.º=19) é avaliado como a mais «Interessante» e o *Socrative* (n.º=5) classificado como «Pouco interessante», todavia, dois alunos consideram-na «Nada interessante». Considerada como «Nada interessante», a *Leaning.Apps.org* é referida por três alunos. Constata-se, ainda, seis alunos que não quiseram avaliar as plataformas *Mentimeter*, *Google Forms*, *Socrative* e *TED-ed*, desconhecendo os motivos para tal.

Na impossibilidade de apresentar todos os dados da atividade referida, optou-se por analisar os contributos de duas das plataformas digitais utilizadas, *Book Creator* e *Padlet* presentes nos questionários de metacognição.

Relativamente aos contributos do uso do *Book Creator* emergiram dois constructos, com as seguintes subcategorias (Figura 2).

Figura 2

Contributos evidenciados pelos alunos do 2.º CEB acerca da plataforma digital Book Creator.



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software Nvivo*.

A categoria *Efeitos cognitivos* inclui ideias nas respostas dos alunos que remetem para o processo de construção de conhecimentos históricos, e que advém da utilização da plataforma, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica. Observe-se os seguintes exemplos: “*Porque aprendi algumas coisas*”. [a6, QM, 1.ª e 2.ª ativ.]; “*Porque consegui tirar princípio das coisas que aprendi.*” [QM, a12, 1.ª e 2.ª ativ.]

Os alunos evidenciam, assim, que o uso da plataforma possibilitou a sua aprendizagem histórica. Contudo, esta categoria subdividiu-se em três subcategorias: *Sentido de autoria e construção*, *Criatividade* e *Empatia histórica*.

A subcategoria *Sentido de autoria e construção* contempla ideias nas respostas que remetem para a construção ativa da narrativa histórica pelo aluno, evidenciando marcas textuais de autoria (“*escrevemos*”, “*fizemos*”). A título de exemplo, ressalvam-se as seguintes repostas:

“*Porque escrevemos uma carta*”. [QM, a1, 1.ª e 2.ª ativ.]; “*Porque fizemos um diário*”. [QM, a9, 1.ª e 2.ª ativ.]; “*Porque em grupo escrevemos uma carta*”. [QM, a11, 1.ª e 2.ª ativ.]; “*Porque escrevemos muitas coisas sobre a guerra colonial.*” [QM, a18, 1.ª e 2.ª ativ.].

Efetivamente, o aluno assumiu um papel ativo e construtor do seu conhecimento, refletido na narrativa histórica construída, uma vez que esta é a face material da consciência histórica (Gago, 2019). No que diz respeito, à subcategoria *Criatividade* enquadram-se ideias nas respostas dos alunos que remetem para a criatividade na forma como o conteúdo histórico foi apresentado na plataforma digital, desenvolvendo a sua imaginação na construção da narrativa histórica. Ora repare-se nas

seguintes respostas: “*Porque assim podemos ler as nossas ideias e usar a imaginação.*” [QM, a16, 1.ª e 2.ª ativ.]; “*Porque é uma forma de nós abirmos a imaginação.*” [QM, a17, 1.ª e 2.ª ativ.].

Os alunos revelaram que a característica *criatividade* foi uma mais-valia para a sua aprendizagem histórica.

No que concerne à subcategoria *Empatia histórica*, inclui ideias nas respostas dos alunos que evidenciam o uso da plataforma no desenvolvimento do conceito de segunda ordem de empatia histórica, em que os alunos se colocaram no lugar do agente histórico, compreendendo o que este sentiu em determinada situação/acontecimento histórico. Atente-se nestas duas respostas: “*Porque adorei pôr-me na pele de um soldado*”. [QM, a12, 1.ª e 2.ª ativ.]; “*Porque pude fazer uma narrativa ou carta a imaginar que fui uma pessoa da Guerra Colonial*”. [QM, a22, 1.ª e 2.ª ativ.]. Desta forma, os alunos colocaram-se no lugar do agente histórico, compreendendo o que este sentiu em determinada situação/acontecimento histórico (Ashby & Lee, 1987a; Lee, 1984; Shemilt, 1984).

No segundo constructo, *Efeitos emocionais*, estão enquadradas ideias que remetem para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções, a relação com o outro causadas pela utilização da plataforma, encontrando-se dividida em duas subcategorias: *Motivação*, *Criatividade* e *Colaboração*.

Na subcategoria *Motivação* encontram-se ideias nas respostas dos alunos que referem o carácter lúdico e motivador da utilização da plataforma para a construção da sua aprendizagem histórica. Veja-se os seguintes exemplos: “*Porque gostei de trabalhar com a app*”. [QM, a10, 1.ª e 2.ª ativ.]; “*Porque gostei de fazer livros digitais e achei interessante*”. [QM, a13, 1.ª e 2.ª ativ.]

Verifica-se, pois, que a motivação no uso da plataforma surge como motor para o aumento da vontade e entusiasmo dos alunos para aprender História, especificamente na construção da sua narrativa histórica.

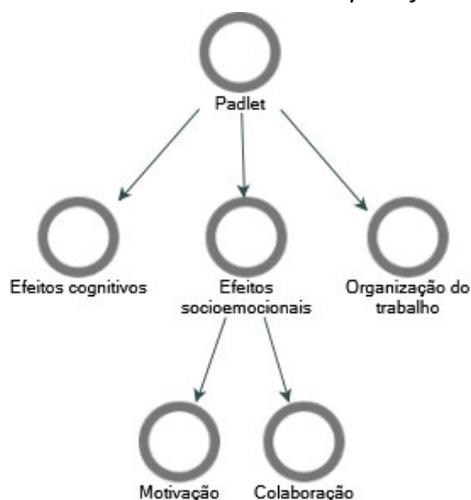
Por fim, dentro desta categoria surge a subcategoria *Colaboração* inclui ideias que evidenciam a valorização do trabalho em grupo que a plataforma possibilita, promovendo o dinamismo, interação e colaboração entre os alunos para a construção da aprendizagem histórica: “*Porque trabalhei em grupo*”. [QM, a21, 1.ª e 2.ª ativ.]; “*Porque podemos ver os trabalhos dos outros*”. [a22, QM, 1.ª e 2.ª ativ.]

A ferramenta possibilitou, assim, o acesso a todos os livros digitais produzidos pelos alunos, valorizando as suas narrativas históricas que espelham o seu pensamento e a consciência histórica (Gago, 2019; Rösen, 2010).

Já no que concerne aos contributos do *Padlet*, emergiram três categorias principais e subcategorias apenas numa delas (Figura 3).

Figura 3

Contributos evidenciados pelos alunos do 2.º CEB acerca da plataforma digital Padlet.



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software Nvivo*

Foram evidenciados os efeitos cognitivos do uso da plataforma para o processo de construção de conhecimentos históricos, e que advêm da utilização da plataforma, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica. Observe-se os seguintes exemplos: *“Porque aprendi”*. [QM, a6, 3.ª e 4.ª ativ.]; *“Porque ajudou-nos a estudar melhor.”* [QM, a9, 1.ª e 2.ª ativ.]; *“Porque consegui aprender melhor.”* [QM, a21, 3.ª e 4.ª ativ.]

Na categoria *Efeitos socioemocionais*, enquadram-se ideias nas respostas dos alunos que remetem para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções, a relação com o outro causadas pela utilização da plataforma. Esta categoria dividiu-se em duas subcategorias: *Motivação* e *Colaboração*.

Na primeira, encontram-se ideias que referem o carácter lúdico e motivador da utilização da plataforma para a construção da sua aprendizagem histórica. Veja-se as seguintes respostas: *“Porque foi interessante”*. [QM, a7, 1.ª e 2.ª ativ.]; *“Porque gosto da plataforma e achei-a divertida”*. [QM, a10, 1.ª e 2.ª ativ.].

Já a segunda, inclui ideias que evidenciam a valorização do trabalho em grupo que a plataforma possibilita, promovendo o dinamismo, interação e colaboração entre os alunos para a construção da aprendizagem histórica, como se pode ver: *“Porque foi uma forma de nós expressarmos as opiniões”*. [QM, a17, 1.ª e 2.ª ativ.]; *“Porque fiz trabalho em grupo”*. [QM, a21, 1.ª e 2.ª ativ.]

No que diz respeito à categoria *Organização do trabalho* inserem-se ideias que remetem para o interesse acerca da organização das atividades e os seus respetivos materiais que a plataforma possibilita para a construção da aprendizagem histórica. Esta categoria é espelhada nas seguintes

respostas: “Porque nos orientamos por lá”. [QM, a1, 1.ª e 2.ª ativ.]; “Porque temos lá a informação toda lá sobre as aulas”. [QM, a1, 3.ª e 4.ª ativ.]; “Porque foi muito útil para ver as matérias que estudamos nas aulas e foi interessante”. [QM, a4, 1.ª e 2.ª ativ.]

Destaca-se o facto de os alunos se sentirem orientados na aula, devido à plataforma conter os documentos históricos, questões orientadoras e *links* das plataformas, o que possibilitou a construção do seu conhecimento histórico, potenciando assim uma maior autonomia do aluno no desenvolvimento do pensamento histórico (Barca, 2004; 2021; Moran, 2018; Seixas & Morton, 2013).

Considerações finais

Os resultados evidenciam que a atividade implementada possibilitou a construção ativa da aprendizagem histórica através do desenvolvimento do pensamento histórico aliada ao desenvolvimento da literacia digital dos alunos, o que corrobora os estudos de Trindade (2014) e Revilla (2019). No caso da plataforma *Book Creator*, houve um sentido de construção e autoria que a plataforma permitiu, aliada ao desenvolvimento da empatia histórica dos alunos (Lee, 1984; Shemilt, 1984). No caso do *Padlet*, este ajudou a compreender melhor os conteúdos históricos, enquanto repositório e mural digital com uma diversidade de plataformas digitais. Devido à dimensão organizadora possibilitou o acesso a todas as atividades, o que aliado ao trabalho em equipa e à própria motivação no uso da plataforma, permitiu, desenvolver o seu pensamento e consciência histórica, e conduziu, assim, à aprendizagem histórica.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, por fundos nacionais da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do Programa de Doutoramento TESLC (Technology Enhanced Learning and Societal Challenges), com bolsa de doutoramento FCTPD/BD/150425/2019.



Referências bibliográficas

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação (3.ª)*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987a). Children’s concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teacher* (pp. 62–88). The Falmer Press.

- Barbour, R. (2009). *Grupos Focais*. Artmed.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131–144). Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2021). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. In L.A. Alves; M. Gago, (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologias e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 59–69). CITCEM
- Bergmann, J., & Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. LTC.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª edição). Almedina.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17th ed.). Paz e Terra.
- Gago, M. (2019). *Consciência Histórica e Narrativa na Aula de História: Conceções de Professores*. Edições Afrontamento.
- Ghiglione, R., & Benjamim, M. (1997). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Celta.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.
- Lee, P. (1984). Why learn history? In A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (Eds.), *Learning History*. Heinemann.
- Lee, P. (2002). ‘Walking backwards into Tomorrow’: Historical Consciousness and Understanding History. *The International Journal*, 4(1), 1–46.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In M. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History in the Classroom* (pp. 31–78). The National Academies Press.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2007). New alchemy or fatal attraction? History and citizenship. *Teaching History*, 129, 14-19.
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User’s Manual*. Prentice Hall.
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In J. Moran & L. Bacich (Eds.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Moreira, J. A., Santana, C., & Bengoechea, A. (2019). Ensinar e aprender nas redes sociais digitais: o caso da Mathgurl no Youtube. *Revista de Comunicación de La SEECI*, 50, 107–127.
- Nóvoa, A. (2022). Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar. In *A Metamorfose da Escola* (pp. 10–20). SEC/IAT.
- Revilla, M. (2019). *El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la historia reciente*. Universidad de Valladolid.
- Rüsen, J. (1993). *Studies in Metahistory*. Human Sciences Research Council.
- Rüsen, J. (2010). *História Viva: teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico*. Editora da Universidade de Brasília.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Ltd.

- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and the classroom. In A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp. 39–61). Heinemann.
- Silva, P., & Lima, D. (2018). Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da Educação. *Revista Renote- Novas Tecnologias Na Educação*, 16(1), 83–92. <https://doi.org/https://doi.org/10.22456/1679-1916.86051>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Grounded theory methodology: an overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp.158-183). Sage.
- Trindade, S. (2014). O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/26421>
- Turpen, C., & Finkelstein, N. (2010). The construction of different classroom norms during Peer Instruction: Students perceive differences. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 6(2), 020123–1 – 020123–22.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2.ª ed.) Thousand SAGE Publications.

PERCURSOS CONVERGENTES E DIVERGENTES NA EDUCAÇÃO

EDIÇÃO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA

