



o futuro

sobre a educação

João Rocha · Luís Menezes · Belmiro Rego
Maria Figueiredo · António Ribeiro · Ana Isabel Silva
Sara Felizardo · Ana Paula Cardoso (Eds.)

2019
FEBR

educa

Título: Livro de Atas: Olhares sobre a Educação 7

Editores: João Rocha, Luís Menezes, Belmiro Rego, Maria Figueiredo, António Ribeiro, Ana Isabel Silva, Sara Felizardo, Ana Paula Cardoso

Capa: Ana Cristina Frias

ISBN: 978-989-54036-5-3

Data: novembro, 2019

Local de edição: Viseu

Editora: Escola Superior de Educação • Instituto Politécnico de Viseu

Nota: O texto deste livro segue as regras do Acordo Ortográfico em vigor, excetuando-se as citações diretas que respeitam a ortografia do texto original.

Livro de Atas: Olhares sobre a Educação 7

João Rocha, Luís Menezes, Belmiro Rego, Maria Figueiredo, António Ribeiro, Ana Isabel
Silva, Sara Felizardo, Ana Paula Cardoso (Eds.)

Viseu, 2019

Organização

- Ana Isabel Silva (ESE- Instituto Politécnico de Viseu)
- Ana Paula Cardoso (ESE- Instituto Politécnico de Viseu)
- António Ribeiro (ESE- Instituto Politécnico de Viseu)
- Belmiro Rego (ESE- Instituto Politécnico de Viseu)
- João Rocha (ESE- Instituto Politécnico de Viseu)
- Luís Menezes (ESE- Instituto Politécnico de Viseu)
- Maria Figueiredo (ESE- Instituto Politécnico de Viseu)
- Sara Felizardo (ESE- Instituto Politécnico de Viseu)

Comissão científica

- Ana Isabel Silva (ESE- Instituto Politécnico de Viseu)
- Ana Paula Cardoso (ESE- Instituto Politécnico de Viseu)
- Ana Raquel Prada (ESE- Instituto Politécnico de Bragança)
- Ana Sofia Pinho (IE – Universidade de Lisboa)
- António Ribeiro (ESE- Instituto Politécnico de Viseu)
- Belmiro Rego (ESE- Instituto Politécnico de Viseu)
- Célia Ribeiro (Universidade Católica Portuguesa)
- Cristina Vieira (Universidade de Coimbra)
- Esperança Ribeiro (ESE- Instituto Politécnico de Viseu)
- Floriano Viseu (Universidade do Minho)
- Gabriela Portugal (Universidade de Aveiro)
- Helena Luís (ESE – Instituto Politécnico de Santarém)
- Hélia Gonçalves Pinto (ESECS - Instituto Politécnico de Leiria)
- Isabel Aires de Matos (ESE- Instituto Politécnico de Viseu)
- João Paulo Balula (ESE- Instituto Politécnico de Viseu)
- João Rocha (ESE- Instituto Politécnico de Viseu)
- Jorge Adelino Costa (Universidade de Aveiro)
- Kátia Medeiros (Universidade Estadual da Paraíba)
- Luís Barbeiro (ESECS - Instituto Politécnico de Leiria)
- Nielce Lobo da Costa (Universidade Bandeirante de São Paulo)
- Luís Menezes (ESE- Instituto Politécnico de Viseu)
- Maria do Céu Roldão (Universidade Católica Portuguesa)
- Maria Figueiredo (ESE- Instituto Politécnico de Viseu)
- Pedro José Tadeu (ESE - Instituto Politécnico da Guarda)
- Rosa Novo (ESE- Instituto Politécnico de Bragança)
- Sara Felizardo (ESE- Instituto Politécnico de Viseu)

Índice

- 6 **INTRODUÇÃO**
Luís MENEZES, João ROCHA, Belmiro REGO, Maria FIGUEIREDO, António RIBEIRO, Ana Isabel SILVA, Sara FELIZARDO, Ana Paula CARDOSO
- 9 **DIVERSIDADE FAMILIAR E ESCOLA: UM OLHAR SOBRE AS FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS**
Paula XAVIER
- 20 **AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA – UM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO**
Lianna GOMES, Isabel Aires de MATOS, Dulce MELÃO
- 31 **(H)ISTO é MATEMÁTICA – HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA**
Ana Patrícia MARTINS, António RIBEIRO, Helena GOMES, Luís MENEZES, Liliana FERREIRA
- 45 **RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA E DAS CIÊNCIAS NATURAIS: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL COM SCRATCH**
Carla COUCEIRO, António RIBEIRO, Cristiana MENDES
- 57 **A INFLUÊNCIA DOS RECURSOS NA ATIVIDADE MOTORA DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**
Patrícia SILVA, Paulo EIRA, António AZEVEDO, Abel FIGUEIREDO
- 70 **PASSEANDO NOS BOSQUES DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA: SINERGIAS ENTRE O PORTUGUÊS E A MATEMÁTICA**
Luís MENEZES, Dulce MELÃO
- 81 **LECIONAR EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERSPETIVAS DOS PROFESSORES ACERCA DA SUA FORMAÇÃO**
Ana COSTA, Maria Cristina AGUIAR, João ROCHA
- 96 **APRENDER A SER PROFESSORA: TRÊS REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL**
Ana PINTO, Maria FIGUEIREDO, Luís MENEZES
- 106 **O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: EM BUSCA DE UM PERFIL**
Tadeu CELESTINO
- 116 **PRÁTICAS INCLUSIVAS E DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO SOBRE PERCEÇÕES DE PROFESSORES**
Eulália ALBUQUERQUE, Rosina FERNANDES, Emília MARTINS, Francisco MENDES
- 127 **CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**
Ana COSTA, Ana Paula CARDOSO, João ROCHA
- 141 **RELAÇÃO ENTRE O RENDIMENTO ESCOLAR E OS COMPORTAMENTOS DE RISCO EM ADOLESCENTES**
Susana MORGADO, Sara FELIZARDO, José SARGENTO, Esperança RIBEIRO
- 148 **DINÂMICAS DE BULLYING NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADES DESENVOLVIMENTAIS: ESTUDO DE CASO**
Ana Margarida SILVA, Sara FELIZARDO
- 159 **BULLYING HOMOFÓBICO EM JOVENS**
Neuza PIMENTA, Emília MARTINS, Francisco MENDES, Rosina FERNANDES
- 172 **O TEMPO DAS CRIANÇAS ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA**
Adriana MENDES, Maria FIGUEIREDO, João ROCHA
- 185 **COMPETÊNCIA INTERCULTURAL E PERFORMANCE CRIATIVA: PRÁTICAS FORMATIVAS NA LICENCIATURA EM PUBLICIDADE E RELAÇÕES PÚBLICAS**
Ricardo CAVADAS, Maria FIGUEIREDO, Amílcar MARTINS

Introdução

O encontro “Olhares sobre a Educação”, promovido, desde há sete anos, pela Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), tem vindo a afirmar-se como um fórum de participação e discussão sobre educação, a partir de diversos pontos de vista que são providenciados pelos cursos de formação, graduada e pós-graduada, que a instituição ministra. Esta afirmação tem sido marcada por diversos aspetos, como sejam: *i)* o alargamento de pontos de vista, trazidos por participantes de um crescente número de cursos envolvidos; *ii)* o aprofundamento da reflexão sobre diversas questões educativas, suportadas por análises mais poderosas, conceptualmente e metodologicamente; e *iii)* a diversificação dos formatos de apresentação e discussão de resultados, congregando espaços de conferência, póster, *Workshop* e painel.

O livro de um congresso, seja ele de resumos ou de atas, constitui um artefacto onde se fixam memórias das discussões havidas e se sistematizam as principais conclusões. Este livro de atas procura cumprir esse objetivo de fixar no tempo o “Olhares sobre a Educação 7”, assumindo que o que se apresenta é, simplesmente, uma amostra do que foi discutido.

O livro de atas abre, como abriu o “Olhares sobre a Educação 7”, com o texto da conferência plenária “Diversidade familiar e escola: um olhar sobre as famílias homoparentais”, apresentado por Paula Xavier.

Os textos seguintes têm por base pósteres que foram apresentados no encontro, tendo os seus autores sido desafiados a desenvolvê-los. Estes textos têm focos diversificados e apresentam trabalhos com diferentes naturezas e estádios de desenvolvimento. É também importante sublinhar que a maior parte deles resulta da colaboração entre professores e estudantes.

Alguns trabalhos abordam questões de educação formal, centradas no ensino e na aprendizagem. São disso exemplos, os seguintes textos: “Aquisição/aprendizagem de português língua não materna – um estudo de caso múltiplo”, da autoria de Lianna

Gomes, Isabel Aires de Matos e Dulce Melão; “(H)isto é Matemática – História da Matemática no ensino da Matemática”, da autoria de Ana Patrícia Martins, António Ribeiro, Helena Gomes, Luís Menezes e Liliana Ferreira; “Recursos didáticos no ensino da Matemática e das Ciências Naturais: alimentação saudável com Scratch”, de Carla Couceiro, António Ribeiro e Cristiana Mendes; “A influência dos recursos na atividade motora das crianças em idade pré-escolar” da autoria de Patrícia Silva, Paulo Eira, António Azevedo e Abel Figueiredo.

O texto “Passeando nos bosques da literatura para a infância: sinergias entre o Português e a Matemática”, da autoria de Dulce Melão e Luís Menezes, apresenta uma análise das potencialidades da literatura para a infância para o desenvolvimento de propostas curriculares para o ensino destas duas disciplinas escolares.

Alguns textos abordam o ser ou vir a ser professores. São disso exemplos, os seguintes textos: “Lecionar expressão e educação musical no 1.º ciclo do ensino básico: perspetivas dos professores acerca da sua formação”, de Ana Costa, Maria Cristina Aguiar e João Rocha; “Aprender a ser professora: três reflexões sobre a iniciação à prática profissional”, de Ana Catarina Pinto, Maria Figueiredo e Luís Menezes; “O professor de educação especial: em busca de um perfil”, de Tadeu Celestino.

Um conjunto de outros textos abordam conceções e práticas de professores: “Práticas inclusivas e direitos humanos: um estudo sobre perceções de professores”, de Eulália Albuquerque, Rosina Fernandes, Emília Martins e Francisco Mendes; “Conceções e práticas dos professores sobre a educação para a cidadania no 1.º ciclo do ensino básico”, de Ana Sofia Costa, Ana Paula Cardoso e João Rocha.

O texto “Relação entre o rendimento escolar e os comportamentos de risco em adolescentes”, de Susana Morgado, Sara Felizardo, José Sargento e Esperança Ribeiro, analisa questões relativas ao rendimento escolar.

O livro dedica dois textos à problemática do *Bullying* em contexto educativo “Dinâmicas de *Bullying* no contexto da inclusão de alunos com dificuldades desenvolvimentais: Estudo de Caso” de Ana Margarida Silva e Sara Felizardo; e “*Bullying* homofóbico em jovens”, de Neuza Pimenta, Emília Martins, Francisco Mendes e Rosina Fernandes.

O livro termina com os artigos: “O tempo das crianças entre a escola e a família, de Adriana Mendes, Maria Figueiredo e João Rocha; e “Competência intercultural e performance criativa: práticas formativas na licenciatura em publicidade e relações públicas” de Ricardo Cavadas, Maria Figueiredo e Amílcar Martins.

Lúís MENEZES, João ROCHA, Belmiro REGO, Maria FIGUEIREDO, António RIBEIRO, Ana Isabel SILVA, Sara FELIZARDO, Ana Paula CARDOSO

DIVERSIDADE FAMILIAR E ESCOLA: UM OLHAR SOBRE AS FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS

Paula Xavier¹

¹Escola Superior de Educação de Viseu (IPV), *paulaxavier@esev.ipv.pt*

Resumo: Em Portugal, continuam a verificar-se reservas ao reconhecimento social da homoparentalidade, apesar da pesquisa científica internacional e das posições das associações profissionais, como é o caso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, reiterarem que o desenvolvimento e bem-estar de crianças e adolescentes são mais determinados pela dinâmica familiar e suporte social à família do que pelo género ou orientação sexual dos pais/mães. Tratando-se de uma temática que suscita opiniões e tomadas de posição nos diversos setores da sociedade, revela-se pertinente a reflexão sobre os eventuais desafios experimentados pelas famílias homoparentais ao longo do seu ciclo vital. Nesse sentido, o presente artigo propõe o enfoque na relação com os contextos escolares. Após o enquadramento do conceito e a sistematização dos consensos da comunidade científica resultantes da investigação realizada neste domínio, mormente no panorama internacional, terá lugar a análise do cenário do desenvolvimento das famílias homoparentais em Portugal. Concomitantemente, serão apresentados resultados parciais do estudo realizado no âmbito do doutoramento da autora, nomeadamente as perspetivas de pessoas sem e com filhos em torno dos projetos e vivências da homoparentalidade, em particular os aspetos percebidos como desafios e facilitadores na relação com o exterior, no contexto nacional. Por fim, serão apresentadas implicações para os contextos escolares, considerando também questões relacionadas com a formação dos profissionais. Pretende-se suscitar a reflexão crítica em torno da temática, reconhecendo o papel das escolas nos processos de transformação social promotores da afirmação e respeito pela diversidade, particularmente no que concerne às famílias homoparentais.

Palavras-chave: famílias homoparentais, escola, Portugal.

A perspetiva ecológica (Bronfenbrenner, 1986; Goldberg, 2010) propõe a adoção de uma análise multinível no estudo da família, do micro ao macrosistema, abrangendo desde as interações que ocorrem dentro do sistema familiar, às relações com os contextos mais próximos, como é o caso da escola, assim como as influências das estruturas sociais e das ideologias da cultura de pertença e respetivas crenças, designadamente no que respeita às noções de família, educação e parentalidade. Paralelamente a estes múltiplos níveis, devem ser consideradas as transformações

sociais que ocorrem ao longo do tempo no sentido de se situar as vivências das famílias também no contexto histórico. Nesta linha de ideias, destacam-se aquelas que se têm vindo a traduzir numa maior diversidade de formas de família. Pailhé et al. (2014) referem-se a este propósito a um conjunto de transformações ocorridas na estrutura da(s) família(s), em particular no espaço Europeu, associadas a mudanças significativas nas atitudes em relação ao casamento, coabitação, divórcio e a ter ou não filhos, dentro ou fora do casamento, resultantes de uma maior liberdade individual para a escolha do estilo e projeto de vida, a par das oportunidades e/ou restrições do meio envolvente. Na perspetiva do construcionismo social (e.g., Goldberg, 2010), as configurações familiares emergentes deste quadro de evolução, onde se incluem as homoparentais, devem ser encaradas como tão válidas quanto a dita família nuclear tradicional (pai, mãe e filhos), não significando a desintegração desta instituição.

Em estreita ligação com o modelo ecológico, a perspetiva sistémica destaca duas funções fundamentais do sistema familiar (e.g., Relvas, 1996): uma interna, de prestação de cuidados, proteção e promoção do desenvolvimento, e outra externa, direcionada para a socialização da geração mais nova. À escola são reconhecidas funções idênticas, ainda que a ênfase seja colocada na aquisição de competências relacionadas com aprendizagens de conteúdos baseados no conhecimento sistemático da realidade. Deste paralelo entre as funções da família e da escola resulta a inevitável complementaridade de papéis, uma vez que “nenhuma delas poderá fornecer uma resposta suficientemente positiva sem o respectivo apoio e cumprimento de funções por parte da outra” (Relvas, 1996, p. 141), estando inclusivamente refletida na Lei de Bases do Sistema Educativo, por exemplo, quando se assume que a educação pré-escolar é “complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (ponto 2, art.º 4.º da Lei n.º 46/1986, de 14/10).

Considerando as influências do meio envolvente no sistema familiar, justifica-se a reflexão em torno dos eventuais desafios que poderão ser experimentados pelas famílias homoparentais, nomeadamente na relação com os contextos escolares, tendo em conta o peso das atitudes sociais nesta temática.

Famílias homoparentais

O conceito de homoparentalidade remete para agregados familiares constituídos por um subsistema parental formado por uma pessoa ou um casal cuja orientação homossexual é assumida e conhecida e um ou mais filhos, legalmente reconhecidos, de pelo menos uma dessas pessoas (Leroy-Forgeot, 1999, cit. por Vecho & Schneider, 2005). A revisão da literatura permite a identificação de duas vias de acesso à homoparentalidade (e.g., Gato, 2014; Goldberg, 2010): (a) no contexto de uma relação anterior com uma pessoa de sexo diferente e (b) as chamadas famílias “de novo”, onde o projeto de parentalidade surge no contexto (ou não) de uma relação com uma pessoa do mesmo sexo, através de adoção (singular ou em casal), coadoção do filho do cônjuge ou unido/a de facto e do recurso a técnicas de Procriação Medicamente Assistida (PMA). Os projetos de homoparentalidade são influenciados por fatores individuais, como o nível socioeconómico, mas também pelas oportunidades e/ou restrições do meio envolvente, como aquelas que estão ligadas às disposições legais vigentes.

Homoparentalidade: das preocupações sociais às evidências científicas

A investigação no domínio da homoparentalidade emergiu nos EUA, na década de 70 (séc. XX), motivada pelo aparecimento de processos de regulação das responsabilidades parentais em casos de divórcio associados ao *coming out*¹ de um dos elementos do casal (de sexo diferente). Era preciso dar resposta às questões que se colocavam aos tribunais, começando por ser enfatizada a análise do funcionamento familiar, das competências parentais e do desenvolvimento dos filhos, através de abordagens comparativas com famílias de heterossexuais. Entretanto, esta área de estudo tem vindo a desenvolver-se e mais recentemente têm sido destacadas a diversidade destas famílias, associadas

¹ O conceito de *coming out* ou “sair do armário” diz respeito ao processo de reconhecimento e construção de sentido, perante si e os outros, de que se é lésbica, *gay* ou bissexual, nos diferentes contextos sociais, podendo repetir-se várias vezes ao longo da vida (American Psychological Association, 2012). É influenciado por fatores contextuais como as atitudes do meio envolvente, entre outros.

desde logo à forma de acesso à parentalidade (e.g., adoção, inseminação artificial), e as especificidades das dinâmicas homoparentais.

No que respeita às competências parentais, Biblarz e Stacey (2010) analisaram os resultados de 81 estudos que compararam famílias homoparentais (maioritariamente femininas) e famílias heteroparentais concluindo que eram mais as semelhanças do que as diferenças. E as diferenças, quando presentes, tendiam a favorecer as primeiras em dimensões como a divisão das tarefas domésticas/familiares, qualidade da relação do casal e qualidade da relação pais/mães-filhos. A partir de uma meta-análise de 19 estudos, Crowl, Ahn e Baker (2008) concluíram, de igual modo, que os pais/mães de famílias homoparentais reportavam uma melhor relação com os filhos. Além disso, não existem evidências de que o estabelecimento de relações de afeto duradouras, estáveis e de compromisso compatíveis com a educação de uma criança seja determinado pela orientação sexual (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2013).

Quanto ao desenvolvimento dos filhos, numa revisão sistemática de estudos realizados entre 1972 e 2003, Vecho e Schneider (2005) concluíram que as crianças e adolescentes das famílias homoparentais não se encontravam numa situação de maior vulnerabilidade, comparativamente aos das famílias heteroparentais. Na meta-análise de Crowl et al. (2008) também não foram encontradas diferenças significativas entre crianças criadas em famílias homoparentais e crianças de famílias heteroparentais ao nível do desenvolvimento cognitivo e ajustamento psicológico. Importa mencionar que alguns destes estudos também incluíram a recolha de dados com professores. Especificamente no que respeita ao desenvolvimento psicosexual, a orientação sexual dos filhos não parece depender da dos pais/mães (Vecho & Schneider, 2005). Nos comportamentos/papéis de género, apesar de se verificarem sobretudo semelhanças, alguns estudos também sugerem uma maior flexibilidade e um menor conformismo a este nível, possivelmente devido ao carácter sociocultural destas dimensões (Gato, 2014). No que se refere à adaptação social, a partir de uma revisão de estudos, Gato (2014) identificou disparidades ao nível as relações sociais destas crianças e adolescentes, com algumas pesquisas a reportarem problemas, como a estigmatização dos pares, e outras a não registarem essas dificuldades. Essas diferenças poderão dever-

se a influências do clima atitudinal onde os estudos foram conduzidos. Não obstante, importa salientar que, tal como acontece com outras situações de discriminação, também devem ser considerados (e promovidos) os fatores de proteção e resiliência que ajudarão a diminuir/anular os efeitos negativos do estigma social (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2013).

No cômputo geral, os dados provenientes de mais de 30 anos de investigação indicam que as crianças e os adolescentes educados em famílias homoparentais demonstram resiliência no que diz respeito à sua saúde psicológica e social, apesar do estigma e das disparidades em termos de condições sociais. Muitos estudos demonstraram que o seu bem-estar é mais influenciado pela qualidade da relação com as figuras parentais, o sentimento de competência e segurança dos pais/mães e a presença de suporte social, legal e económico para a família, do que pelo género ou orientação sexual das figuras parentais (Perrin, Siegel, & The Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 2013, p. e1374). Com base nos resultados desse corpo de investigação, a Ordem dos Psicólogos Portugueses (2013) assumiu um posicionamento onde é defendido que as decisões sobre a vida de crianças e adolescentes devem ser tomadas com base na qualidade das relações parento-filiais e não na orientação sexual dos pais/mães. Esta posição foi tornada pública em 2013, numa altura em que acontecia o debate político e social sobre a possibilidade de coadoção pelo cônjuge ou unido/a de facto do mesmo sexo.

Famílias homoparentais em Portugal

Em Portugal, subsistem reservas ao reconhecimento social da homoparentalidade, apesar de, nos últimos anos, também se ter vindo a verificar um progressivo reconhecimento jurídico destas famílias.

Quanto ao primeiro aspeto, e começando por uma leitura mais ampla, dados do Eurobarómetro (European Commission, 2015) indicam que para 69% dos participantes portugueses ($N=1005$) seria comum a discriminação em função da orientação sexual. No que se refere à homoparentalidade, num estudo realizado com uma amostra da população portuguesa ($N=993$), Costa et al. (2013) verificaram um maior apoio à

parentalidade por casais de sexo diferente e a antecipação de maiores dificuldades emocionais e sociais em crianças adotadas por casais do mesmo sexo. Num estudo com uma amostra representativa da população portuguesa ($N=1001$), Ramos, Atalaia e Cunha (2014) também verificaram reservas, sobretudo em relação aos casais masculinos e por parte dos participantes homens e mais velhos. Essas reservas, e particularmente no que respeita ao desenvolvimento dos filhos, também surgem em estudos com amostras de estudantes das áreas da ajuda ao outro e educação (Gato & Fontaine, 2017).

Nos anos que se seguiram à publicação da Lei n.º 9/2010, de 31/05, que veio reconhecer o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, foram diversas as propostas apresentadas à Assembleia da República com vista ao alargamento desse reconhecimento à parentalidade, tendo o ano de 2016 ficado marcado por importantes mudanças nesta matéria. Por um lado, a Lei n.º 2/2016, de 29/02, eliminou as discriminações no acesso à adoção, apadrinhamento civil e demais relações jurídicas familiares por casais do mesmo sexo, unidos de facto ou casados (art.º 2.º e 3.º). Por outro lado, a Lei n.º 17/2016, de 20/06, alargou o acesso a técnicas de PMA, como a inseminação artificial, a todas as mulheres, independentemente do diagnóstico de infertilidade, estado civil e orientação sexual (art.º 4.º e 6.º). Estas alterações vieram garantir o recurso a formas alternativas de acesso à parentalidade por lésbicas e *gays*, assim como proteger legalmente as famílias já existentes, designadamente ao permitir “a adoção do filho do cônjuge ou unido de facto” (art.º 5.º, Lei n.º 2/2016, de 29/02).

Perspetivas de pessoas portuguesas

Comparativamente ao volume de estudos realizados a nível internacional, esta área de investigação encontra-se em fase de afirmação no território nacional. Assim, no âmbito do projeto de doutoramento da autora (Xavier, 2019)², que tinha como objetivo geral

² Trabalho realizado sob orientação da Doutora Isabel Alberto, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e coorientação do Doutor Francisco Mendes, da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu.

contribuir para a compreensão da realidade das famílias homoparentais em Portugal (Xavier, 2019), entre outros estudos, foram realizadas entrevistas com pessoas sem filhos ($n=7$), com o objetivo de identificar percepções em torno de um eventual projeto de homoparentalidade, e pessoas com filhos ($n=8$), com o objetivo de identificar percepções relativamente aos desafios e condições da homoparentalidade. Os participantes sem filhos tinham uma idade média de 27.3 ($DP=3.49$) e autoidentificaram-se como lésbicas ($n=2$), gays ($n=4$) e bissexual ($n=1$). Seis deles manifestaram o desejo de ser pais/mães. Os participantes com filhos tinham uma média de idades de 40.1 anos ($DP=4.61$) e autoidentificaram-se como pais/mães, lésbicas ($n=7$) e gay ($n=1$). Um homem e uma mulher tiveram os filhos no contexto de uma relação anterior com uma pessoa de sexo diferente e as restantes seis participantes foram mães no contexto de uma relação lésbica atual/anterior. Três dessas mulheres recorreram a técnicas de PMA no estrangeiro (inseminação artificial e fertilização *in vitro*), num caso a opção recaiu sobre a “inseminação caseira” e as restantes duas eram mães não biológicas.

Recorreu-se aos procedimentos previstos na Análise Interpretativa Fenomenológica (Smith & Osborn, 2008), uma abordagem que tem como propósito a exploração detalhada do modo como as pessoas constroem um sentido para o seu mundo pessoal e social, focando os significados que atribuem às suas experiências e aos acontecimentos de vida. Apesar da recolha e análise dos dados ter sido desenvolvida separadamente para os dois subgrupos de participantes, serão trazidos para esta reflexão dois temas comuns, designadamente os *desafios do exterior*, relacionados com as atitudes sociais e qualidade do apoio/suporte à família, e a *assunção de uma responsabilidade acrescida na parentalidade*, que se traduz em ações intencionais direcionadas para a validação e afirmação da família num contexto envolvente que ainda é percebido como pouco aceitante.

Dentro dos desafios evidenciou-se o *estigma* em relação à homossexualidade. Como referiu um dos participantes sem filhos, “as coisas já estão a mudar muito (...) mas ainda há muitos preconceitos. E não são preconceitos só das gerações mais velhas”. Complementarmente, foram mencionadas dificuldades associadas à *representação*

heteronormativa da parentalidade. Concretizando, e de acordo com a experiência de uma das mães, “com a sociedade a experiência não é assim muito positiva (...) toda a gente fala o pai e a mãe (...), tudo o que fuja as pessoas não são muito simpáticas”. O tema dos desafios integra ainda percepções em torno da *falta/insuficiências do apoio para o projeto de parentalidade e/ou coming out*, onde se refletem também as singularidades da história familiar. Assim, os dois participantes que tiveram os filhos num relação anterior com uma pessoa de sexo diferente sublinharam as reações negativas dos outros ao *coming out*, como ilustrado nos seguintes excertos: “uma colega que me disse ‘tu ou és muito corajosa ou és completamente louca (...) expores os teus filhos’ (...) e a minha avó também falava disso”; “quando me divorciei (...) porque não me podiam perguntar a mim (...) a primeira coisa que fizeram foi ‘atacar’ os miúdos [na escola]”. Já uma das mães não biológicas evidenciou as dificuldades associadas ao não reconhecimento legal da sua relação com a filha (na altura da entrevista), apesar de estar casada com a companheira (mãe biológica da criança): “é algo que me incomoda, desvaloriza o meu papel na sociedade, e eu não acho isso justo”. Estas apreensões também se refletiram na ponderação do projeto de parentalidade no subgrupo dos participantes sem filhos. Como referiu um deles, “ainda não sei como é que agiria se as críticas viessem da parte dos professores dos meus filhos”.

A consideração desses desafios pareceu refletir-se na *assunção de uma responsabilidade acrescida na parentalidade*. Nesse sentido, foi destacada a necessidade de *abertura e assertividade com os outros* relativamente à família, por exemplo, e segundo uma das mães, “[na escola, informando] as pessoas das coisas e dando espaço para fazerem perguntas”. Nesta linha de ideias, outra participante sublinhou que “nós somos o exemplo; ela [filha] tem mesmo que ver que estamos à vontade com isto”. Outra estratégia prende-se com a *antecipação/gestão das questões/experiências dos filhos associadas à sua família*. Como referiu uma das participantes sem filhos, “esta[re]mos a lidar com a sociedade... Temos de nos preparar... E ajudar a criança a lidar com isso, para que aquilo não tenha um impacto negativo”. Este cuidado refletiu-se na narrativa de uma das participantes com filhos ao

mencionar que os filhos “depois vão ter que também ter o seu discurso para explicar [a sua família aos outros]”.

Considerações finais: famílias homoparentais e escola

Apesar do compromisso crítico e responsável em relação ao projeto e exercício da parentalidade, evidenciado nos temas anteriormente apresentados e em convergência com o que se verificou noutros estudos realizados a nível internacional (Xavier, 2019), importa sublinhar que as famílias homoparentais não podem ficar sozinhas nestas vivências. Neste sentido, e no que toca à reflexão que motivou este artigo, deve ser salientado o papel da escola nos processos de transformação social promotores do respeito pela diversidade, designadamente através da adoção de uma atitude de acolhimento e de efetiva inclusão de todas as crianças e famílias (e.g., Silva, 2016).

Desta forma, importa começar por garantir o reconhecimento dessa diversidade nas disposições e expressões da cultura organizacional das escolas, nomeadamente através da adoção de linguagem inclusiva e de materiais representativos nas atividades relacionadas com a temática da família, para além de estar devidamente contemplada nos documentos, informações e ações dirigidos às famílias. No que se refere aos profissionais, destaca-se a importância de uma atitude de autorreflexão (e.g., “qual a minha noção de família?”, “o que é importante para mim numa família?”, “como reajo perante situações que desafiam a minha noção de família?”), assim como a procura de (in)formação sobre a temática da diversidade familiar. Já no contacto direto com as famílias, e tendo presente a diversidade de arranjos familiares que caracterizam a atualidade, será importante adotar uma comunicação neutra nos contactos iniciais, colocando questões abertas que apelem à identificação das pessoas significativas na vida das crianças (e.g., “fale-me/fala-me da sua/tua família”). Além disso, não pode ser esquecido o reconhecimento de ambos os elementos do casal homoparental, quando for o caso, assim como o respeito pela linguagem/termos que as pessoas/famílias usam para identificar os elementos do agregado familiar.

Uma nota final para a responsabilidade que as instituições de Ensino Superior também têm nesta matéria, designadamente através da inclusão da temática da diversidade familiar nos planos de estudo dos cursos dirigidos aos futuros educadores e demais agentes educativos, tanto no domínio formal como no não formal. Não é demais lembrar que as reservas em relação à homoparentalidade, sobretudo no que respeita ao desenvolvimento e adaptação dos filhos, também surgem em amostras de estudantes da área da educação (Gato & Fontaine, 2017; Pérez, Vacas, & Hernández, 2019).

Referências

- American Psychological Association. (2012). Guidelines for psychological practice with lesbian, gay, and bisexual clients. *American Psychologist*, 67(1), 10–42. doi: 10.1037/a0024659
- Biblarz, T. J., & Stacey, J. (2010). How does the gender of parents matter? *Journal of Marriage and Family*, 72, 3–22. doi: 10.1111/j.1741-3737.2009.00678.x
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- Costa, P. A., Caldeira, S., Fernandes, I., Rita, C., Pereira, H., & Leal, I. (2013). Atitudes da População Portuguesa em Relação à Homoparentalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 790–798. doi: 10.1590/S0102-79722013000400020
- Crowl, A., Ahn, S., & Baker, J. (2008). A meta-analysis of developmental outcomes for children of same-sex and heterosexual parents. *Journal of GLBT Family Studies*, 4(3), 385–407. doi: 10.1080/15504280802177615
- European Commission. (2015). *Discrimination in the EU in 2015*. Obtido de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d629b6d1-6d05-11e5-9317-01aa75ed71a1>
- Gato, J. (2014). *Homoparentalidades: perspetivas psicológicas*. Coimbra: Almedina.
- Gato, J., & Fontaine, A. M. (2017). Predicting attitudes toward lesbian and gay parent families among Portuguese students from helping professions. *International Journal of Sexual Health*, 29(2), 187–201. doi: 10.1080/19317611.2016.1268232
- Goldberg, A. E. (2010). *Lesbian and gay parents and their children: Research on the family life cycle*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lei n.º 2, de 29 de fevereiro de 2016. (2016). Elimina as discriminações no acesso à adoção, apadrinhamento civil e demais relações jurídicas familiares.
- Lei n.º 9, de 31 de maio de 2010. (2010). Permite o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo.
- Lei n.º 17, de 20 de junho de 2016. (2016). Alarga o âmbito dos beneficiários das técnicas de procriação medicamente assistida, procedendo à segunda alteração à Lei n.º 32/2006, de 26 de julho.

- Lei n.º 46, de 14 de outubro de 1986. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo, com as alterações da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2013). *Relatório de Evidência Científica Psicológica sobre Relações Familiares e Desenvolvimento Infantil nas Famílias Homoparentais*. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Pailhé, A., Mortelmans, D., Castro, T., Trilla, C., Digoix, M., Festy, P. . . . Toulemon, L. (2014). *State-of-the-art report. Changes in the life course* (Working Paper 6). Obtido de http://www.familiesandsocieties.eu/?page_id=131
- Pérez, B., Vacas, E., & Hernández, J. (2019). Expectativas del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre el desarrollo infantil en distintas estructuras familiares. *Aula Abierta*, 48(1), 67–76. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.67-76>
- Perrin, E., & Siegel, B.; Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2013). Technical Report: Promoting the Well-Being of Children whose Parents are Gay or Lesbian. *Pediatrics*, 131, 1374–1383. doi:10.1542/peds.2013-0377
- Ramos, V., Atalaia, S., & Cunha, V. (2016). *Vida familiar e papéis de género: Atitudes dos Portugueses em 2014 (Research brief 2016)*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família. Perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, I. (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology. A practical guide to research methods* (2a ed., pp. 53–80). London: Sage.
- Vecho, O., & Schneider, B. (2005). Homoparentalidad et développement de l'enfant: Bilan de trente ans de publications. *La Psychiatrie de l'Enfant*, 48, 271–328. doi: 10.3917/psy.481.0271
- Xavier, P. (2019). *Perspetivas sobre a Homoparentalidade em Portugal: Das representações de profissionais das áreas psicossociais e jurídicas às experiências individuais* (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA – UM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO

Lianna Gomes¹, Isabel Aires de Matos², Dulce Melão³

¹Escola Superior de Educação de Viseu (IPV), *lianna_gomes@hotmail.com*

² Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, *iairesmatos@esev.ipv.pt*

³ Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, *dulcemelao@esev.ipv.pt*

Resumo: A aquisição/aprendizagem de Português Língua Não Materna (PLNM) é um processo complexo e multifacetado que exige atenção crescente por parte dos profissionais da Educação. A literatura de especialidade tem vindo, ao longo do tempo, a fazer eco de tais desafios, merecendo particular destaque os diferentes contextos educacionais que fazem parte, desde cedo, do quotidiano das crianças. Nesse sentido, o principal objetivo deste estudo foi identificar as dificuldades sentidas por duas crianças (de quatro e seis anos de idade) com Português Língua Não Materna, nomeadamente dificuldades ao nível da divisão silábica, das rimas e da compreensão do oral, construindo, posteriormente, propostas no sentido de as ajudar a superar tais dificuldades. Desta forma, optámos por uma metodologia de investigação qualitativa, fundamentada num estudo de caso múltiplo. Para tal, recorremos a instrumentos de recolha de dados próprios da investigação qualitativa, nomeadamente a observação participante, fichas sociolinguísticas e construção de atividades, de acordo com as dificuldades sentidas pelas crianças. Foi possível inferirmos que estas foram superando algumas das dificuldades que os instrumentos aplicados possibilitaram identificar, registando-se melhorias no que se refere ao desenvolvimento da consciência fonológica, bem como à compreensão do oral. Tendo em conta os resultados obtidos, concluímos que as crianças com Português Língua Não Materna, caso sejam auxiliadas, tendo em atenção a sua singularidade e especificidade das suas dificuldades, conseguem ultrapassar, de forma positiva, os seus desafios, quanto ao domínio da língua portuguesa.

Palavras-chave: português língua não materna, aquisição/aprendizagem de português língua não materna, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Introdução

A aquisição/aprendizagem de Português Língua Não Materna (PLNM) é um processo complexo e multifacetado que exige atenção crescente por parte dos profissionais da Educação (Alves, 2015; Leiria, 2004). A literatura de especialidade tem vindo, ao longo do tempo, a fazer eco de tais desafios (Almeida & Flores, 2017; Hagège, 1996; Matos,

1991), merecendo particular destaque os diferentes contextos educacionais que fazem parte, desde cedo, do quotidiano das crianças (Sim-Sim, 2008; Taveira, 2014). Nesse sentido, o principal objetivo deste estudo foi identificar as dificuldades sentidas por duas crianças (de quatro e seis anos de idade) com Português Língua Não Materna, nomeadamente dificuldades ao nível da divisão silábica, das rimas e da compreensão do oral, construindo, posteriormente, propostas no sentido de as ajudar a superar tais dificuldades.

Assim, ao longo deste artigo são apresentados e discutidos os resultados relativos a tal projeto de investigação, tendo-se optado, por, em primeiro lugar, proceder a um breve enquadramento teórico, seguido da apresentação do estudo empírico, seus resultados e suas possíveis repercussões em abordagens futuras.

Enquadramento teórico

1.1. Imigração em Portugal e processos de integração

De acordo com Pardal, Ferreira e Afonso (2007, citados por Oliveira, 2010) existem três grandes períodos de imigração em Portugal, que passamos, brevemente, a descrever.

O primeiro fluxo imigratório foi de origem africana e aconteceu na década de 70. Neste período, Portugal acolheu cerca de um milhão de pessoas, sobretudo imigrantes de países lusófonos.

O segundo período de imigração ocorreu entre 1980 e 1990, com origem, mais visível, na Europa e na América e menos visível na Ásia. Os anos 80 foram caracterizados por um aumento do fluxo migratório com destino a Portugal, sendo a maioria dos indivíduos provenientes de países lusófonos, maioritariamente de Cabo Verde. Na década de 90 foi possível verificar, também, um aumento da população residente, sendo esta de origem africana e brasileira.

O terceiro grande fluxo imigratório registou-se a partir do ano 2000, altura em que Portugal acolheu imigrantes vindos do Brasil e do leste da Europa, particularmente da Ucrânia. Estes procuravam melhores condições de vida, fugindo à instabilidade económica e social dos seus países de origem.

Os movimentos migratórios assumem, nos dias de hoje, uma intensidade e uma dimensão mundiais, uma vez que em todo o mundo, os imigrantes procuram um país de acolhimento que lhes ofereça melhores condições de vida.

Live (1992, citado por Peres, 2000) refere que “a integração deve ser considerada como um processo, um conjunto de percursos distintos que exigem tanto respeito daquele que vem de fora com daquele que pertence à sociedade de acolhimento” (p. 161). Nesta linha de ideias, Cardoso (1996, citado por Peres, 2000) menciona que o conceito de integração “está configurado ainda pela existência de uma cultura majoritária como quadro de referência para as culturas das minorias” (p. 161). Entende-se, assim, por integração, um processo dinâmico em que indivíduos ou grupos minoritários ou majoritários se incorporam e partilham a mesma estrutura social, promovendo o respeito mútuo pelas identidades sociais e culturais de cada um.

A escola é um espaço que acolhe, crescentemente, crianças com origens culturais distintas, devendo, pois, existir respeito por cada uma delas, de forma a que possa ocorrer uma evolução no seu processo cognitivo e relacional.

Oliveira (2010) menciona que é fundamental alcançar

uma educação que respeite a diferença dos seus alunos e os prepare para a vida em sociedade, proporcionando-lhes ideias sobre as regras, os valores e os saberes necessários à vida em comunidade, para que compreendam que as suas práticas possam ter influência não só no que acontece com eles próprios, mas também com os outros e com o mundo à sua volta (p. 24).

Os educadores/professores são responsáveis por integrar estas crianças nos grupos/turmas e nas escolas, fazendo tudo o que estiver ao seu alcance para que estas se adaptem à escola e à sociedade.

1.2. *Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira*

Segundo Saussure (1916), a língua “est l’ensemble des habitudes linguistiques qui permettent à un sujet de comprendre et de se faire comprendre” (p. 85). Saussure (1978) refere, ainda, que a língua “é uma parte determinada, essencial, da linguagem. É ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o

exercício desta faculdade” (p. 34). Assim sendo, a língua pode ser encarada como o mais poderoso meio de comunicação e de expressão de ideias, possibilitando a interação entre os sujeitos.

A distinção entre os termos Língua Materna (L1) e Língua Não Materna (L2) (que abrange a Língua Segunda (LS) e a Língua Estrangeira (LE)) tem sido debatida desde o início dos estudos sobre a aquisição/aprendizagem de Línguas Não Maternas até aos dias de hoje.

Para Ançã (2005), “o primeiro conceito a definir será o de língua materna (LM) por oposição a língua não materna. É geralmente a partir de LM que se constroem os outros conceitos: língua estrangeira (LE), língua segunda (L2)” (p. 37).

Nesta linha de ideias, recuperamos as palavras de Sim-Sim (1998) que define a Língua Materna como “o sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística” (p. 25). Assim, podemos considerar que a Língua Materna é a primeira língua à qual a criança é exposta desde o seu nascimento. É, ainda, a primeira língua que a criança adquire, de forma natural, com o intuito de se expressar e de compreender os outros indivíduos presentes no seu meio envolvente.

Por oposição ao conceito de Língua Materna, surge o conceito de Língua Não Materna. Enquanto a primeira é adquirida desde o nascimento, a segunda é adquirida mais tarde, normalmente associada à integração do indivíduo numa sociedade.

É de salientar que a Língua Não Materna compreende a Língua Segunda e a Língua Estrangeira. Os termos Língua Segunda e Língua Estrangeira, apesar de serem distintos, são muitas vezes confundidos, pelo facto de ambas as línguas serem Línguas Não Maternas e serem, então, adquiridas após a Língua Materna. Assim sendo, é necessário esclarecer ambos os conceitos de forma a diferenciar os mesmos.

O conceito Língua Segunda

deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida. (...) A LS é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, e é a língua, ou uma das línguas, da escola (Stern, 1983, citado por Leiria, 2004, p. 1).

Desta forma, a Língua Segunda é a língua de acolhimento para a população recém-chegada ao país e é, ainda, a língua de escolarização da criança, uma vez que é nesta que ela irá ser alfabetizada, assim como socializar.

Segundo Stern (1983, citado por Leiria, 2004) o termo Língua Estrangeira “deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico” (p. 1). Desta forma é possível afirmar que a Língua Estrangeira é aquela que a criança aprende na escola e que não é utilizada em comunicação no seu quotidiano.

Como referido anteriormente, ao conceito de Língua Segunda é possível associar o conceito de aquisição, dado que os fatores como a imersão linguística, em que estas crianças se encontram, possibilitam o desenvolvimento das suas capacidades apenas com respostas a estímulos do seu meio envolvente. No que diz respeito ao conceito de Língua Estrangeira, este pode associar-se ao termo aprendizagem, sendo que se aprende de forma explícita em contexto de sala de aula.

Importa, ainda, neste contexto, distinguir os termos “aquisição” e “aprendizagem” de uma Língua Não Materna, uma vez que são duas maneiras de o indivíduo desenvolver conhecimento numa língua. Assim sendo, a aquisição designa o “processamento das estruturas de uma língua em fases precoces do desenvolvimento humano, que ocorre em contextos naturais e de forma espontânea, quase “automática” (Taveira, 2014, p. 22). Desta forma, a aquisição de uma Língua Não Materna ocorre em situação semelhante à aquisição da Língua Materna e acontece nas situações de imersão do indivíduo no ambiente social do país de acolhimento. Por outro lado, a aprendizagem refere-se “ao processo de assimilação de uma língua em fases tardias e está, tipicamente, circunscrita a um contexto formal” (Taveira, 2014, p. 22). Sendo assim, a aprendizagem é o processo que, geralmente, ocorre em contexto de sala de aula, e tem como objetivo promover uma pequena amostra da língua, dando especial destaque às regras gramaticais.

A aprendizagem formal é realizada quando um indivíduo aprende a língua em contexto escolar. Por sua vez, um indivíduo pode adquirir uma Língua Não Materna de modo não

formal, isto é, por mera exposição, dada a necessidade de comunicar, por exemplo, num país de acolhimento.

Acontece que as crianças que se encontram nestas condições beneficiam da aprendizagem formal da Língua Não Materna, que ocorre em contexto escolar e, simultaneamente, à sua aquisição, uma vez que estão expostas a essa mesma língua no seu quotidiano.

Estudo empírico

Este estudo enquadra-se numa abordagem de natureza qualitativa, tratando-se, mais concretamente, de um estudo de caso múltiplo. Os participantes foram duas crianças (de quatro e seis anos de idade) com Português Língua Não Materna. A criança mais nova frequentava a Educação Pré-Escolar (criança R) e a mais velha o 1.º Ciclo do Ensino Básico (criança G).

O processo de investigação foi desenvolvido de acordo com os seguintes procedimentos: *i)* sessões de observação prévia dos participantes; *ii)* pedidos de autorização aos Encarregados de Educação; *iii)* preenchimento de fichas sociolinguísticas; *iv)* registo de observações dos participantes, de forma a compreender as dificuldades que as crianças de Português Língua Não Materna apresentavam. Para finalizar o processo, foram propostas algumas atividades para ajudar as crianças a superar as suas dificuldades ao nível do Português, no âmbito do seu processo de aquisição/aprendizagem do Português Língua Não Materna.

Esta investigação compreendeu cinco sessões, sendo duas delas de observação, outras duas destinadas às atividades apresentadas à criança R e outra sessão reservada à criança G. As sessões de observação tiveram como objetivo apresentar-nos às crianças e dar-lhes a conhecer esta investigação, de modo a conseguir a colaboração das mesmas. Ambas mostraram interesse e curiosidade, aceitando participar neste estudo. É de salientar que a criança R foi muito espontânea e a criança G bastante reservada. No entanto, foi possível estabelecer uma boa relação com ambas. Desta forma, foi possível identificar que a criança R apresentava dificuldades no que diz respeito à divisão

silábica e rimas. Quanto à criança G, foram-lhe propostas atividades ao nível da compreensão do oral, face às suas dificuldades.

A primeira atividade de divisão silábica proposta à criança R foi efetuada apenas oralmente. Nesta atividade, foram ditas, sequencialmente, em voz alta, à criança, doze palavras, tendo esta de realizar a divisão silábica das mesmas através de palmas e de identificar e mencionar, posteriormente, o respetivo número de sílabas, sem qualquer tipo de ajuda.



Figura 1. Registo fotográfico da primeira atividade de divisão silábica

Seguidamente, a criança realizou a segunda atividade relativa à divisão silábica. Nesta atividade, a criança teve à sua disposição vinte cartões com uma imagem cada e quatro círculos numerados de um a quatro. A criança identificou a imagem que estava presente em cada cartão, realizando, posteriormente, a divisão silábica das palavras (nomes) através de palmas, tendo igualmente indicado e colocado uma mola no respetivo número de sílabas.

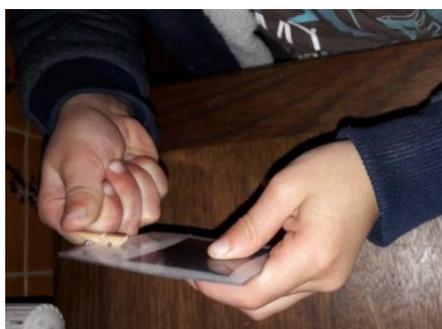


Figura 2. Registo fotográfico da segunda atividade de divisão silábica



Figura 3. Registo fotográfico de um dos cartões da segunda atividade de divisão silábica

Na primeira atividade das rimas, a criança teve ao seu dispor quinze cartões, tendo cada um deles quatro imagens, dispostas verticalmente. Nesta atividade, a criança teve de identificar, sem qualquer auxílio, o que estava presente em cada imagem, assim como a que não rimava com as três restantes. Após identificar a imagem, a criança colocou uma mola na mesma a fim de demonstrar qual a imagem intrusa no cartão, ao nível das rimas.

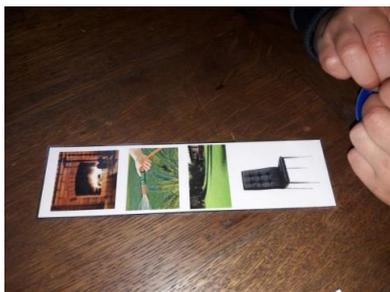


Figura 4. Registo fotográfico de um dos cartões da primeira atividade de rimas

A última atividade que a criança R realizou foi um jogo de dominó, também direcionado para as rimas. Para esta atividade, a criança teve à sua disposição dezoito peças de dominó, tendo cada uma duas imagens. A criança, inicialmente, identificou o que estava representado em cada imagem e, posteriormente, colocou as peças de dominó por ordem, procurando as respetivas palavras que rimassem.



Figura 5. Registo fotográfico da segunda atividade de rimas (jogo de dominó)

Inicialmente, a criança G teve oportunidade de realizar uma atividade de pré-leitura. Esta consistiu na observação da ilustração, por parte da criança, assim como na audição do respetivo título do livro, *A ovelhinha que veio para o jantar* (Smallman, 2009). No decorrer desta atividade foram colocadas, à criança, diversas questões sobre a ilustração da capa e o título do livro. Após a atividade de pré-leitura, a história foi narrada, com entoação e ritmo, pela investigadora, à criança, dado que esta ainda não sabia ler fluentemente. Realizada a leitura, efetuou a sequencialização de seis cartões representativos das ilustrações de alguns momentos da narrativa, tendo tentado, através dos cartões ordenados, recontar a história ouvida anteriormente.



Figura 6. Registo fotográfico da atividade de sequencialização dos cartões das ilustrações de alguns momentos da história

Por fim, a criança realizou uma ficha de compreensão do oral relativa à história, tendo-lhe sido lidas as questões presentes na ficha, de forma progressiva. Esta ficha apresentava doze propostas de trabalho e a sua resolução implicava assinalar com uma cruz as respostas corretas, sendo incluídas, também, opções de resposta tais como “verdadeiro” ou “falso”, dado que a criança, para além de não saber ler, ainda se encontrava numa etapa inicial do processo de aprendizagem da escrita

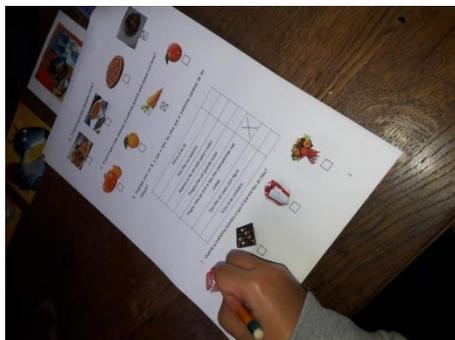


Figura 7. Ficha de compreensão do oral relativa à história *A ovelhinha que veio para o jantar*

Conclusão

O principal objetivo desta investigação consistiu em ajudar algumas crianças com Português Língua Não Materna a superarem as suas dificuldades, realizando, para tal, atividades especificamente relacionadas com a sua identificação. Na nossa opinião, este tema tem bastante importância, visto que, nos dias de hoje, existe uma grande diversidade nas escolas portuguesas, exigindo, assim, a procura de respostas eficazes, no sentido de ajudar as crianças com Português Língua Não Materna.

Os resultados obtidos devem-se à colaboração dos participantes, assim como à adesão dos encarregados de educação, dado que demonstraram disponibilidade e interesse relativamente às atividades realizadas com as crianças, relacionadas com a investigação.

Após a realização do estudo, verificamos que a criança R progrediu no que diz respeito à divisão silábica e às rimas, manifestando, ainda, algumas dificuldades ao nível do vocabulário. Ao longo das atividades propostas existiram imagens que a criança não conseguia identificar, quer fosse em português, quer fosse na sua língua materna. Por sua vez, a criança G apresentou melhorias quanto à compreensão do oral e ao desenvolvimento da consciência lexical. Durante as atividades foi notório que a criança errava exercícios por não saber o significado de certas palavras ou de expressões coloquiais do Português europeu. Após uma breve explicação, as crianças conseguiram ultrapassar essas barreiras, incrementando o seu capital lexical.

Embora os resultados obtidos não possam ser generalizados, uma vez que cada caso é um caso, isto é, cada criança tem as suas características, a sua história de vida e o seu próprio ritmo de aprendizagem, entendemos que podem possibilitar repensar a necessidade de realização de abordagens semelhantes, em diferentes contextos educacionais.

Em suma, importa salientar que é essencial ter em atenção as características de cada criança, refletir sobre as ações e as decisões tomadas com objetivo de dar o nosso melhor e, assim, promover aprendizagens significativas para as crianças.

Referências

- Almeida, L. & Flores, C. (2017). *Bilinguismo*. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, M. (2015). *Ensino/aprendizagem de Português Língua Não Materna*. Relatório Final de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Ançã, M. (2005). Comentário da conferência de Maria José Grosso: “O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outra língua.” *Palavras*, 27, 37-39.
- Hagège, C. (1996). *A criança de duas línguas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Leiria, I. (2004). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Lisboa: Centro Virtual do Instituto Camões.
- Matos, I. (1991). *Le bilinguisme des jeunes issus de l’immigration portugaise en France – Analyse de productions écrites dans le cadre scolaire*. Thèse de Doctorat en Sciences du Langage - Linguistique et Didactique, Université Stendhal, Grenoble III.
- Oliveira, A. (2010). *Processamento da linguagem num contexto migratório*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Oliveira, P. (2010). *Integração de alunos com Português Língua Não Materna: um contributo para a gestão curricular*. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Peres, A. (2000). *Educação intercultural. Utopia ou realidade?* Porto: Profedições.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Genève: Arbre d’Or.
- Saussure, F. (1978). *Curso de linguística geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smallman, S. (2009). *A ovelhinha que veio para o jantar*. Ilustrações de Joelle Dreidemy. Lisboa: Dinalivro.
- Taveira, C. (2014). *Aquisição do português língua não materna: Transferências lexicais, sintáticas e morfossintáticas*. Dissertação de Mestrado em Português Língua Não Materna. Lisboa: Universidade Aberta.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

(H)ISTO É MATEMÁTICA – HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA

*Ana Patrícia Martins¹, António Ribeiro¹, Helena Gomes¹, Luís Menezes¹,
Liliana Ferreira²*

¹ Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, amartins@esev.ipv.pt

² Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, ribeiro@esev.ipv.pt

³ Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, hgomes@esev.ipv.pt

⁴ Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, menezes@esev.ipv.pt

⁵ Inteligência a cores – Centro de Estudos, liliana.moranguita@hotmail.com

Resumo: O estudo da História da Matemática favorece a visão da matemática como um produto da atividade humana, em estreita ligação com o desenvolvimento da sociedade, e a sua integração no ensino da matemática contribui para o desenvolvimento de atitudes positivas dos estudantes em relação à disciplina. Para além disso, tarefas matemáticas com um contexto histórico contribuem para o desenvolvimento de capacidades transversais, como a comunicação e o raciocínio matemáticos. O recurso à história da matemática no ensino da disciplina constitui, também, uma forma inovadora de os professores ensinarem Matemática. Reconhecemos que, em Portugal, são ainda escassos os recursos didáticos que privilegiam o uso da história da matemática no ensino da disciplina, ao nível dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) e também na formação de professores para os primeiros anos de escolaridade. Assim, pretendemos, com este projeto, estudar as potencialidades da integração da história da matemática no ensino da Matemática, tanto no ensino básico como na formação inicial de professores que ensinam Matemática aos primeiros anos. Para isso, começamos por estudar as conceções de professores dos 2.º e 3.º CEB e de futuros professores dos 1.º e 2.º CEB sobre a importância da história da matemática no ensino da disciplina. Procuramos também, numa lógica de desenvolvimento curricular, elaborar tarefas matemáticas baseadas em contextos da história da matemática para a sala de aula, com inclusão de orientações didáticas para a sua exploração.

Palavras-Chave: História da Matemática, ensino da Matemática, tarefas matemáticas, conceções de professores e de futuros professores.

Introdução

A visão de que a matemática é uma coleção de axiomas, teoremas e demonstrações destaca a sua estrutura estável, base fundamental de outras ciências. Ao mesmo tempo, favorece o entendimento da matemática como uma arte, um artifício à parte da imperfeição humana e só acessível a poucos. Seguindo esta perspetiva, o ensino da

Matemática tende a ser caracterizado pela lógica formal e pelo predomínio da razão absoluta. O conhecimento da forma como foi sendo “feita” matemática, dos seus avanços e recuos, a ligação ao desenvolvimento científico, tecnológico, social e cultural dos povos, mostra outra faceta sobre o conhecimento matemático, como um produto de uma herança cultural. Em termos de ensino, esta outra perspectiva é bastante relevante e poderosa, aproximando os estudantes da matemática, porque a torna mais significativa e “humana” (Arcavi & Tzanakis, 2002; Clark, Kjeldsen, Schorcht, Tzanakis, & Wang, 2016; D’Ambrosio, 1994; Davis & Hersh, 1995; Katz, 2000).

A importância da história da matemática no ensino da Matemática

A importância da história da matemática no ensino da Matemática tem vindo a ser defendida desde há muito tempo (Arcavi & Tzanakis, 2002; Clark *et al.*, 2016). Em meados do século XIX, Augustus De Morgan (1806-1871), matemático e presidente da *London Mathematical Society*, reflete sobre as vantagens do uso de uma abordagem histórica, como forma de combater uma Matemática que se estava a tornar “mecânica”, não privilegiando o “trabalhar o raciocínio e exercitar o pensamento”. Já na altura, considera urgente mudar a visão que os estudantes tinham dessa ciência, sublinhando que “colocam os dados de um problema num moinho e esperam que o resultado saia pronto do outro lado” (De Morgan, 1865, p. 11).

Já no início dos anos 2000, Arcavi e Tzanakis (2002) reveem os diversos argumentos a favor e contra a integração da história da matemática no ensino da disciplina, apontados por diversos autores, e desenvolvem cada um deles. Como objeções de ordem filosófica, elencam o seguinte: *i)* a história não é matemática; *ii)* a história pode ser “tortuosa” e confundir mais do que esclarecer; *iii)* os estudantes podem não possuir uma consciência histórica-temporal nem uma formação adequada em história; *iv)* muitos estudantes não gostam de História, pelo que não gostarão também de história da matemática, ou pelo menos não a considerarão menos desinteressante do que a própria Matemática; *v)* a matemática evoluiu para transformar numa rotina os problemas difíceis, pelo que não se justifica olhar para o passado; e *vi)* a história pode suscitar “o chauvinismo cultural e

o nacionalismo paroquial”. No que respeita a objeções de ordem prática a essa integração, os autores revistos por Arcavi e Tzanakis (2002) apontam: *i)* falta de tempo; *ii)* falta de recursos didáticos; *iii)* falta de formação em história da matemática por parte dos professores; e *iv)* dificuldade de integrar a componente da história da matemática na avaliação da disciplina. Ainda segundo Arcavi e Tzanakis (2002), os argumentos a favor desse uso podem ser sistematizados em cinco grandes domínios:

1. *Sobre o ensino da Matemática*, consideram que a história da matemática: *i)* mostra como os conceitos matemáticos surgem e as dificuldades no seu aperfeiçoamento, desmontando a ideia de produtos “polidos”; *ii)* proporciona um vasto repertório de questões relevantes para a motivação e envolvimento dos estudantes no trabalho matemático; *iii)* torna mais clara a inter-relação de diferentes domínios matemáticos e da Matemática com outras disciplinas; e *iv)* permite que os estudantes desenvolvam outras capacidades para além do domínio matemático, como ler, escrever, procurar recursos, documentar, discutir, analisar e “falar sobre” matemática.
2. *Sobre a natureza da matemática e da atividade matemática*, identificam como razões a favor: *i)* questões relativas a conteúdos matemáticos (a dúvida, o erro, argumentações intuitivas e abordagens alternativas fazem parte da atividade matemática); e *ii)* questões relativas à forma (a matemática evolui também na sua notação, terminologia, métodos computacionais e representações).
3. *Sobre a formação didática de professores*, os benefícios apontados são: *i)* conhecimento de dificuldades que surgiram na história e podem também surgir na sala de aula; *ii)* compreender a dificuldade de determinado conceito e adequação ao seu ensino num certo nível de escolaridade; *iii)* tomar consciência do processo criativo de “fazer” matemática; e *iv)* enriquecer o repertório de explicações, exemplos e abordagens alternativas a um conceito ou na resolução de problemas.
4. *Sobre a predisposição afetiva em relação à matemática* são apontadas as seguintes vantagens: *i)* a matemática é um corpo de conhecimento humano em constante evolução e não um sistema de regras rígidas; *ii)* reconhecer o valor de

ser persistente, de investigar, de questionar e de desenvolver formas criativas de pensamento; e *iii*) não ficar desencorajado pela falha, pelo erro ou incerteza, mas reconhecer o seu mérito na atividade matemática.

5. *Sobre o apreciar a matemática* como um empreendimento cultural humano, os autores indicam o reconhecimento: *i*) de que os desenvolvimentos matemáticos são determinados, em grande parte, por fatores sociais e culturais, mas que podem também surgir por razões intrínsecas à própria matemática; e *ii*) de que a matemática na sua forma moderna é um produto de uma cultura particular, a cultura ocidental.

História da Matemática no contexto internacional

Em 1969, o *National Council of Teachers of Mathematics*, instituição de relevo internacional no que respeita ao ensino da Matemática, dedicou o tema do 31.º *yearbook* à integração da História na aula de Matemática (NCTM, 1969). Desde então, ao nível internacional, o potencial da história da matemática no ensino da Matemática tem vindo a ser reconhecido e o seu uso tem sido crescente (Clark et al., 2016; Katz, 2000). Em 1972, a *International Commission on Mathematics Instruction* (ICMI) aprovou a criação do *International Study Group on the Relations Between History and Pedagogy of Mathematics* (HPM), cuja atividade, desde então, tem sido bastante relevante. O impulso para a criação deste grupo assentou no princípio de que a História da Matemática “apareceu como uma «terapia para o dogmatismo», considerando a matemática não só como uma linguagem, mas também como uma atividade humana” (Clark et al., 2016).

Como eventos internacionais na área, destacam-se os encontros do grupo HPM, realizados a cada quatro anos, a par dos encontros da *International Commission on Mathematics Education* (ICME), iniciados em 1984, com a publicação de atas (em 1996, realizou-se em Portugal, Braga); os encontros da *European Summer University on the History and Epistemology in Mathematics Education*, também desde 1984; e a participação do HPM no *Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (CERME), desde 2009.

Duas referências ímpares no que respeita ao conhecimento de bibliografia e atividades relevantes para o uso da história da matemática no ensino da Matemática, a nível internacional, são Clark et al. (2016) e Fasanelli e Fauvel (2006), os primeiros autores, a partir de 2000, que destacamos no que se segue; a segunda referência relativa a contributos anteriores a 2000. Clark et al. (2016) fazem um levantamento bibliográfico bastante amplo de trabalhos no âmbito da história no ensino da Matemática, onde se incluem livros, atas de conferências e encontros (com hiperligações, sempre que disponíveis), teses de doutoramento, artigos em revistas científicas, artigos em obras coletivas, artigos em conferências internacionais e material de pesquisa, com destaque para os disponíveis *on-line*.

Ao nível de jornais e *newsletters* internacionais, destaca-se o jornal *on-line*, de acesso livre, *Convergence: Where Mathematics, History and Teaching Interact*, publicado desde 2004 pela *Mathematical Association of America* e a *HPM Newsletter*, com tiragem trienal desde 1980 e disponível *on-line* há pouco mais de uma década, na [página web do grupo HPM](#). Como revista internacional, destaca-se o *Bulletin of the British Society for the History of Mathematics*, que privilegia a investigação em história da matemática e incentiva o seu uso em educação matemática.

História da Matemática no contexto nacional

Em Portugal, não existe uma longa tradição de investigação do uso da história da matemática na educação matemática. Parecem, também, ser escassos os recursos didáticos que apontam para o uso da história da matemática no ensino da disciplina, ao nível dos 2.º e 3.º CEB e também na formação de professores para os primeiros anos de escolaridade. Apesar de existirem algumas teses de mestrado, teses de doutoramento e também relatórios finais de estágio do ensino básico realizados no âmbito da conclusão de cursos de licenciatura, ao nível do 2.º ciclo (Ferreira, 2019; Pedroso, 2013; Sousa, 2013), do 3.º ciclo do ensino básico (Gonçalves, 2011), dos 3.º ao 12.º anos de escolaridade (Neves, 2007), na formação inicial de professores do ensino básico (Jorge, 2008), e ainda outros contributos fora do âmbito académico, (Martinho & Gil, 2014;

Pinto, 2011; Ponte, 1992; Ponte & Guimarães, 2014), não são abundantes os recursos para aplicação em sala de aula.

Ao nível dos manuais escolares de Matemática para o ensino básico, predominam notas históricas pontuais, não privilegiando a abordagem de conteúdos matemáticos numa perspetiva histórica (Ferreira, 2019; Gil, 2012).

O projeto (H)ISTO É MATEMÁTICA

Partindo das ideias anteriores, (H)ISTO É MATEMÁTICA é um projeto de investigação que se está a iniciar e que pretende estudar as potencialidades do uso da História da Matemática no ensino da Matemática, tanto no ensino básico como na formação inicial de professores que ensinam Matemática aos primeiros anos. O título do projeto, “(H)ISTO É MATEMÁTICA”, pretende realçar a ideia da história da matemática tornada presente no ensino e na aprendizagem da Matemática.

Com este projeto, pretendemos, em primeiro lugar, conhecer as conceções de professores dos 2.º e 3.º CEB e de futuros professores dos 1.º e 2.º CEB sobre as potencialidades da história da matemática no ensino da Matemática. O estudo dos últimos justifica-se pelo facto de a ESEV ter, na sua oferta formativa, cursos de mestrado em ensino nesses níveis. Em segundo lugar, procuramos elaborar tarefas matemáticas, baseadas em contextos da história da matemática para a sala de aula, com inclusão de orientações didáticas para a sua exploração. Por último, procuramos compreender o impacto, no ensino e na aprendizagem da Matemática, de tarefas matemáticas baseadas em contextos da história da matemática.

Trabalho já realizado

No âmbito do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Matemática e de Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na ESEV, Ferreira (2019) realizou um estudo numa turma do 6.º ano de escolaridade de uma escola do distrito de Viseu, com o objetivo de aferir formas de trabalho na sala de aula de Matemática que recorressem a episódios da história da matemática. O estudo procurou identificar

i) tópicos matemáticos do 6.º ano de escolaridade que permitem uma abordagem do ponto de vista da história da matemática, privilegiando o desenvolvimento da generalização de ideias matemáticas; *ii)* exemplos existentes nos manuais escolares do 6.º ano de escolaridade, ao nível da abordagem histórica de conceitos matemáticos, que privilegiam o desenvolvimento da generalização de ideias matemáticas; e *iii)* estratégias de generalização mobilizadas pelos alunos na resolução de tarefas matemáticas envolvendo episódios da história da matemática.

Foram desenhadas e implementadas quatro tarefas matemáticas, nos domínios de Álgebra (sequências e regularidades), Geometria e Medida (sólidos geométricos e área do círculo) e Números e Operações (crivo de Eratóstenes), sendo que neste texto se apresentam apenas duas tarefas, “Sequências e Regularidades. O contributo grego” (anexo 1) e “Relação de Euler. O contributo de Euler” (anexo 2). No que se segue, apenas se desenvolve sobre a implementação da primeira.

A tarefa *Sequências e Regularidades* foi realizada numa turma constituída por 23 alunos, dos quais 6 já tinham tido uma retenção no seu percurso escolar. Apesar de se mostrarem recetivos a propostas de trabalho que se distanciavam do trabalho usual em sala de aula, evidenciavam pouca autonomia e prolongavam para além do tempo usual a resolução de tarefas. A tarefa destaca uma das características mais curiosas da Matemática pitagórica, os números figurados, em particular os números triangulares e os números quadrados. A proposta permite desenvolver a generalização de ideias matemáticas, isto porque os alunos têm de ser capazes de encontrar a lei de formação de uma sequência parcialmente conhecida.

Foi possível categorizar diferentes estratégias nas resoluções dos alunos, de acordo com Ponte, Branco e Matos (2009), as quais evidenciam diferentes graus de complexidade. A estratégia de representação e contagem permitiu o recurso à representação pictórica de termos, onde se evidencia o uso de contagens (figura 1).

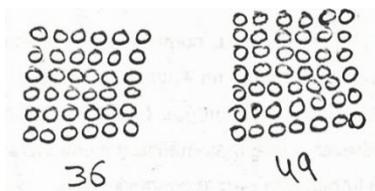


Figura 1. Estratégia de representação e contagem

A estratégia de decomposição de termos favoreceu o estabelecer de relações entre os termos e as suas posições e a identificação de uma lei de formação, ou termo geral, a qual permitiu determinar termos de ordens distantes (figura 2).

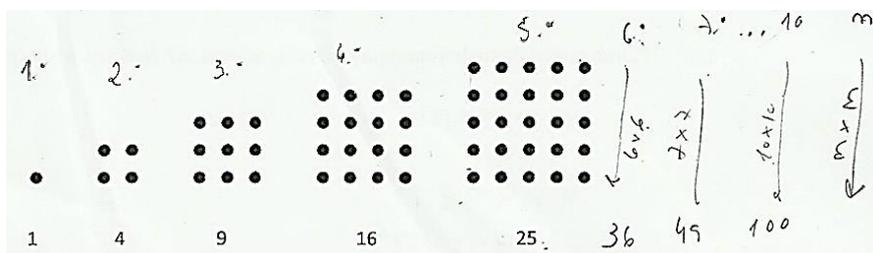


Figura 2. Estratégia de decomposição de termos (lei de formação)

A estratégia aditiva (figura 3), com recurso à recursividade, possibilitou a descoberta de termos próximos, mas dificultou a determinação de termos distantes.

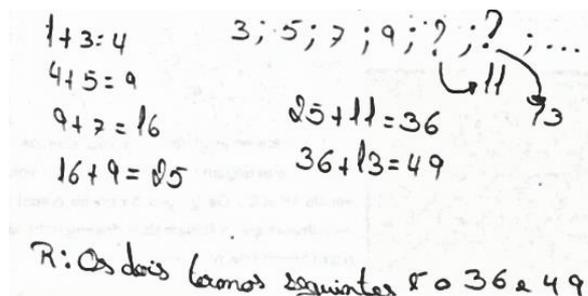
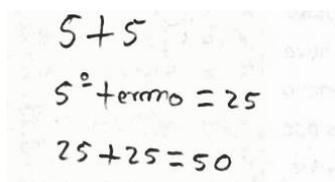


Figura 3. Estratégia aditiva com recurso à recursividade

Ao compararem as estratégias representadas nas figuras 2 e 3, os alunos tomaram consciência da forma mais vantajosa para determinar termos próximos ou distantes de uma sequência. Houve, ainda, alunos que recorreram à estratégia do objeto inteiro, apesar do raciocínio usado estar incorreto (figura 4).



5+5
 5^2 termo = 25
 $25+25=50$

Figura 4. Estratégia do objeto inteiro

A exploração da conjectura errada de que o 10.º termo é o dobro do 5.º termo promoveu aprendizagens significativas, envolvendo os conceitos de teste, refutação, conjectura e generalização.

Considerações finais

A utilização da história da matemática no ensino da Matemática, potenciando aprendizagens com significado, é um desafio para todos os professores de Matemática e para as instituições de formação de professores, tanto ao nível da sua conceptualização como da produção de recursos. É este o desafio que procuramos abraçar, apoiados naquilo que é o conhecimento atual da investigação, nacional e internacional. Para isso, procuramos conhecer o terreno e saber o que temos nesta área. Depois, produzir recursos para o ensino da Matemática apoiado na história da matemática, avaliando a sua viabilidade no ensino e o seu impacto na aprendizagem dos alunos.

Referências

- Arcavi, A., Tzanakis, C. (2002). Integrating history of mathematics in the classroom: an analytic survey. In J. Fauvel, & J. van Maanen (Eds.), *History in mathematics education: the ICMI study* (pp. 201-240). Dordrecht: Kluwer.
- Clark, K., Kjeldsen, T. H., Schorcht, S., Tzanakis, C., & Wang, X. (2016). History of mathematics in mathematics education. Recent developments. In L. Radford, F. Furinghetti, & T. Hausberger (Eds.), *Proceedings of the ICME Satellite Meeting – HPM 2016* (pp. 135-179). Montpellier: IREN de Montpellier.
- D’Ambrosio, U. (1994). Cultural framing of mathematics teaching and learning. In R. Biebler, R. W. Scholz, R. Strässer, & B. Winkelmann (Eds.), *Didactics of mathematics as a scientific discipline* (pp. 443-455). Dordrecht: Kluwer.
- Davis, P. J. & Hersch, R. (1995). *A Experiência matemática*. Lisboa: Gradiva.

- De Morgan, A. (1865). Speech of Professor De Morgan, President, at the first meeting of the London Mathematical Society. *Proceedings of the London Mathematical Society*, 1 (1866), 1-11.
- Fasanelli, F., & Fauvel, J. (2006). History of the international study group on the relations between the history and pedagogy of mathematics: The first 25 years 1976–2000. In F. Furinghetti, S. Kaisjer, & C. Tzanakis (Eds.), *Proceedings HPM 2004 & ESU* (pp. x-xxviii). Iraklion: University of Crete, Greece.
- Ferreira, L. (2019). *A generalização de ideias matemática no 6.º ano de escolaridade em tarefas que recorrem a episódios da História da Matemática* (Relatório Final de Estágio de licenciatura não publicado). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.
- Gil, P. (2012). *A história da matemática no fomento de uma cultura de argumentação em sala de aula* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Minho. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/25355>
- Gonçalves, I. (2011). *Os Problemas da Matemática O seu papel na Matemática e nas aulas de Matemática* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade da Madeira, Funchal. Obtido de <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/559>
- Jorge, F. (2008). *Formação Inicial de Professores do Ensino Básico:Um percurso centrado na história da matemática* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro. Obtido de <http://ria.ua.pt/handle/10773/1455>
- Katz, V. J., Ed. (2000). *Using history to teach mathematics: An international perspective*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Martinho, M. H., & Gil, P. D. B. (2014). O professor e o desenvolvimento da capacidade de argumentação: Equações do 2.º grau na Antiga Babilónia com alunos do 9.º ano. In J. P. da Ponte (Org.), *Práticas profissionais de professores de Matemática* (pp. 313-340). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- NCTM. (1969). *Historical topics for the mathematics classroom*. Washington, D.C.: National Council of Teachers of Mathematics (31st NCTM Yearbook, reprinted 1989).
- Neves, E. (2007). *Episódios da história da matemática para o ensino*. Lisboa: FCUL, Departamento de Matemática
- Pedroso, H. (2013). *A aprendizagem da matemática com recurso à história: uma proposta pedagógica para o 5.º ano* (Relatório de Estágio de mestrado não publicado), Universidade de Lisboa - Instituto de Educação, Lisboa. Obtido de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10303>
- Pinto, H. (2011). *A história da matemática na sala de aula*. Lisboa: Associação Ludus.
- Ponte, J.; Branco, N.; Matos, A. (2009). *Álgebra no ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento
- Ponte, J. P., & Guimarães, H. (2014). Notes for a history of the teaching of algebra. In A. Karp, & G. Schubring (Eds.), *Handbook on the history of mathematics education* (pp. 459-472). New York: Springer.
- Ponte, J. P. (1992). The history of the concept of function and some educational implications. *The Mathematics Educator*, 3(2), 3-8.

Sousa, L. (2013). *Números reais: história e didática* (Tese de mestrado não publicada), Universidade de Lisboa, Lisboa. Obtido de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/9383>

Anexo 1 – Tarefa Sequências e Regularidades

Sequências e regularidades - O contributo grego



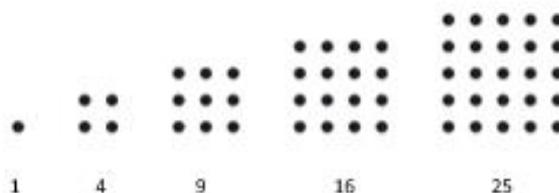
A matemática, como a conhecemos, teve parte da sua origem na Antiga Grécia por volta do século VI a.C.. Os gregos foram os primeiros a reconhecer que a matemática desempenhava um papel importante para o conhecimento.

Este povo não dispunha de símbolos próprios para representar os números. Usavam o alfabeto para esse efeito (as nove primeiras letras para os nove primeiros números, as nove seguintes para os nove primeiros múltiplos de 10, etc.), o que não era muito prático. Talvez, por esta razão, atribuísem formas aos números, que hoje designamos por *números figurados*.

1	α	10	ι	100	ρ
2	β	20	κ	200	σ
3	γ	30	λ	300	τ
4	δ	40	μ	400	υ
5	ε	50	ν	500	φ
6	Ϛ	60	ξ	600	χ
7	ζ	70	ο	700	ψ
8	η	80	π	800	ω
9	θ	90	Ϛ	900	Ϙ

Os números figurados são aglomerados de pontos dispostos em formas geométricas.

1. Observa os primeiros 5 termos da sequência dos números quadrados.



- 1.1. Indica os dois termos seguintes da sequência anterior. Utiliza palavras, esquemas ou cálculos para justificares a tua resposta.
- 1.2. Descobre o 10.º número quadrado. Explica como pensaste, através de palavras, esquemas ou cálculos.
- 1.3. Como podes descobrir qualquer número quadrado? Justifica a tua resposta.

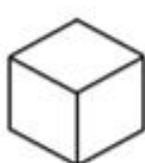
Anexo 2 – Tarefa *Relação de Euler*

Relação de Euler

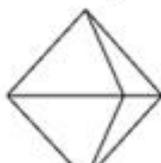
O contributo de Euler

Leonhard Euler (1707 – 1783) foi um matemático e físico suíço de grande prestígio. Atualmente, Euler é considerado um dos maiores matemáticos de todos os tempos e os seus interesses abarcavam quase todos os aspetos da matemática nos campos da Geometria, da Trigonometria, do Cálculo, das equações diferenciais e da Teoria dos números.

Em 1750, Euler dedicou-se ao estudo de prismas e pirâmides e identificou uma regularidade nos poliedros convexos, em particular nos que se seguem.



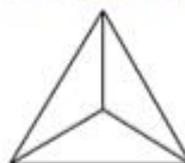
A



B



C



D



E

Parte I

1. Observa as faces dos poliedros acima. O que concluis?
2. Preenche a tabela seguinte e descobre uma regularidade nos poliedros anteriores. Podes usar os modelos distribuídos.

Poliedro	N.º de faces (F)	N.º de vértices (V)	N.º de faces + n.º de vértices (F+V)	N.º de arestas (A)
A				
B				
C				
D				
E				

Parte II

3. Identifica os sólidos que conheces.

4. Investiga se essa relação se verifica nos poliedros que te são apresentados. Regista as tuas conclusões



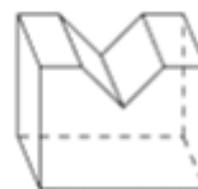
A



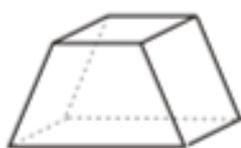
B



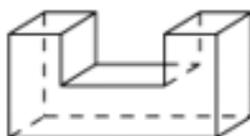
C



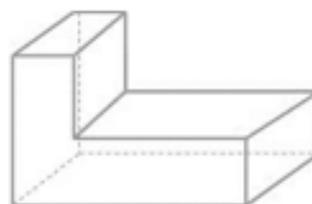
D



E



F



G



H



I



J

RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA E DAS CIÊNCIAS NATURAIS: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL COM SCRATCH

Carla Couceiro¹, António Ribeiro² e Cristiana Mendes³

¹Escola Superior de Educação de Viseu, *carlasofia0718@hotmail.com*

² Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, *ribeiro@esev.ipv.pt*

³ Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, *cristiana.mendes@esev.ipv.pt*

Resumo: Este artigo aborda uma investigação em que o objetivo é perceber a forma como a utilização de recursos didáticos (em particular o *Scratch*) promove a relação entre Matemática e Ciências Naturais, nomeadamente entre a geometria e a alimentação saudável. Selecionou-se, neste estudo, uma metodologia predominantemente qualitativa, o estudo de caso múltiplo. Participaram 3 alunos do 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo de Ensino Básico com diferentes níveis de desempenho. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, de testes (inicial e final), de documentos produzidos pelos alunos nas três tarefas que lhes foram propostas, de observações e de reflexões realizadas nas aulas e registadas sob a forma de diário de bordo. Na tarefa *Mãos-à-obra*, os alunos construíram e identificaram um polígono no *Scratch*, tendo em conta as instruções dadas. A tarefa *Pirâmide Alimentar Mediterrânica* era constituída por diversos exercícios que englobavam, de forma interligada, conteúdos de geometria, de alimentação saudável e da *Pirâmide Alimentar Mediterrânica*. Na tarefa *Reflexão sobre as aulas*, os alunos escreveram um texto sobre as aulas em que tinha utilizado o *Scratch*. O uso deste *software* foi essencial, na medida em que contribuiu para que os alunos recordassem uns conteúdos e entendessem outros (de Matemática e de Ciências Naturais) num contexto diferente e inovador, e de forma encadeada. Para além disso, as oportunidades de colaboração, partilha, cooperação e, ainda, discussão, que o trabalho realizado em grupo proporciona, constituíram excelentes momentos para o desenvolvimento de capacidades como a autonomia e a responsabilidade.

Palavras-chave: Aprendizagem da Matemática, Pirâmide Alimentar Mediterrânica, Recursos didáticos, Scratch.

Introdução

Os alunos no seu dia-a-dia estão em contacto com a matemática e com as ciências naturais, no entanto, verifica-se que há uma grande discrepância ao nível do objeto de estudo entre estas duas áreas. Relativamente às ciências naturais, o seu objeto de estudo pode ser observado e, em algumas situações, manipulado por ter uma existência física. Já o objeto da matemática é, na maior parte dos casos, abstrato. Por isso e por

outras razões, os alunos tendem a considerar a matemática como uma área disciplinar bastante difícil (Gravemeijeir, 2006).

Para que os alunos possam ultrapassar as dificuldades que, muitas das vezes, estão associadas à compreensão dos conceitos abstratos, Martins (2016) refere que os docentes devem utilizar diversos recursos, de modo a tornar mais fácil o seu entendimento, já que a sua utilização pode proporcionar, aos alunos, experiências mais favoráveis para a aprendizagem (Silva, Giordani, & Menotti, s/d).

A preocupação com a utilização dos recursos, na sala de aula, tem-se notado nos últimos anos em alguns documentos oficiais do Ministério da Educação como, por exemplo, nos programas de Matemática (2007 e 2013) e no de Ciências Naturais (s/d a) no 2º Ciclo do Ensino Básico.

Atualmente, o computador faz parte do quotidiano dos alunos e, por isso, segundo Battisti e Scheffer (2016), o professor deve acompanhar a evolução das várias aplicações das Tecnologias da Informação e Comunicação, trazê-las para a sala de aula e rentabilizá-las nos processos de ensino e de aprendizagem quer da Matemática, quer das Ciências Naturais quer, ainda, no estabelecimento de relações entre ambas.

Desta forma, parece-nos, essencial dar a conhecer o trabalho de investigação realizado em 2017/2018 com o intuito de dar resposta à questão-problema: *Em que medida a utilização dos recursos didáticos, de natureza tecnológica, promove a relação entre Matemática e Ciências Naturais, no 6.º ano de escolaridade?* Para responder a esta questão definimos 3 questões de modo a orientar a investigação: i) Qual é a reação dos alunos perante a utilização do *Scratch*? ii) Qual é a importância que os alunos atribuem à utilização do *Scratch* nas aulas de Matemática e de Ciências Naturais? e iii) Que vantagens se podem identificar na utilização do *Scratch* no estabelecimento de relações entre conteúdos da área da Matemática e conteúdos da área das Ciências Naturais?

A opção, nesta investigação, pelos temas abordados foi a geometria e a alimentação saudável, por serem temáticas bastantes importantes para o dia-a-dia dos alunos e que, muitas das vezes, tendem a ser descurados. A alimentação saudável por ser um tema atual e ser necessário sensibilizar os jovens para um problema que a Associação

Portuguesa Contra a Obesidade Infantil (2017), entre outras, continua a denunciar, dado existir um número elevado de crianças com excesso de peso ou obesas. A geometria por ser um domínio onde os alunos demonstram dificuldades de abstração (Idris, 2009).

Para além disso, seleccionámos o *Scratch* como meio estratégico para promover a relação entre os conteúdos das duas áreas disciplinares. De acordo com as *Orientações de Gestão Curricular para o Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*, o *Scratch* é uma aplicação digital que deve ser usada para auxiliar os processos de ensino e aprendizagem (Ministério da Educação, s/d b). O mesmo documento refere ainda que o *Scratch* permite desenvolver o pensamento lógico, a estimacão e a compreensão de diversos conteúdos como as coordenadas em referencial.

Fundamentacão teórica

Os *recursos didáticos*, também designados por materiais didáticos (Rodrigues, 2013), na perspectiva de Cerqueira e Ferreira (2000), são recursos físicos utilizados na sala de aula, nas diferentes disciplinas, qualquer que sejam as estratégias e os métodos usados pelo professor.

Em oposicão às definições apresentadas anteriormente, Marquès (s/d) e Soares (2015) diferenciam o conceito *recurso didático* de *material didático*. Contudo, realçam que estes dois conceitos, muitas das vezes, podem ser confundidos. Marquès (s/d) defende que os *materiais didáticos* são todos os materiais construídos com a intencionalidade de auxiliar os processos de ensino e aprendizagem, como os livros e, os *recursos didáticos* são todos os materiais usados, na sala de aula, para facilitar a realizacão das várias tarefas. Na perspectiva de Soares (2015), os *materiais didáticos* são todos os materiais que foram concebidos com carácter didático, com o objetivo de serem utilizados no meio educacional e apoiarem na construção do conhecimento como, por exemplo, os atlas e os *softwares*. E, segundo o mesmo autor, os *recursos didáticos* são tudo aquilo que não foi criado com a intencão pedagógica, porém o propósito que lhe é conferido o transforma em educativo e facilitador tanto no processo de ensino como no de aprendizagem.

Para a concretização desta investigação assumimos que os conceitos *recursos didáticos* e *materiais didáticos* são semelhantes e, por isso, adotámos a denominação *recursos didáticos*. Este é, do nosso ponto de vista, o conceito mais amplo, uma vez que abrange todos os materiais usados no processo de ensino, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos.

Os *recursos didáticos* podem ser categorizados em 3 tipos: *concretos*, *pictoriais* e *simbólicos ou abstratos* (Vale, 2002). Os recursos concretos são aqueles que possibilitam, aos alunos, o contacto direto, ou seja, permitem o seu manuseamento. Neste tipo de recursos, podemos encontrar os objetos comuns que são usados diariamente, como as folhas e os feijões, e os educacionais que são construídos para fins educativos e utilizados exclusivamente na sala de aula como, por exemplo, a *Mira* e o *Geoplano*. Já os recursos *pictoriais* permitem, aos alunos, a observação de demonstrações e de apresentações audiovisuais, bem como o uso de imagens nos recursos concretos como o manual escolar. Os recursos que proporcionam aos alunos ouvir, ler e redigir, representando conceitos através de símbolos universais, são denominados por recursos simbólicos (Vale, 2002).

Para além de uma categorização que leve em linha de conta o suporte, os *recursos didáticos* podem ser classificados, de acordo com a sua natureza, o objetivo com que são utilizados, o seu desenvolvimento, entre outros.

Os recursos didáticos, de acordo com Marquès (s/d), têm várias funções, como: i) facultar informações; ii) ajudar os alunos na aprendizagem dos conteúdos; iii) facilitar a aquisição de competências; iv) despertar a curiosidade nos alunos; v) avaliar os saberes e as capacidades, permitindo aos seus utilizadores, em alguns casos, detetar os erros; vi) proporcionar momentos de observação e de experimentação e vii) fornecer um ambiente de expressão e de criação.

À semelhança das funções enunciadas relativamente a estes recursos, Ferreira, Nogueira e Oliveira (s/d), e Batista, Nascimento, Vilar e Alexandre (2013) defendem que o uso destes recursos promove o desenvolvimento e o aprimoramento dos conhecimentos dos alunos acerca do(s) conteúdo(s) em questão, de forma motivadora.

Além disso, também possibilitam o envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento (Batista et al., 2013) e na interação com o ambiente que os rodeia, permitindo aprendizagens mais significativas. Com a utilização de diversos *recursos didáticos*, na sala de aula, as aulas tornam-se mais interessantes e dinâmicas, permitindo aos alunos a compreensão de conceitos mais facilmente e o desenvolvimento de competências, como a organização e a criatividade (Nicola & Paniz, 2016).

Para que a escola consiga acompanhar a evolução das novas tecnologias, é importante que os professores envolvam as Tecnologias da Informação e Comunicação nos processos de ensino e aprendizagem (Coan, Viseu & Moretti, 2013) e que estejam em constante atualização para conhecerem as várias aplicações (Battisti & Scheffer, 2016).

Assim sendo, optámos por incluir na nossa investigação um *recurso didático* digital, o *Scratch*. Este *software* é um ambiente de programação, de acesso gratuito, disponível de forma *online* ou *offline* e em vários idiomas. O *Scratch*, à semelhança do *recurso didático Logo*, segue o princípio do construcionismo (Barros & Seabra, 2014), permitindo aos alunos construir o conhecimento a partir da sua interação com o meio sendo que, neste processo, o professor é apenas mediador e responsável por promover ambientes que estimulem os alunos (Castro & Koscianski, 2016).

Na perspetiva de Oliveira e Lopes (2013), o *Scratch* pode ser utilizado por alunos desde o 1.º Ciclo de Ensino Básico, por ser fácil e de forma intuitiva o seu uso, permitindo-lhes, desta forma, desenvolver o raciocínio lógico e a criatividade. Também potencializa outras competências como a resolução de problemas (Rusk, Resnick e Maloney, s/d), o convívio e o diálogo com os restantes alunos no trabalho colaborativo (Castro & Koscianski, 2017).

Para além disso, a utilização deste *software* na sala de aula traz vantagens como, por exemplo: i) despertar e motivar os alunos para a aprendizagem; ii) possibilitar tarefas mais dinâmicas; iii) usar o conhecimento prévio dos alunos para prosseguir; iv) visualizar, em tempo real, a concretização das várias ações; v) estimular os alunos a participar e vi) dar *feedback* de forma imediata (Kordaki, 2012).

Metodologia utilizada na investigação

Este estudo foi realizado num contexto de prática de ensino supervisionada, no âmbito do mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências da Natureza no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Dada a natureza do estudo, optámos por uma metodologia predominantemente qualitativa numa das suas variantes, o estudo de caso múltiplo. Neste estudo participaram 3 alunos do 6.º ano do 2.º Ciclo de Ensino Básico pertencentes a uma escola da cidade de Viseu. Os participantes foram seleccionados com o auxílio da professora cooperante, tendo em conta o seu nível de dificuldade de aprendizagem, nomeadamente a Sandra com muitas dificuldades, a Maria com algumas dificuldades e o Renato sem dificuldades (nomes fictícios). Com esta escolha diversificada de alunos pretendíamos ter indicações sobre se o seu desempenho era influenciado pelas suas dificuldades prévias ao uso do *Scratch*.

Após a elaboração do guião da entrevista inicial, do teste diagnóstico, das 3 tarefas (*Mãos à obra*, *Pirâmide Alimentar Mediterrânica* e *reflexão sobre as aulas*), do teste final e do guião da entrevista final, realizámos as entrevistas iniciais aos participantes com o intuito de os caracterizar do ponto de vista familiar, afetivo e social, assim como perceber a sua relação com a Matemática e as Ciências Naturais, bem como com o *Scratch*.

De seguida, os alunos da turma realizaram, numa aula de 45 minutos, o teste diagnóstico que tinha como objetivo a sua caracterização inicial ao nível dos seus conhecimentos sobre os conteúdos da geometria e da alimentação saudável.

Num contexto preparatório, antes da tarefa *Mãos à obra*, apresentámos o *Scratch* aos alunos, distribuímos e explorámos uma ficha informativa *Vem aprender com o Scratch!* sobre a utilização deste recurso didático. Os alunos, na tarefa *Mãos à obra*, contactaram pela primeira vez com o *Scratch* e tinha como objetivo construir e identificar um polígono, seguindo as indicações fornecidas. Dado que o tempo da aula não foi todo utilizado para a resolução desta tarefa, os alunos, em grupo, exploraram livremente o *software*.

A tarefa *Pirâmide Alimentar Mediterrânica* foi realizada em grupos de 3/4 elementos, em duas aulas de 45 minutos. Na primeira aula, distribuímos a tarefa e disponibilizámos um ficheiro do *Scratch* com a construção de uma representação da *Pirâmide Alimentar Mediterrânica* para que os alunos colocassem cada alimento fornecido no local correto, escrevessem a frequência com que se deveria consumir os alimentos de cada patamar e escrevessem o nome de um dos nutrientes presentes em cada patamar. Ainda discutimos, em grande grupo, a tarefa anterior para que todos os grupos pudessem expor a sua opinião e, ao mesmo tempo, tirar dúvidas. Na segunda aula, os alunos concluíram os restantes exercícios da tarefa que contemplavam conteúdos de ciências naturais (alimentação saudável e Pirâmide Alimentar Mediterrânica) e de Matemática (geometria) de forma interligada.

A tarefa *reflexão sobre as aulas* foi realizada, em casa, pelos alunos. Nesta tarefa foi-lhes solicitado que redigissem um pequeno texto sobre as aulas em que manusearam o *Scratch*, aludindo ao que tinham feito com este *software*, o que sentiram quando estavam a trabalhar, o que aprenderam e a sua relevância para a implementação de projetos, entre outros aspetos.

Posteriormente, os alunos realizaram o teste final com o intuito de nos permitir comparar os seus conhecimentos iniciais e finais. Por fim, realizámos as entrevistas finais aos participantes para recolher mais informações sobre as tarefas executadas anteriormente com o *Scratch*.

Para além dos testes e de outros documentos produzidos pelos alunos e das entrevistas semiestruturadas, recolhemos dados através da observação participante. A análise dos dados bem como a sua interpretação foi feita no final com recurso a categorias definidas à posteriori.

Apresentação de resultados e sua discussão

As categorias de análise foram definidas à priori, mas não constam do trabalho por razões de natureza formal. De seguida dá-se conta das principais conclusões.

Os participantes deste estudo, no momento em que souberam que iriam explorar o *Scratch*, reagiram de diferentes formas. A Sandra pareceu-nos ter manifestado alguma indiferença porque, segundo ela, era apenas “só uma coisa”, mantendo o seu comportamento calmo. Em contrapartida, a Maria e o Renato expressaram bastante interesse e entusiasmo por conhecer e manusear o recurso didático em questão, por ser algo novo e proporcionar aulas diferentes. A Maria referiu que deste modo “...ia aprender a utilizar uma nova aplicação” e o Renato sentiu “uma sensação boa, pois não sabia o que iria acontecer... era uma aula diferente das outras... não era tão pesada”.

Contrariamente à reação inicial da Sandra, ao longo da realização das tarefas todos os participantes estiveram motivados, dedicados e predispostos a aprender, ou seja, interessados por aprender/relembrar os conteúdos abordados, sendo possível constatá-lo a partir dos seus comentários como, por exemplo, “gostámos muito de explorar este programa” e “quando é que vamos, novamente, realizar tarefas com o *Scratch*?”. A Sandra participou algumas vezes. No entanto, tivemos de intervir para que esta desse a sua opinião aos colegas. Já o Renato foi o aluno que mais interveio nas tarefas.

A utilização do *Scratch* nas aulas de Matemática e de Ciências Naturais foi essencial por ter possibilitado o desenvolvimento de competências, como a autonomia, a responsabilidade, o espírito crítico e o trabalho em grupo, confirmando, assim, estudos prévios (e.g. Correia & Santos, 2017; Freitas & Gomes, 2017; Pinto, 2015 e Ramalho & Ventura, 2017). Verificámos, algumas vezes, que os participantes apenas expunham as suas ideias e as respostas que consideravam corretas e aceitavam as dos outros, sem que houvesse uma explicação por parte dos alunos, revelando ser necessário, ainda, trabalhar o espírito crítico e a cooperação. No entanto, sempre que detetámos estas situações interviemos, de modo a promover o diálogo entre os elementos do grupo para que justificassem as suas respostas.

Após a análise das respostas do teste diagnóstico e do teste final concluímos que a Sandra e o Renato foram os alunos que mais evoluíram ao nível cognitivo durante este estudo, uma vez que mostraram recordar mais conteúdos. A Sandra demonstrou que desenvolveu o seu conhecimento em alguns conteúdos que não se recordava no início

desta investigação, especificamente nos seguintes aspetos: *i)* identificar e representar quadriláteros e reconhecer os losangos e retângulos como casos particulares de quadriláteros; *ii)* reconhecer o quadrado como caso particular do retângulo e do losango e *iii)* designar por *polígono regular* um polígono de lados e ângulos geometricamente iguais. O Renato também evoluiu cognitivamente em alguns conteúdos, nomeadamente: *i)* referir o nutriente que se deveria consumir em maior quantidade; *ii)* identificar e representar *triângulos isósceles, equiláteros e escalenos*, reconhecendo os segundos como casos particulares dos primeiros; *iii)* reconhecer o quadrado como caso particular do losango; *iv)* identificar e representar quadriláteros e reconhecer os losangos e retângulos como casos particulares de quadriláteros e *v)* reconhecer que a soma dos ângulos internos de um triângulo é 180° .

Pareceu-nos que a Maria foi a aluna que evoluiu menos cognitivamente em relação aos restantes participantes, na medida em que manifestou dificuldades em: *i)* identificar e representar *triângulos isósceles, equiláteros e escalenos*, reconhecendo os segundos como casos particulares dos primeiros; *ii)* identificar propriedades geométricas dos polígonos e *iii)* reconhecer que num triângulo a soma de três ângulos externos com vértices distintos é 360° .

A evolução dos participantes poderá estar associada ao seu amadurecimento. No entanto, pareceu-nos evidente que também se deveu ao seu envolvimento nas tarefas realizadas com o *Scratch*, aos diálogos que realizaram nas aulas e aos debates que participaram com os outros colegas. Ficou patente que a utilização deste *software* permitiu, aos alunos, recordar e compreender mais facilmente os conteúdos, indo ao encontro dos resultados obtidos em outras investigações como, por exemplo, de Correia (2013), de Pinto (2015) e, de Ramalho e Ventura (2017).

Notou-se que a Sandra e o Renato tiveram algumas dificuldades em reconhecer as áreas disciplinares envolvidas nas tarefas, pelo facto de terem sido abordados conteúdos de Matemática e de Ciências Naturais de forma interligada. A utilização do *Scratch* foi importante para estabelecer ligação entre a geometria e a alimentação saudável propiciando, aos alunos, um ambiente mais favorável à compreensão dos conteúdos, na

medida em que aumentou a sua curiosidade e motivação. Na investigação realizada por Pinto (2015) também se constatou que este recurso didático traz vantagens como, por exemplo, o aumento do interesse e da participação dos alunos nas tarefas, proporcionando aulas mais dinâmicas, e aprendizagens mais significativas e transversais.

Conclusão

Os resultados obtidos neste estudo foram positivos, porque verificámos que os participantes da investigação, mesmo tendo algumas dificuldades, progrediram com o auxílio do *Scratch*. De acordo com o Renato, o *Scratch* “é um sistema simples e só se tinha era que perceber como funcionava”, tornava-se “útil para aprender e relembrar os conteúdos” e “em grupo os alunos podiam-se ajudar mutuamente”. Desta forma, pudemos averiguar que o uso do *Scratch* promove efetivamente a relação entre os conteúdos de Matemática e de Ciências Naturais, possibilitando aos alunos recordar e compreender mais facilmente os conteúdos, de modo a estabelecer relação entre eles como um todo e não segmentados por áreas disciplinares.

Também se verificou um melhor desempenho por parte dos participantes e dos restantes alunos, através da sua participação e dos momentos de avaliação. Deste modo, o professor deve fazer uso de recursos didáticos digitais para estabelecer ligações entre os conteúdos das diversas disciplinas, proporcionando assim aprendizagens mais significativas através de aulas dinâmicas e motivadoras.

Referências

- Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil (2017). *Novo estudo da APCOI revela: 28,5% das crianças em Portugal têm excesso de peso*. Obtido de <http://www.apcoi.pt/novo-estudo-da-apcoi-revela-que-285-das-criancas-em-portugal-tem-excesso-de-peso/>
- Barros, P. M., & Seabra, M. (2014). E se nesta aula eu utilizasse o Scratch?. In *BragançaMat* (p. 6). Bragança: Associação de Professores de Matemática.
- Batista, R. G., Nascimento, R., Vilar, M. J., & Alexandre, E. (2013). *A importância do uso dos novos recursos didáticos nas aulas de Geografia*. Obtido de http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_4datahora_28_09_2013_21_18_38_i dinscrito_813_3fea6ff9e45d479d26a56f4edbe7562d.pdf

- Battisti, S., & Scheffer, N. F. (2016). A utilização de TIC no ensino da matemática em escolas estaduais da cidade de Erechim-rs: um diagnóstico. In *XII Encontro Nacional de Educação Matemática* (pp. 1-10). São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática.
- Castro, A., & Koscianski, A. (2016). O uso da linguagem de programação Scratch para professores dos anos iniciais do ensino fundamental. In *V SINECT – V Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia* (s.p.). Ponta Grossa: Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Castro, A., & Koscianski, A. (2017). O uso da programação Scratch para o desenvolvimento de habilidades em crianças do ensino fundamental. *Revista Tecnologias na Educação*, 19 (9), s.p. Obtido de <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/07/Rel1-vol19-julho2017.pdf>
- Corqueira, J., & Ferreira, E. M.B. (2000). Os recursos didáticos na Educação especial. *Revista Benjamin Constant*, (5), 1-6. Obtido de http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjaminconstant/2000/edicao-15-abril/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2000_ARTIGO3.pdf
- Coan, L. G. W., Viseu, F., & Moretti, M. T. (2013). As TIC no ensino de Matemática: a formação dos professores em debate. *Revemat*, 8 (2), 222-244. Obtido de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2013v8n2p22/26087>
- Correia, M., & Santos, R. (2017). Uma experiência com o Scratch no ensino das Ciências e da Matemática. In *IV Encontro Internacional da Casa das Ciências: Educação Científica e Desenvolvimento Económico* (s.p.). Santarém: Escola Superior de Educação.
- Correia, T. F. M. (2013). *Scratch na aprendizagem da matemática* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal, Portugal.
- Ferreira, A. P. O., Nogueira, C. M. I., & Oliveira, L. L. A. (s/d). *Os recursos didáticos como mediadores dos processos de ensinar e aprender Matemática*. Obtido de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2164-8.pdf>
- Freitas, N., & Gomes, A. (2017). Recursos didáticos - potencialidades da utilização do Scratch na aprendizagem da matemática: uma experiência no 4.º ano de escolaridade. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, (9), 5-13. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52627/1/Freitas_Scratch_5_13%289_2017%29_low.pdf
- Gravemeijer, K. (2006). *O que torna a Matemática tão difícil e o que podemos fazer para o alterar?*. Obtido de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fdm/textos/gravemeijer%2006a.pdf>11-10
- Idris, N. (2009). The Impact of Using Geometers’ Sketchpad on Malaysian Students’ Achievement and Van Hiele Geometric Thinking. *Journal of Mathematics Education*, 2 (2), 94-107. Obtido de https://s3.amazonaws.com/keycurriculum.com/PDF/Sketchpad/GSP_Impact-of-Sketchpad_JME_2009_Dec.pdf
- Kordaki, M. (2012). Diverse categories of programming learning activities could be performed within Scratch. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 1162-1166. Obtido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812013961>
- Marquès, P. (s/d). *Los medios didácticos y los recursos educativos*. Obtido de <https://graphos.wikispaces.com/file/view/LOS+MEDIOS+DID%C3%81CTICOS+Y+LOS+RECURSOS+EDUCATIVOS.pdf>

- Martins, J. F. Q. (2016). *A utilização de Materiais na aprendizagem da Geometria* (Relatório de Mestrado). Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal, Portugal
- Ministério da Educação (s/d a). *Organização Curricular e Programas – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação (s/d b). *Orientações de gestão curricular para o Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral da Educação. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/documento_orientador-_ensino_basico.pdf
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática*. Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nicola, J. A., & Paniz, C. M. (2016). A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de Biologia. *Infor Inovação e Formação: Revista do Núcleo de Educação à distância da Unesp*, 2 (1), 355-380. Obtido de <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/download/InFor2120167/pdf>
- Oliveira, A. P., & Lopes, M. C. (2013). Brincar com o Scratch: uma experiência privilegiada de comunicação na infância. In *Comunicação Global, Cultura e Tecnologia* (pp. 1-13). Lisboa: Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação.
- Pinto, F. M. S. S. (2015). *Utilização do software Scratch no Ensino das Ciências da Natureza e da Matemática com Alunos Portadores de Dislexia* (Projeto). Escola Superior de Educação do Porto, Porto, Portugal.
- Ramalho, R., & Ventura, A. (2017). O potencial do scratch no ensino – aprendizagem da geometria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr*, (13), 172-175. Obtido de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2548/1/2666-10530-1-PB%20%281%29.pdf>
- Rodrigues, C. J. S. (2013). *Os recursos didáticos na aprendizagem do oral e do escrito na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico* (Relatório de estágio do Mestrado). Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.
- Rusk, N., Resnick, M., & Maloney, J. (s/d). *Competências de aprendizagem para o séc. XXI*. Obtido de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/847/51/20150_ulsd_dep.17852_tm_anexo38c.PDF
- Silva, E. L., Giordani, E. M., & Menotti, C. M. (s/d). *As tendências pedagógicas e a utilização dos Materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem*. Obtido de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/qMP2rpp.pdf
- Soares, A. M. (2015). *Recursos Didáticos na Educação de Jovens e Adultos* (Monografia). Instituto de Educação de Angra dos Reis, Angra dos Reis, Brasil.
- Vale, I. (2002). *Materiais Manipuláveis*. Obtido de http://www.academia.edu/6307061/Materiais_Manipul%C3%A1veis

A INFLUÊNCIA DOS RECURSOS NA ATIVIDADE MOTORA DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Patrícia Silva¹, Paulo Eira², António Azevedo³, Abel Figueiredo⁴

¹Fundação Padre Manuel Pereira Pinho e Irmã (IPSS), *paty_silva_99@hotmail.com*

²Escola Superior de Educação de Viseu (IPV), *peira@esev.ipv.pt*

³Escola Superior de Educação de Viseu (IPV), *toazevedo@esev.ipv.pt*

⁴Escola Superior de Educação de Viseu (IPV), *abel.figueiredo@esev.ipv.pt*

Resumo: A organização pedagógica dos jardins de infância pressupõe criar um ambiente encorajador para o processo criativo de aprendizagens e descobertas, cabendo a(o) educador(a) evidenciar e tirar partido das potencialidades dos diferentes espaços, com o intuito de diversificar e enriquecer as oportunidades específicas de atividade motora. A prática da atividade motora implica não só pensar o espaço em função dessa atividade, como também dotá-lo de recursos capazes de o otimizar. O presente estudo tem como objetivos: a) identificar os recursos disponíveis para a atividade motora das crianças em idade pré-escolar em cinco agrupamentos de escolas das cidades de Ovar e Viseu; b) conhecer a perceção e grau de satisfação relativamente aos recursos humanos, materiais e espaciais dos jardins de infância do nosso estudo, para a atividade motora das crianças; c) apurar como os jardins de infância operacionalizam as atividades de recreio das crianças; d) aferir sobre a importância dos recursos para as atividades lúdicas e organizadas pelos(as) educadores(as) de infância. Esta investigação é de natureza quantitativa com recurso a um questionário. A aplicação dos questionários foi realizada entre os dias 04 e 20 de junho de 2018; o grupo estudado englobou cinco agrupamentos das cidades de Viseu e Ovar, representando 70.33% dos(as) educadores(as) de infância dos agrupamentos. Recorreu-se ao *software* estatístico *IBM SPSS* (versão 25) para o tratamento de dados, com recursos aos processos de análise descritiva e inferencial. Relativamente às conclusões do estudo parece ser consensual, para os inquiridos, a necessidade de existir um trabalho cooperativo entre o(a) educador(a) de infância e o técnico de exercício físico das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF); é comum a dificuldade na renovação dos espaços e na aquisição de materiais para os momentos de Educação Física; a tipologia do espaço exterior (recreio) dos jardins é tradicional com equipamentos de ginásio, parque infantil como baloiços, escorregas e estruturas para escalar ou trepar ou para outras atividades. A carência de espaços naturais limita a possibilidade de brincadeiras de descoberta por parte das crianças, condicionando o leque de atividades a desenvolver.

Palavras-chave: aprendizagem, criança, educação pré-escolar, motricidade, recursos.

Introdução

Da necessidade de responderem à heterogeneidade das suas crianças e da necessidade de garantir o sucesso educativo de todos, as escolas e, particularmente, os jardins de infância precisam de diversificar as soluções que apresentam, as ofertas formativas e as suas estratégias pedagógicas com práticas estimulantes e experiências em espaços diversificados, aspetos fundamentais para o desenvolvimento global de todas as crianças (Eira, 2014). Nesta perspetiva, os jardins de infância devem ter uma organização pedagógica flexível e lúdica, constituindo-se, assim, como um espaço educativo por excelência, onde a criança encontra espaços para criar e transformar. Na educação pré-escolar, o ambiente educativo deve organizar-se de modo a que facilite o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, promovendo relações agradáveis, fomentando atividades diversificadas, de modo a motivar as crianças para a aprendizagem e criar condições para que todos nela se sintam bem e tenham condições para a realização dos seus projetos individuais e coletivos com liberdade e alegria (Huizinga, 2003; Paiva, 2018; Pereira, 2008). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE),

a Educação Física, como abordagem globalizante, possibilita à criança um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço que vai descobrindo, com os objetos que vai manipulando e transformando e com os outros nas diversas interações e desafios estimulantes (Ministério da Educação, 2016, p.43).

Pressupõe-se, assim, que facilita a integração sensorial, implicando o aumento da eficácia na utilização do movimento perante os desafios do meio envolvente (Serrano, 2018).

Neste documento, descrevemos que recursos (humanos, materiais e espaciais) estão disponíveis nos jardins de infância de cinco agrupamentos de escola das cidades de Ovar e Viseu, bem como o modo como os(as) educadores(as) de infância os percebem e utilizam. Desta análise, problematizamos a importância dos recursos existentes, a sua organização e utilização para a atividade motora das crianças em idade pré-escolar com repercussões no desenvolvimento da criança, enquanto processo contínuo e dinâmico

(Martikainen *et al.*, 2013; Malina, Bouchard, & Oded Bar-Or, 2009; Mota & Sallis, 2002; Neto, 2008; Neto & Marques, 2004; Serrano, 2018).

Educação Física na Educação Pré-Escolar - Espaço para múltiplas aprendizagens

Cada criança é um ser único, influenciada pelo meio em que vive, tendo gostos e interesses diferentes, tornando-se participativo no seu próprio processo educativo. As OCEPE (2016) referem que cabe ao(à) educador(a) conhecer o seu grupo de crianças, partindo dos seus interesses, gostos, proporcionando momentos de prazer e aprendizagem. Nesta perspetiva, o(a) educador(a) tem um papel fundamental no processo de aprendizagem de forma a: *i)* articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios, para que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas e que, tendo a participação da criança, faça sentido para ela; *ii)* apoiar cada criança facilitando uma aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras; *iii)* diferenciar o processo de aprendizagem, propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras para a criança, mas de cuja exigência não resulte desencorajamento e diminuição da autoestima; *iv)* permitir uma prática motora regular e sistemática que gera adaptações positivas sobre nosso corpo.

Assim, as atividades ligadas ao domínio da Educação Física devem: *i)* tirar sempre que possível partido de situações ao ar livre e de materiais naturais em contacto com a natureza; *ii)* dar oportunidade à criança de explorar livremente o espaço (exterior ou interior) e de desafiar as suas destrezas motoras, promovendo atividades com situações de riscos controlados; *iii)* disponibilizar materiais diversos, que permitam às crianças desenvolverem diferentes capacidades motoras, principalmente coordenativas; *iv)* disponibilizar espaços e materiais para que as crianças possam planear e propor os seus jogos (Pereira, 2008; Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017); *v)* adequar as suas propostas ao desenvolvimento motor e interesses das crianças, estando atento às capacidades de cada uma, encorajando-as a melhorar, valorizando as suas tentativas de realização e promovendo a cooperação entre elas; *vi)* debater as regras dos jogos com as crianças e estar atento às dinâmicas de interação no grupo, aos sentimentos e reações de cada

criança quando ganha e perde, intervindo quando necessário e *vii*) criar oportunidades para as crianças explorarem e desenvolverem as diversas possibilidades do corpo através de movimentos em contextos diversificados e jogos infantis, onde as crianças cumprem as regras, quer acordadas no grupo, quer propostas pelo(a) educador(a), ou pré-definidas pelo jogo escolhido (Bento, 2012; Bento, Garcia & Graça, 1999; Cole & Cole, 2004; Papalia, Olds & Feldman, 2008).

Deste modo, é importante que o(a) educador(a) organize atividades de movimento, pois este é um meio privilegiado para as crianças se expressarem e comunicarem. É através do corpo que estas interagem com o meio envolvente, o que lhes permite um maior conhecimento de si e dos outros. Bento (2012) afirma que o movimento humano não é apenas um deslocamento mas sim uma forma de linguagem corporal, sendo que este é um meio primígeno de estabelecimento de troca de informações fundamental para todas as aprendizagens, onde a criança aprende a conhecer-se melhor como corpo em ação através de tarefas em ambientes potenciadores da progressiva criação de uma imagem favorável de si mesma (Norman, 2003; Sarmiento *et al.*, 2017).

Tal como indicam as OCEPE (Ministério de Educação, 2016), o domínio da Educação Física contribui para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças e das suas relações sociais, que, por sua vez, constituem-se estilos de vida saudáveis, ao fomentar a prática de exercício físico e contacto com a natureza. O desenvolvimento da criança deverá ser um processo contínuo e dinâmico em que o movimento gera adaptações positivas sobre nosso corpo, permitindo: *i*) um crescimento mais saudável e o desenvolvimento de habilidades motoras diversificadas; *ii*) facilita o desenvolvimento cognitivo, quanto à descoberta, capacidade verbal, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais e capacidade de processar informação; *iii*) provoca evoluções na complexidade das operações mentais; *iv*) é um processo de transmissão e aquisição de determinada cultura; *v*) é também um fator de desenvolvimento orgânico e funcional (Martikainen *et al.*, 2013; Malina, Bouchard & Oded Bar-Or, 2009; Mota & Sallis, 2002; Neto, 2008; Neto & Marques, 2004; Serrano, 2018).

Nesta perspectiva, Neto, Krebs, Copetti, Beltrame e Ustra, (1999) referem que a criança tem em si a grande necessidade de se movimentar e é através da qualidade desse comportamento que vai depender o seu processo de desenvolvimento motor, dado que, com isto, só mostra que a criança deve ser acompanhada, estimulada e encorajada, desde sempre, para assim ter uma boa capacidade motora. O autor caracteriza, ainda, Educação Física como “especificidade e grande apuramento de técnicas corporais formais e informais, sujeitas a uma evolução contínua e equacionada no sentido da rentabilidade das ações motoras. Muitas destas habilidades motoras específicas são variações, adaptações, ou combinações de diferentes habilidades motoras fundamentais” (p. 3). Nas suas brincadeiras, a criança usa os materiais como um suporte, atribuindo-lhes a função de mediador entre a própria criança e o mundo exterior. Estes recursos podem ser feitos de materiais naturais, ou ser concebidos especialmente para algum efeito. Em ambos os casos, estes vão funcionar como meio entre a criança e o mundo, de forma a construir a sua personalidade. É no jardim-de-infância que a criança está em contacto com diversos recursos materiais, onde pode experimentar e exercitar o seu corpo, colocando-se em relação direta com o mundo que a rodeia e experimentando materiais que ofereçam várias possibilidades como, por exemplo, o “faz de conta”, onde possibilita à criança recriar “experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Ministério da Educação, 2016, p. 52).

Os recursos nas atividades motoras das crianças

O desenvolvimento do ser humano é influenciado pelo envolvimento e pelo tipo de interação que com ele estabelece, seja através do espaço onde se movimenta, seja através dos objetos que manipula, seja ainda através da relação que estabelece com os outros (Eira, 2014). Os recursos são fundamentais para a atividade motora e para todas as atividades das crianças na educação pré-escolar. As OCEPE (2016) referem que os diferentes espaços dos jardins de infância têm potencialidades próprias, cabendo ao(à) educador(a) tirar partido dos contextos, das situações e materiais que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades e experiências de aprendizagem. As

aprendizagens que as crianças desenvolvem com a manipulação de vários objetos, ou com a exploração de vários espaços, decorrem principalmente na ação dos mesmos e das interações que têm com esses mesmos recursos, ou seja, criam um efeito, que através deles as crianças são capazes de compreender como se faz e quais as consequências daquilo que fizemos (Martins *et al.*, 2009).

Entendemos que o trabalho a ser desenvolvido pelo(a) educador(a) deve despertar potencialidades nas crianças, para o movimento, o conhecimento de si mesmo, estimulando e aperfeiçoando as habilidades motoras, aumentando, assim, aptidão física para uma maior ativação cerebral e controlo cognitivo para a realização de outras tarefas (Martikainen *et al.*, 2013). Os recursos didáticos têm bastante influência no sucesso das atividades planeadas no domínio da Educação Física e na atividade livre da criança (Ministério da Educação, 2016). Deste modo, o escasso número de recursos materiais e a ausência de recursos humanos limitam por vezes as atividades selecionadas e planeadas pelos(as) educadores(as), bem como a organização das práticas de aprendizagem (Condessa, Rego & Caldeira, 2003).

Uma das maiores dificuldades dos profissionais de educação dos primeiros anos de idade são as pobres condições espaciais, dos equipamentos e materiais específicos existentes nos jardins de infância e nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Se existir um espaço onde ocorrem os momentos de atividade física, organizado, seguro e com materiais adequados e específicos para a implementação destas práticas, todo o processo de aprendizagem melhorará (Condessa & Matias, 2011).

A organização dos vários espaços de prática motora implica considerar certas características básicas: *i)* físicas, referentes ao espaço e ao tempo nos quais os recreios se desenrolam. Em relação ao espaço, deve ter-se em perspetiva o tipo de terreno e a sua delimitação, os elementos que se encontram fixos e igualmente pensar nos novos elementos que se podem incorporar. Relativamente ao tempo, devem considerar-se as características e variações climatéricas, bem como a sua duração; *ii)* técnicas, referentes ao desenvolvimento dos recreios, aos seus participantes e às normas. Por isso, deve refletir-se sobre o número de crianças e o espaço existente, o número de supervisores,

as idades envolvidas, as regras, os responsáveis pelos equipamentos e pela supervisão, entre outros; *iii*) educativas, referentes aos objetivos educativos na perspetiva do desenvolvimento de competências nos domínios, cognitivo, psicomotor, afetivo e social (Eira, 2014).

Assim, quando o(a) educador(a) planificar os diversos tempos de aprendizagem, incluindo os tempos de recreio deverá ter em conta: *i*) os espaços interiores, que devem adaptar-se às características físicas e psicológicas das crianças, assim como às suas necessidades. Desta forma, deve dispor-se de espaços variados, permitindo o desenvolvimento de lugares diferentes entre si, a arrumação dos diversos materiais pedagógicos é muito importante, dado que permite o acesso do adulto e as crianças podem também utilizá-los quando necessário. Os objetos podem estar agrupados por categorias em caixas disponibilizadas para o efeito (Sanchis, 2017); *ii*) os espaços exteriores, que influenciarão a aplicação de determinadas atividades. Elementos como a água, a terra, a areia, as pedras, ou a relva podem estimular em grande medida, quantitativa e qualitativamente, a atividade lúdica. O espaço exterior é, assim, um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados ou criados pelas crianças (Ministério da Educação, 2016). Um espaço seguro onde essa segurança não é vista como a possibilidade de eliminar todos os perigos possíveis, mas que possa oferecer espaço para explorar, experimentar correr riscos e assumir riscos, capacitá-las para se protegerem a si mesmas e para enfrentarem o mundo que as rodeiam, um espaço aberto que estimule o jogo e a brincadeira (Martins, Pereira & Almeida, 2016).

A partir do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 agosto, da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), podemos confirmar que o docente: *i*) organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para experiências educativas integradas; *ii*) disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências da cada criança; *iii*) observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem; *iv*) planifica a intervenção educativa

de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo. Desta forma, “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento e materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Ministério da Educação, 2016, p. 26).

Centrando-se nos recursos espaciais, abordamos o espaço exterior como uma grande importância a nível educativo. Importa reforçar que este é “igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do(a) educador(a) que o espaço interior” (Ministério da Educação, 2016, p. 27). A Legislação da EPE, mais especificamente o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto – Normas de instalação – salienta que “os estabelecimentos de educação pré-escolar são suscetíveis de serem concretizados em instalações constituídas por edifícios e espaços exteriores, construídos especialmente para os acolher ou em edifícios e espaços exteriores existentes a adaptar ou reconverter às exigências de funcionamento destes estabelecimentos”. O espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais. Esta dupla função exige que a sua organização seja cuidadosamente pensada, devendo os equipamentos e materiais corresponder a critérios de qualidade, com particular atenção às condições de segurança (Menezes & Galvão, 2005; Neto, 2003; Pereira & Neto, 1999).

Os vários espaços existentes nos jardins de infância são tão importantes para as crianças como para os adultos que as acompanham, uma vez que é nestes momentos que o(a) educador(a) foca a sua atenção no grupo para compreender e apoiar nas atividades existentes, mesmo não sendo planeadas por eles. Cabe ao(à) educador(a) participar nas brincadeiras, de modo a ser um mediador, intervindo quando achar necessário. Neto (2003; 1985) afirma que o recreio é um espaço fulcral, dado que este é o único momento do dia onde a criança tem a oportunidade de explorar o seu tempo livre. Este é o espaço mais valioso de qualquer jardim-de-infância, mas, infelizmente, a falta de espaço não

preenche as necessidades das crianças (Pereira, 2008). O espaço exterior deve ser um espaço estimulante, agradável, com vários materiais disponíveis para as crianças e com a supervisão de um adulto que seja profissional de educação ou um assistente operacional.

Os materiais devem corresponder às necessidades básicas, tais como, movimentos, descoberta, exploração e descontração. Contudo, nem todas as escolas têm estes equipamentos, pois o que acontece muitas vezes é que as crianças acabam por trazer de casa brinquedos (e.g., bolas, bonecos, livros para contarem histórias e dramatizarem, assim como outros materiais para outras atividades motoras) para proporcionar momentos de jogo e de brincadeira. Por vezes, o espaço exterior encontra-se desprovido de estruturas e materiais e as crianças acabam por brincar com as outras crianças, lutando, correndo, experimentando as suas próprias potencialidades e resolvendo os seus próprios conflitos.

Metodologia

O presente estudo é uma investigação de natureza quantitativa com recurso a um inquérito por questionário, previamente construído e validado para o efeito. A aplicação dos questionários foi realizada entre os dias 04 e 20 de junho de 2018. O grupo de estudo é composto por educadores(as) da educação pré-escolar, pertencentes aos cinco agrupamentos de Viseu e Ovar, representando 70.33% da totalidade dos profissionais destes agrupamentos.

O estudo tem como objetivos: a) identificar os recursos disponíveis para a atividade motora das crianças em idade pré-escolar em cinco agrupamentos de escolas das cidades de Ovar e Viseu; b) conhecer a perceção e grau de satisfação relativamente aos recursos humanos, materiais e espaciais dos jardins de infância do nosso estudo, para a atividade motora das crianças; c) apurar como os jardins de infância operacionalizam as atividades de recreio das crianças; d) aferir sobre a importância dos recursos para as atividades lúdicas e organizadas pelos(as) educadores(as) de infância.

Relativamente ao questionário, este é estruturado em duas partes fundamentais: a primeira diz respeito à caracterização sociodemográfica destes profissionais, a segunda parte, de cariz conceptual, contém 40 itens para avaliar o grau de concordância que o indivíduo possui acerca da influência dos materiais para a atividade motora das crianças. Para uma análise coerente, foi utilizado a escala de Likert para medir o grau de concordância quanto aos itens apresentados, compreendida num intervalo de cinco graus, desde 1 (Discordo Totalmente) até 5 (Concordo Totalmente).

Foi elaborado um pedido de autorização aos respetivos diretores de cada agrupamento. Os questionários foram entregues e recolhidos nos jardins de infância dos agrupamentos de ambas as cidades. Recorremos ao *software* estatístico *IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versão 25)* para o tratamento de dados, através dos processos de análise descritiva e inferencial, definindo-se a técnica estatística adequada ao presente contexto, neste caso o teste de Mann-Whitney, para um nível de significância de 0,05. A utilização de testes de comparação de médias não paramétricas prendeu-se com a sensibilidade dos itens, dado que estas não respeitaram um dos requisitos condicionantes à aplicação de testes paramétricos, neste caso, o de normalidade das respetivas distribuições (Maroco, 2018).

Resultados

Análise descritiva: a) os inquiridos evidenciaram insatisfação no que diz respeito às dimensões do espaço físico para as sessões de Educação Física por parte dos(as) educadores(as); b) 55.4% dos inquiridos afirmaram que o espaço adequado para as sessões de Educação Física influencia a aquisição de competências por parte das crianças; c) 27.7% têm necessidade de improvisar as sessões de Educação Física por falta de material; d) 36.6% dos inquiridos referiram que o material existente está ao encargo do jardim-de-infância; e) a maioria das salas pelas quais os(as) educadores(as) são responsáveis (51.8%) não tem o seu próprio material para trabalhar; f) 38.6% destes profissionais consideram os materiais disponíveis insuficientes para a orientação das sessões de Educação Física. **Análise inferencial:** Há evidência de diferenças significativas no que concerne aos recursos materiais e horas semanais, tanto nas sessões de

Educação Física, como nas sessões organizadas pelos professores das AAAF; a) os(as) educadores(as) da cidade de Ovar sentem que têm mais liberdade para gerir o seu tempo das sessões de movimento destinadas as AAAF; b) os inquiridos da cidade de Viseu têm o seu próprio material para trabalhar, não necessitando da partilha desses recursos, enquanto que os de Ovar têm essa necessidade.

Conclusões

Parece ser consensual, para os inquiridos, a necessidade de existir um trabalho cooperativo entre o(a) educador(a) de infância e o técnico de exercício físico das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF). É comum a dificuldade na renovação dos espaços e na aquisição de materiais para os momentos de Educação Física. A tipologia do espaço exterior (recreio) dos jardins é tradicional, cabendo aos (às) educadores(as) de infância refletir sobre as suas potencialidades, nomeadamente na introdução de novos materiais e espaços para a aprendizagem, pela influência que têm estes recursos os espaços exteriores e consequentemente no brincar, na promoção das interações, estimulação social, o contacto e exploração de materiais naturais, mas também para a construção pedagógica destes profissionais.

Desta forma, seria importante que estes tivessem acesso a recursos de qualidade para a Educação Física, bem como para outros domínios de modo a proporcionar à criança momentos ricos em aprendizagem. Tal implica pensar os espaços para a socialização, a descoberta, para a afetividade e o estímulo à inteligência (Martikainen *et al.*, 2013; Malina, Bouchard, & Oded Bar-Or, 2009; Mota & Sallis, 2002; Neto, 2008; Neto & Marques, 2004; Serrano, 2018). Do mesmo modo, o jardim-de-infância deverá ser o espaço privilegiado, no qual as crianças desenvolvem práticas, estratégias, linguagens, ensaiam e treinam comportamentos, em plena liberdade e segurança.

Referências

Bento, J. (2012). Pelo regresso do desporto: Ensaio epistemológico. In J. Bento & W. Moreira (org.). *Homo Sportivus. O Humano no Homem* (pp. 14-111). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.

- Bento, J., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alves, R. (1980). *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez Editora.
- Condessa, I., & Matias, H. (2011). A educação física no 1.º CEB. Um estudo de caso. In Pereira, B. & Carvalho (Orgs.). *CD-ROM de Atas VII Seminário Internacional da Educação Física, Lazer e Saúde*. Braga: Universidade do Minho.
- Condessa, I., Rego, I., & Caldeira, S. (2003). *A indisciplina nas aulas de Educação Física. Ponta Delgada: Direção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores – Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores*.
- Cole, M., & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4.ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Cortella, M. (2004). *Escola e o conhecimento, fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Eira, P. A. M. (2014). *A escola, a família e os contextos na formação para o lazer* (Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto). Universidade do Porto, Portugal. Disponível em: <<http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2638>>.
- Frost, J., & Klein, B. (1979). *Children's play and playgrounds*. London: Allyn and Bacon, Inc.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.
- Malina, R., Bouchard, C., & Oded Bar-Or (2009). *Crescimento, maturação e atividade física*. São Paulo: Phorte Editora.
- Martins, I., Pereira, C., & Almeida, A. (2016). Potencialidades e utilização do espaço recreio: Um estudo em escolas do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 15(1), 98-120.
- Martikainen, S.; Pesonen, A.; Lahti, J.; Heinonen, K.; Feldt, K.; Pyhälä, R....Räikkönen, K. (2013). Higher levels of physical activity are associated with lower hypothalamic-pituitary-adrenocortical axis reactivity to psychosocial stress in children. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 98(4), 19-27. doi: 10.1210/jc.2012-3745
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Maroco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (7.ª ed.). Lisboa: Report Number.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Menezes, H., & Galvão, S. (2005). *Espaços de Jogo e Recreio. Estudo sobre a aplicação da Legislação*. Coimbra: Edição Instituto do Consumidor.
- Mota, J., & Sallis, J. (2002). *Atividade física e saúde. Factores de influência da actividade física nas crianças e nos adolescentes*. Lisboa: Campo das Letras.
- Neto, C. (2003). *Tempo & Espaço de Jogo para a criança: Rotinas e mudanças sociais*. In C. Neto. *Jogo & desenvolvimento da criança* (pp. 10-22). Lisboa: Edição Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições.
- Neto, C., & Marques, A. (2004). A mudança de competências motoras na criança moderna: A importância do jogo de actividade física. In J. Barreiros & C. Neto (Eds.). *Caminhos*

cruzados (pp. 1-27). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Neto, C. (2008). Actividade física da criança e do jovem e independência de mobilidade no meio urbano. In Beatriz, P. & Graça, C. (Coords.) *Atividade Física Saúde e Lazer. Modelo de análise e intervenção* (pp. 15-34). Lisboa: LIDEL.

Neto, C., Krebs, R., Copetti, F., Beltrame, T., & Ustra, M. (1999). *Perspetivas para o desenvolvimento infantil*. Santa Maria: SIEC.

Neto, C. (1985). *A influência do contexto na atividade de jogo livre em criança de idade pré-escolar: Perspetivas de estudo*. Ludens. Lisboa: FMH.

Paiva, R. (2018). *Desenvolva as inteligências do seu filho*. Lisboa: Manuscrito Editora.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, D. (2008). *O mundo da criança* (11.ª ed.). São Paulo Brasil: McGraw Hill.

Pereira, B. (2008). Jogos e brinquedos nos recreios das escolas. In B. Pereira & G. Carvalho (Coords.) *Atividade Física Saúde e Lazer. Modelo de análise e intervenção* (pp. 3-13). Lisboa: LIDEL.

Pereira, B., & Neto, C. (1999). *Saberes sobre as crianças. Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal* (pp. 1974-1998). Braga: Centro de estudos de criança. Universidade do Minho.

Sanchis, S. (2017). *Actividades de Expressão Motora na pré-escolar. Desenvolvimento da motricidade global e jogos de movimentos*. Lisboa: Papa-Letras.

Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.

Serrano, P. (2018). *A integração sensorial no desenvolvimento e aprendizagem da criança* (3.ª ed.). Lisboa: Papa-Letras.

PASSEANDO NOS BOSQUES DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA: SINERGIAS ENTRE O PORTUGUÊS E A MATEMÁTICA

Dulce Melão¹, Luís Menezes²

¹Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, dulcemelao@esev.ipv.pt

² Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, menezes@esev.ipv.pt

Resumo: Este texto apresenta um trabalho de natureza exploratória em que se procura promover sinergias entre as áreas disciplinares de Português e de Matemática, tendo como fio condutor a literatura para a infância. Depois de situar as nossas perspetivas sobre o ensino e a aprendizagem, discutimos a literatura para a infância e as suas possibilidades para fomentar um ensino interdisciplinar do Português e da Matemática, tendo como referência a formação inicial de educadores e professores dos primeiros anos de escolaridade. Por fim, tomamos como objeto de análise três livros-álbum (*Inventando números*, de Gianni Rodari, com ilustrações de Alessandro Sanna; *Pé ante pé*, de Leo Lionni; e *Quadrado*, de Mac Barnett com ilustrações de Jon Klassen) que reúnem características para promover este tipo de abordagem didática. Em cada um dos livros, analisamos: *i*) os elementos paratextuais; *ii*) a interação texto/imagem; e *iii*) algumas possibilidades de exploração didática. Terminamos, retomando a primeira parte do título deste artigo “Passeando nos bosques da literatura para a infância,” afirmando que a literatura para a infância que incide sobre ideias matemáticas é um caminho privilegiado para o conhecimento, a imaginação e a criatividade, impulsionando a fruição na leitura.

Palavras-chave: literatura para a infância, ensino, Português, Matemática, recursos didáticos.

Introdução

Todos aqueles que trabalham na formação de professores têm como um dos seus principais propósitos a produção de conhecimento que contribua para o desenvolvimento destes profissionais e que se traduza em estilos de ensino cada vez mais eficazes. Dado o carácter estruturante da Matemática e da língua materna, no nosso caso, o Português, intensificam-se as investigações que procuram esses modos eficazes de ensinar estas duas disciplinas escolares. Uma ideia que se tem afirmado com um elevado nível de aceitação é a de que o ensino baseado em conexões, tanto numa mesma área do saber como entre diversas áreas do saber, é eficaz. A conexão entre o Português e a Matemática parece ser natural dado que estamos perante duas áreas que

partilham o facto de se assumirem como meios de comunicação e de raciocínio e ambas deterem códigos próprios, embora com características diferentes. A literatura pode ser entendida como tessitura de materialização da língua e alguma dessa literatura versa explicitamente ideias matemáticas. Neste texto, refletimos sobre um tipo particular dessa literatura, a que é potencialmente direcionada para a infância e em que a Matemática salta à vista. Assim, neste artigo, apresentamos e analisamos três livros-álbum (*Inventando números*, *Pé ante pé* e *Quadrado*), focando-nos nos seus elementos paratextuais, na interação texto/imagem e em algumas possibilidades da sua exploração didática. Importa referir que, embora os dois primeiros livros-álbum sejam recomendados nas listas do Plano Nacional de Leitura (PNL) para a faixa etária dos 3 aos 5 anos, é nossa convicção que a sua fruição poderá ter, também, outro público-alvo, cabendo aos educadores/professores trilhar os caminhos que entendam ir ao encontro dos seus leitores.

Ideias fundamentais

Nesta secção, apresentamos inicialmente a perspetiva sobre o ensino e a aprendizagem que adotamos, depois introduzimos a literatura para a infância como uma possibilidade didática e terminamos com uma incursão no âmbito da formação de professores.

Perspetivas sobre o ensino e a aprendizagem. Os didatas e os professores esforçam-se por encontrar os melhores métodos para promover a aprendizagem dos alunos. Deste trabalho, têm emergido ideias fortes relativamente a modos eficazes de ensinar, das quais destacamos três. O ensino baseado no estabelecimento de conexões úteis tem boas condições para gerar aprendizagens significativas e duradouras nos alunos (Schifter, 2014). Para além disso, a promoção de emoções positivas no decorrer das experiências de aprendizagem dos alunos potencia essa aprendizagem (Radford, 2015). Por último, a criatividade e a comunicação são elementos importantes na produção de conhecimento (Guerreiro, Tomás Ferreira, Menezes, & Martinho, 2015; Vale & Barbosa, 2015).

Literatura para a infância: entre o Português e a Matemática. A literatura para a infância, em particular aquela que evoca ideias matemáticas, reúne os requisitos

necessários para cumprir as três ideias anteriormente apresentadas, podendo proporcionar uma forte articulação entre a Matemática e o Português, num contexto de leitura, habitualmente prazeroso para os alunos, e estimula a imaginação, a criatividade e as possibilidades de as expressar, tanto oralmente como por escrito. Neste sentido, o livro-álbum tem sido crescentemente apontado enquanto promotor da curiosidade dos leitores de todas as idades (Beckett, 2012), instigando-os a percorrer itinerários tecidos de cumplicidades que resultam, frequentemente, da aliança entre o texto e as ilustrações (de carácter cada vez mais multifacetado) (Pascolati, 2017; Sipe, 2012).

Literatura para a infância na formação de professores. Tendo por base o trabalho que temos realizado na formação inicial de professores, tanto no curso de Educação Básica (em unidades curriculares como “Iniciação à Leitura e à Escrita” e “Comunicação Matemática”), como nos cursos de mestrado profissionalizantes (na unidade curricular “Linguagens e representações em Português e Matemática”), discutimos as sinergias que podem advir de um ensino articulado do Português e da Matemática, conciliando-o com a literatura para a infância. Em complemento, apresentamos e oferecemos pistas de exploração de um conjunto de obras no âmbito da literatura para a infância que têm uma forte presença de ideias matemáticas, instituindo-se enquanto matéria-prima de motivação para a leitura e para a aprendizagem das duas disciplinas.

Três livros, três possibilidades de articulação entre o Português e a Matemática. Nesta secção, apresentamos e analisamos, de forma breve, três livros recentes, belos e com múltiplas possibilidades de exploração (Figura 1). A análise está organizada em torno de três aspetos: *i)* Elementos paratextuais; *ii)* Interação texto/imagem; e *iii)* Possibilidades de exploração didática. No que concerne aos elementos paratextuais, incidimos nos que, em cada livro-álbum, mais nos apelaram, nomeadamente o título, a capa, a contracapa e a folha de rosto.

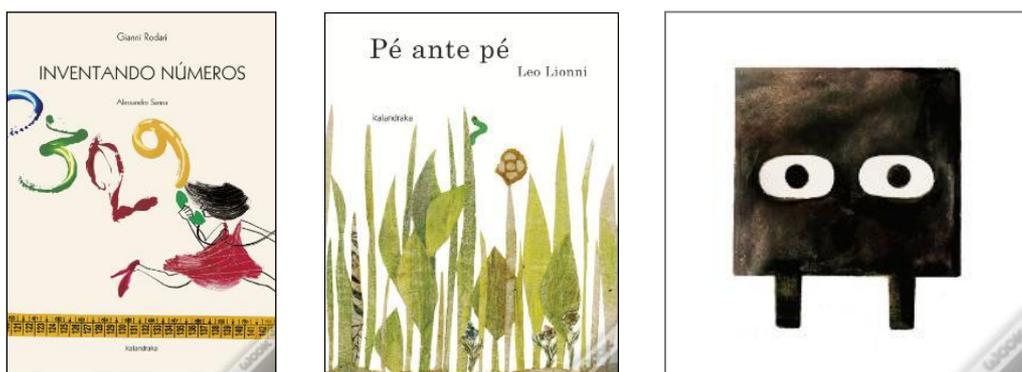


Figura 1. Capas dos livros *Inventando números*, *Pé ante pé* e *Quadrado*.

Inventando números, de Gianni Rodari; ilustrações de Alessandro Sanna. Trata-se de um livro-álbum imenso, com a chancela da Kalandraka, integrado na coleção “Livros para sonhar.” À semelhança de outros livros-álbum que fazem parte desta coleção, a preocupação com o pormenor e o grafismo irrepreensível constituem apelos renovados à leitura. A narrativa constrói-se, de forma simplesmente bela, a partir de um diálogo, ao telefone, que convida à participação num jogo – inventar números.

Elementos paratextuais

O cuidado incutido ao aparato textual do livro-álbum contemporâneo tem sido reconhecido, na literatura de especialidade, como particularmente relevante no que respeita à relação estabelecida com os leitores (Bosch & Durán, 2011; Nikolajeva & Scott, 2006). Tal sucede no que respeita a este livro-álbum. O seu título, *Inventando Números*, remete para um processo de permanente criação e recriação dos números, processo acentuado pela utilização do gerúndio que envolve os leitores num compasso de espera que incrementa a sua curiosidade.

A capa e a contracapa merecem, também, atenção, dado constituírem um todo inseparável, unido por uma fita métrica que, atravessando a lombada, convida e promove o estabelecimento de inferências e a antecipação de conteúdos que serão fundamentais para a fruição na leitura – aspetos considerados amplamente relevantes em práticas de leitura partilhada (Melão, 2018; Vilela, Travassos, & Corsino, 2014).

O antecipado carácter lúdico deste livro-álbum é corroborado, na folha de rosto do mesmo. Assim, a seguir à nomeação do título (em maiúsculas), surge, de forma muito

criativa, numa espécie de rodopio visual, a representação de vários números. Estes aparecem integrados no tronco e nos braços do homem apresentado, totalizando 3. Nos membros inferiores, desenham-se, com nitidez, o 2 e o 1 (regressamos, assim, ao 3, numa associação do equilíbrio do corpo ao número). O 4 e o 5 oscilam na linha que os sustenta, como que de um exercício de elevação de peso se tratasse.

Interação texto/imagem

A interação texto/imagem faz eco de uma aliança entre a Matemática e o Português, podendo promover aprendizagens significativas, no que respeita às duas disciplinas, pela bela conjugação entre palavras, números e formas. Importa frisar que tal diálogo, pautado pela harmonia que a paleta cromática vibrante selecionada incute, a par e passo, na dupla página, se vai repetindo a um ritmo saboroso que envolve os leitores.

Particularmente importante ao longo da narrativa, é, também, a representação espacial, imbuída de grande fluidez, conseguida através da opção pelo desenho dos números, com contornos de maior ou de menor nitidez, de cores e de tamanhos distintos. Assim, no(s) espaço(s) da(s) página(s) ganha fôlego um conjunto de sequências verbais curtas, construídas em torno de cada número (de 0 a 9), contribuindo para o desdobramento de espaços (outros) que deliciam os leitores, de forma diversificada, nomeadamente por fazerem apelo, muitas vezes, à literatura oral e tradicional (por exemplo, “Três vezes um: é um trinta e um/Três vezes dois: morreram as vacas, ficaram os bois/Três vezes três: é a conta que Deus fez”).

Possibilidades de exploração didática

No âmbito do Português, a exploração dos elementos paratextuais solicita, ativamente, o estabelecimento de inferências e a antecipação de conteúdos, fundamentais na fase da pré-leitura, face às suas repercussões no que concerne ao desenvolvimento da compreensão na leitura (Viana, Cadime, Santos, Brandão & Ribeiro, 2017; Sim-Sim, 2007). A identificação e a compreensão das categorias da narrativa, à medida que esta se vai desenrolando, nomeadamente no que respeita à personagem, são, também, relevantes, no que respeita à fruição do tipo/género textual.

Adicionalmente, a relevância conferida à convivência harmoniosa entre as palavras e os números, promove vários modos de reflexão sobre formas de estar no mundo (veja-se, a título de exemplo, a resposta à questão “Quanto pesa uma lágrima?”: “Depende: a lágrima de um menino mimado/pesa menos que o vento,/a de um menino faminto/pesa mais que o mundo todo.”

Para a aprendizagem da Matemática, o livro contribui para o desenvolvimento do sentido de número (para o qual concorrem as expressões populares utilizadas) e para a ideia de invenção dos símbolos dos números como uma atividade humana, na qual os leitores podem participar.

Pé ante pé, de Leo Lionni. No mais recente livro-álbum de Leo Lionni editado pela Kalandraka (Lionni, 2018), os leitores reencontram a Natureza retratada, pé ante pé, à medida do seu olhar. A dimensão poética da linguagem, em associação estreita com o sopro revigorante das ilustrações, transforma este livro-álbum num excelente exemplar, no que à experiência da leitura diz respeito. Iniciando-se com um diálogo entre uma lagarta e um pintarroxo, a sua arquitetura textual e paratextual aliam-se para proporcionar aos leitores a imensa liberdade de ir, paulatinamente, imaginando e inferindo, tudo o que tem como fulcro a natureza do sentir.

Elementos paratextuais

Se um imenso universo de expectativas se esconde e vai acenando aos leitores através do título – *Pé ante pé* – a pequena lagarta, cujo olhar nele parece incidir, destaca-se no verde da Natureza que transborda não só na contracapa, mas igualmente nas guardas iniciais deste livro-álbum. Os leitores são, pois, convidados a segui-la.

A fruição na leitura tem continuidade em outros itinerários abertos através da capa do livro, espaço privilegiado de acolhimento da miríade de pormenores que as múltiplas tonalidades de verde (res)guardam. Tal percurso prazeroso continua na contracapa, criando um todo que apela, de forma inusitada, à serenidade, enquanto margem maior que se estende, oferecendo alento e repouso aos que nela se detêm.

A replicação, idêntica, dos elementos que constituem a capa, na página de rosto, alicerça a importância da protagonista da narrativa, a lagarta, e, também, do movimento de repetição que irá ondulando pelas páginas. Selam-se, assim, cumplicidades breves que acarinham percursos de leitura plurais.

Interação texto/imagem

A interação texto/imagem é um dos aspetos que merece maior atenção neste livro-álbum. Entendemos que as ilustrações que se aliam às sequências verbais, geralmente de carácter breve, apelam, em primeiro lugar, a invulgar delícia visual, devendo constituir alvo privilegiado de atenção durante a leitura, por tudo o que evocam, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade estética e contribuindo vivamente para uma experiência de leitura acomodada na singularidade de cada um e fundada na diversidade dos “pássaros que precisam de ser medidos” (o flamingo, o tucano, a garça, o faisão e o beija-flor).

Merecem particular reparo as dimensões generosas das ilustrações, pelo facto de contribuírem para ampliar, de modo vigoroso, o seu carácter plurissignificativo, quer pelo investimento realizado no que respeita à vivacidade das opções cromáticas, quer pela proximidade criada com os leitores, instigando a sua curiosidade e implicando-os em processos de permanente indagação – que o livro-álbum pode promover graças às suas características únicas, instaurando processos muito ativos de interação com os leitores (Roche, 2015).

Possibilidades de exploração didática

Na fase da pré-leitura, no âmbito do aparato paratextual, a exploração do significado de “pé,” em múltiplos contextos de utilização da língua no quotidiano, pode oferecer, também, formas de a escutar, de modo mais inusitado. A este respeito, importa também realçar, ao longo da leitura, a relação, estabelecida logo no início da narrativa, entre “ser útil” e “medir coisas,” instalando uma dimensão pragmática que vai sendo acompanhada pelo contraste de tamanho entre a lagarta e os animais que vai medindo.

Na fase da pós-leitura, o caráter inacabado da narrativa, convida à formulação de questões sobre o percurso da lagarta que desapareceu de vista (Para onde terá ido? Continuou a “medir coisas”? Quem terá encontrado pelo caminho?), apelando, também, a percursos “lá fora” que possibilitem explorar outros mundos onde a imaginação também cresce e a criatividade pode prosperar. Tal exploração poderá, também, ser acompanhada de registos escritos que incentivem o gosto pela elaboração de pequenos textos, tendo como poderoso aliado a leitura.

A ideia de medição, enquanto processo, envolvendo uma unidade de medida (a lagarta verde) é o elemento de ligação da narrativa, que pode ser utilizada para desenvolver os conceitos de comprimento, de unidade de comprimento e de medida de comprimento, bem como levar os alunos a fazer estimativas de medidas e a formular problemas de medição.

Quadrado, de Mac Barnett; Ilustrações de Jon Klassen. Editado pela Orfeu Negro e integrado numa tríade que inclui, igualmente, “Triângulo” e “Círculo”, *Quadrado* (Barnett, 2018) é um livro-álbum inesperado pelo modo como gera grandes expectativas nos leitores, pelo seu formato, bem como pela apresentação sumária, na contracapa, do desenrolar da narrativa.

Elementos paratextuais

Detenhamo-nos, em primeiro lugar, no título – um título que é, inicialmente, apresentado pela forma do livro. Depois, pelo protagonista da narrativa. Talvez, só mais tarde, o título se apresente enquanto tal na lombada do livro. Note-se ainda que, nesta narrativa, “Quadrado” é tanto nome próprio (nome de uma personagem) como nome comum (nome de objeto geométrico).

A capa e a contracapa deste livro-álbum apresentam a frente e verso de um quadrado que olha, de forma aberta, os leitores, olhos nos olhos – aparentemente, dois círculos, (im)perfeitamente delineados no quadrado. Acresce o facto de, na contracapa, a curiosidade dos leitores ser aguçada pela informação facultada sobre a temática a abordar ao longo do livro, sendo apresentadas, de forma original, as duas personagens

que irão protagonizar a narrativa. Nesse sentido, o elencar de tais personagens, o Quadrado e a Círculo, bem como o desvendar do objetivo do primeiro (“querer fazer uma coisa perfeita como a Círculo”), é um modo particularmente eficaz de motivar para a leitura deste livro-álbum.

Na folha de rosto, ao destaque conferido ao título da obra, apresentado em maiúsculas, alia-se uma apresentação renovada do Quadrado – desta feita, por contraste, com pequenas dimensões e, pelo posicionamento dos olhos, apelando, talvez, ao virar da página. De notar que, de forma tão inesperada quanto original, a ficha técnica deste livro-álbum é graficamente apresentada sob forma de quadrado.

Interação texto/imagem

As ilustrações possibilitam a representação da diferença por contraste, entre círculo/quadrado – à robustez do Quadrado, alicerçada pelo labor que desenvolve (desce todos os dias à sua gruta, tira um bloco de pedra do monte, empurra-o para fora da gruta e leva-o para outro monte, no topo da colina), opõe-se o caráter flutuante da Círculo que surge, sempre, “a flutuar.”

Adicionalmente, as ilustrações incutem, também, particular fôlego, aos espaços representados. A opção pelo posicionamento das sequências verbais no topo ou no final da dupla página permite mostrar, com maior detalhe quer, por exemplo, o interior da gruta “secreta” onde vive o Quadrado, quer o trabalho que desenvolve no exterior. O caráter inóspito dos espaços representados contrasta com a doce relação de amizade entre o Quadrado e a Círculo, aproximando-os dos leitores.

Possibilidades de exploração didática

No âmbito do Português, múltiplos aspetos podem merecer atenção. A aprendizagem de tempos e modos verbais pode, por exemplo, revestir-se de caráter lúdico, nomeadamente através da exploração do verbo “trabalhar,” sempre que devidamente contextualizada com outras ações do Quadrado. Acrescem, igualmente, as potencialidades oferecidas por alguns dos diálogos entre o Quadrado e a Círculo, quer no que respeita à sua estrutura, quer, por exemplo, pela abundante adjetivação

empregue. Nos domínios da Leitura e Escrita e da Educação Literária, pode ser privilegiado o cruzamento da exploração dos elementos paratextuais com estratégias de desenvolvimento de compreensão na leitura, em etapas planificadas.

Na Matemática, o livro oferece-nos o contacto com duas formas matemáticas, o quadrado e o círculo, um polígono perfeito (4 lados iguais e 4 ângulos iguais) e um não polígono, apresentado na narrativa como uma figura mais do que perfeita. A ideia de “perfeição”, que atravessa a narrativa, pode ser explorada invocando o número de eixos de simetria de cada uma das figuras. Para o desenlace da narrativa, contribui fortemente outra ideia matemática, a “reflexão”, que permite transformar um previsível final trágico num outro bem mais feliz. A reflexão da “Círculo” na água, que traz uma resolução inesperada para o problema, é um aspeto que pode ser explorado na aprendizagem das transformações geométricas.

Considerações finais

A expressão “passeando nos bosques da literatura para a infância”, primeira parte do título deste artigo, é uma metáfora sobre o conhecimento, a imaginação e a criatividade que cada um de nós pode experimentar ao ler livros-álbum como os que se apresentaram. Como nos ensina Umberto Eco, “Há duas maneiras de passear num bosque. Uma é experimentar um ou vários caminhos (...) a segunda é caminhar de modo a descobrir como o bosque é e por que são acessíveis certas veredas, e outras não” (Eco, 1997, p. 33). Entendemos que a segunda maneira de passear é reaberta, em permanência, através da releitura dos livros-álbum selecionados.

Quando a Matemática e a literatura para a infância se juntam explicitamente, porque implicitamente se juntam sempre, muito pode acontecer. Foi sobre esse “acontecer” que, tomando como base três belos livros-álbum (*Inventando números*, *Pé ante pé* e *Quadrado*), nos debruçamos neste artigo, procurando apreciar a beleza da literatura para a infância e, concomitantemente, revelar o potencial didático de tal aliança, ou seja, como também se diz no título do artigo, evidenciar “sinergias entre o Português e a Matemática”.

Referências

- Barnett, M. (2018). *Quadrado*. Ilustrações de Jon Klassen. Lisboa: Orfeu Negro.
- Beckett, S. L. (2012). *Crossover picturebooks: A genre for all ages*. London and New York: Routledge.
- Bosch, E., & Durán, T. (2011). Una tipología de las guardas de los álbumes, *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 9, 9-19.
- Eco, U. (1997). *Seis passeios nos bosques da ficção*. Tradução de Wanda Ramos. Lisboa: Difel.
- Guerreiro, A., Tomás Ferreira, R., Menezes, L., & Martinho, M. H. (2015). Comunicação na sala de aula: A perspetiva do ensino exploratório da matemática. *Zetetiké*, 23(4), 279-295.
- Lionni, L. (2018). *Pé ante pé*. Matosinhos: Kalandraka.
- Melão, D. (2018). «Pois que ouvir com o olhar é o engenho maior»: Da ilustração como acolhimento no livro-álbum. *CONFIA 2018. 6th International Conference on Illustration and Animation. Book of Proceedings* (pp. 428-436). Barcelos: Instituto Politécnico do Cávado e do Ave. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/5112>
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. London and New York: Routledge.
- Pascolati, S. (2017). Ilustração na literatura infantil, *Acta Scientiarum, Language and Culture*. 39 (3), 245-253.
- Radford, L. (2015). Of love, frustration, and mathematics: A cultural-historical approach to emotions in mathematics teaching and learning. In B. Pepin, & B. Roesken-Winter (Eds.), *From beliefs to dynamic affect systems in mathematics education* (pp. 25-49). Springer, Cham.
- Roche, M. (2015). *Developing children's critical thinking through picturebooks*. London and New York: Routledge.
- Rodari, G. (2018). *Inventando números*. Ilustrações de Alessandro Sanna. Matosinhos: Kalandraka.
- Schifter, D. (2014). Learning to see the invisible: What skills and knowledge are needed to engage with students' mathematical ideas? In T. Wood, B. Scott Nelson, J. E., & Warfield (Eds.), *Beyond classical pedagogy* (pp. 123-148). New York: Routledge.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sipe, L. R. (2012). Revisiting the relationships between text and pictures, *Children's Literature and Education*, 43(1), 4-21.
- Vale, I., & Barbosa, A. (2015). Mathematics creativity in elementary teacher training. *Journal of the European Teacher Education Network*, 10, 101-109.
- Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., Brandão, S., Ribeiro, I. (2017). O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71). Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227172>
- Vilela, R., Travassos, S., & Corsino, P. (2014). O livro e o corpo: Gestos e movimentos de leitura na escola e na biblioteca. *Revista Contemporânea de Educação*, 9(18), 259-280.

LECIONAR EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERSPETIVAS DOS PROFESSORES ACERCA DA SUA FORMAÇÃO

Ana Costa¹, Maria Cristina Aguiar², João Rocha³

¹ Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, *isa_armstrong@hotmail.com*

² Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CIEC, *mcaguiar@esev.ipv.pt*

³ Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, *jorochoa@esev.ipv.pt*

Resumo: A formação inicial de professores ao nível musical tem vindo a ser estudada e discutida ao longo dos tempos. Neste sentido, apoiados em diferentes estudos e autores, considerando que a prática musical continua a ser muito reduzida no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), e que os professores deste nível de ensino possuem uma formação musical insuficiente, desenvolvemos um estudo onde pretendemos identificar e compreender as perspetivas dos professores acerca da sua formação musical para a lecionação da área disciplinar de Expressão e Educação Musical (EEM). Estas questões avolumaram-se aquando da realização da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), uma vez que não foram observados quaisquer momentos de prática musical nas escolas cooperantes. Foi realizada uma investigação suportada por uma metodologia quantitativa, de carácter descritivo, com recurso ao inquérito por questionário, aplicado a cento e trinta e três professores do 1.º CEB de quatro Agrupamentos de Escolas do concelho de Viseu. Foi possível concluir que a grande maioria dos docentes não possui uma formação inicial adequada para lecionar a área disciplinar de EEM, o que condiciona a aprendizagem dos alunos. Todavia, embora os docentes reconheçam a importância da música para o desenvolvimento global do aluno e para o desenvolvimento das suas competências e capacidades, e apesar de considerarem que a sua formação inicial é pouco adequada para a lecionação da EEM, a maioria não procura formação especializada com o intuito de atualizar os seus conhecimentos. Refira-se que a música é remetida, por grande parte dos docentes, para as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), não tomando em consideração o carácter facultativo da frequência das mesmas. Por fim, constatámos que a quase totalidade dos inquiridos considera que a lecionação da EEM deve ser da responsabilidade de um professor especializado em música com a colaboração do docente titular de turma.

Palavras-chave: formação de professores, professor do 1.º ciclo do ensino básico, expressão e educação musical.

Introdução

A musicalização infantil no 1.º CEB é como uma ferramenta sólida que potencia, para além da sensibilidade musical, questões como as que se relacionam com a socialização,

memória, concentração, coordenação motora, acuidade auditiva e a disciplina (Mateus, 2018). Considerando que esta poderá estar a ser desvalorizada pelos profissionais do 1.º CEB, por motivos vários, como a escassa formação, a insegurança, a falta de tempo, ou outros patentesados em algumas investigações já divulgadas, com o presente texto intentamos divulgar os resultados do estudo efetuado no âmbito da lecionação da EEM no 1.º CEB, a partir das conceções dos professores do concelho de Viseu. A investigação apresentada reporta-se a um estudo de âmbito geográfico concelhio, realizado em Agrupamentos Públicos de Ensino.

A importância da música para o desenvolvimento da criança

A música tem vindo a arrogar, ao longo dos tempos, um papel fundamental para o desenvolvimento cultural da sociedade, dado que “constitui um valor fundamental na transmissão de conhecimentos e valores de uma sociedade, sendo, igualmente, importante no processo formativo global do indivíduo” (Reis, 2012, p. 23). Esta integra um atributo indispensável ao desenvolvimento harmonioso da criança. A música não constitui apenas um entretenimento, mas é também um meio de expressão de sentimentos e de comunicação. Reis (2012) considera que a música não é essencial apenas “para o desenvolvimento das capacidades musicais; ela tem, de igual modo, a capacidade de proporcionar o desenvolvimento de outros domínios que são fundamentais numa formação equilibrada da criança, devendo, por isso, ser facultada a todas as crianças” (p. 23). O autor salienta ainda que é no decorrer da primeira infância que os primeiros instrumentos musicais acessíveis às crianças são considerados “como os primeiros instrumentos musicais a ser explorados” (p. 21).

A música constitui-se como um atributo importantíssimo para a infância, dado que as crianças de mais tenra idade são mais suscetíveis à música, à audição e à movimentação de acordo com o seu som. Reis (2012) salienta que se torna “mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros. A música insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários” (p. 658). Os primeiros passos da aprendizagem musical ocorrem durante a infância. Dias (2011) destaca que “as experiências musicais que uma criança tem desde

o nascimento têm um profundo impacto na forma como esta vai ser capaz de perceber, apreciar e compreender a música” (p. 23). Neste sentido, a música apresenta-se como um elemento crucial para o desenvolvimento da criança, como temos vindo a asseverar, na medida em que também possibilita “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação, de imaginação criativa e beneficiando o sentido de participação e integração da criança” (p. 24). Swanwick (1991) refere que as artes são observadas como as únicas atividades em que a imaginação e a imitação se desenvolvem, de tal forma que arrogam um papel decisivo no desenvolvimento da mente e da linguagem. A música assume assim um papel indispensável na sensibilização para outros modos de expressão artística, assim como para o desenvolvimento na criança, a nível social, motor, linguístico, sensorial, auditivo, entre outros.

Currículo do 1.º CEB: a Expressão e Educação Musical

A área disciplinar de Expressão e Educação Musical, em Portugal, é regulada pelo programa do 1.º CEB (Organização Curricular e Programas – 1.º ciclo) (ME, 2004) e pelas “Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico” (ME, 2006). Este último referencial denota uma preocupação com o desenvolvimento da literacia musical nas crianças portuguesas. Porém, não podemos deixar de salientar que outros documentos devem ser, obrigatoriamente, tomados em linha de conta para a abordagem da Expressão e Educação Musical no 1.º CEB, tais como, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (2ª alteração), dado esta evidenciar que o sistema educativo é um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (n.º 2, do artigo 1.º). No seu artigo 7.º são enunciados os objetivos do ensino básico, destacando-se que este deve promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nestes domínios. A LBSE, quanto aos objetivos específicos do 1.º CEB, destaca o desenvolvimento de noções essenciais de expressão musical (n.º 3, do artigo 8.º).

Apesar de ser, frequentemente, desenvolvida de forma integrada e articulada pelos professores do 1.º CEB e de fazer parte integrante do grupo das Expressões Artísticas, a Expressão e Educação Musical é percebida por uma grande parte destes como uma linguagem de difícil entendimento e ensino, o que, não raras vezes, leva a que a sua lecionação se torne quase inexistente, ou somente se limite à aprendizagem de canções temáticas, integradas nas festividades da escola.

Figueiredo (2004) destaca que “o professor generalista deve ser responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, verificando-se que estas têm sido abordadas superficial e insuficientemente pelos mesmos” (p. 56). A Associação Portuguesa de Educação Musical (2009) releva que é do conhecimento geral que a maioria dos professores do 1.º CEB que não possui formação musical complementar à sua formação profissional, não se sente segura, nem com capacidade para desenvolver atividades musicais com os seus alunos. Os próprios professores evidenciam diversas vezes essa lacuna na formação no âmbito da Expressão e Educação Musical, muitas vezes mencionada como ‘falta de jeito para a música’. A insegurança manifesta do professor torna-se a componente impeditiva e legítima de se aventurar nesta área.

Cumpramos destacar que a Expressão e Educação Musical não é uma área estanque, podendo ser integrada nas restantes áreas e trabalhada de forma articulada e que “a música faz parte da educação global e é tão importante como qualquer outra área” (Mota, 2008, s.p.). Segundo Reis (2012, p. 22), “o ensino da música na escola básica tem como objetivo proporcionar à criança o desenvolvimento pleno das suas faculdades, independentemente do seu grau de aptidão musical”.

Neste sentido, cumpramos destacar a importância de uma análise atenta ao programa da área disciplinar de Expressão e Educação Musical, com o intuito de melhor entender quais os objetivos e as intenções relativas à exploração da área disciplinar de Expressão e Educação Musical do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O programa da Expressão e Educação Musical encontra-se subdividido em dois blocos: os *Jogos de Exploração* e a *Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical*. O

primeiro bloco, os *Jogos de Exploração*, subdivide-se em: i) voz; ii) corpo e; iii) instrumentos. No que reporta ao segundo bloco, a experimentação, desenvolvimento e criação musical, este subdivide-se em: i) desenvolvimento auditivo; ii) expressão e criação musical e; iii) representação do som.

O programa destaca o *canto*, salientando que a voz é o instrumento utilizado pelo indivíduo desde que nasce até ao fim da sua vida, a voz é a base da expressão, sendo através dela que comunicamos e nos expressamos. A extensão vocal, o timbre e a capacidade de inventar e reproduzir melodias, mas essencialmente reproduzir melodias, devem ser aspetos de grande atenção do professor, uma vez que podem revestir-se de maior complexidade para a criança. A dificuldade manifestada pela criança não deve ser entendida como uma menor musicalidade do aluno, uma vez que pode ser fruto da falta de interesse por parte do aluno. Neste sentido, o professor deve sempre motivar e recorrer a atividades dinâmicas e lúdicas, integradas, ou não, nas restantes áreas disciplinares. Relevamos que a aprendizagem musical, centrando-se na voz e no canto, se interliga com o corpo e o movimento; a audição, a análise e a discussão de repertório, a investigação, a experimentação, as práticas instrumentais diversas e a criação são atividades intrínsecas à aprendizagem musical. O programa incentiva o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, assim como a compreensão do fenómeno artístico.

A formação dos professores do 1.º CEB no âmbito da EEM

As instituições de ensino superior, nomeadamente as Escolas Superiores de Educação, têm assumido um papel fundamental na preparação dos professores do 1.º CEB no âmbito da EEM. Contudo, são vários os relatos e os estudos que apontam para uma incipiente formação a este nível, possibilitada por estas instituições de ensino superior. Gonçalves (2011) destaca que é urgente repensar a formação inicial de professores, tendo implícito que “a ação pedagógica (...) requer a sistematização e organização curricular de conteúdos, para se poderem construir etapas mais acessíveis à aprendizagem dos alunos”. O Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, no seu

preâmbulo, reconhece a carência, desde há várias décadas, da Educação Artística no sistema educativo português.

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, veio definir o perfil de desempenho profissional dos professores do 1.º CEB, complementado com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Em 2007, no seguimento do Processo de Bolonha, a partir da promulgação do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, definem-se as condições necessárias para a obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e preconiza que a obtenção deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente. Este regime de habilitação para a docência é, posteriormente, complementado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, que substituiu os modelos de formação então em vigor por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos. Atualmente, o regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário é regulado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Nos dias de hoje, a habilitação profissional para a docência generalista, como é o caso dos professores do 1.º CEB é concedida a quem tiver a licenciatura em Educação Básica e um Mestrado em Ensino do 1.º CEB.

Os governos dos diferentes países são aconselhados, a partir de um Relatório sobre a Educação para o século XXI apresentado pela UNESCO (Delors et al., 1996), a assumirem um empenhamento especial em reafirmar a importância dos professores da educação básica, dado que se o primeiro professor com que a criança se depara tiver uma formação débil, ou se manifestar pouca motivação, são os próprios alicerces sobre os quais se irão edificar as futuras aprendizagens que ficarão pouco consistentes, sendo por isso fundamental que o professor com perfil generalista do 1.º CEB seja coadjuvado por professores que possuam uma especialização em determinadas áreas. Nery (2010) considera que, dado o perfil generalista do 1.º CEB, este docente deve ser coadjuvado por um profissional, sempre que não se sinta vocacionado para lecionar a área de EEM. A Conferência Mundial da Educação Artística (UNESCO, 2006) preconiza que é essencial proceder a alterações no âmbito da formação inicial e contínua dos professores, dado

que, os professores generalistas não se sentem preparados para abordar os conteúdos musicais a promover com os alunos. Os professores do 1.º CEB não sentem capacidade para alcançarem os objetivos propostos, de utilização das metodologias mais adequadas, assim como de avaliar o desempenho dos alunos no âmbito da EEM. Por seu lado, a Conferência Nacional da Educação Artística (ME, 2007) reconhece que a área das expressões não é potenciada de forma adequada pela falta de formação dos professores do 1.º CEB, sugerindo que estes sejam estimulados a desenvolverem as orientações curriculares, orientando-os acerca das metodologias a utilizar.

Metodologia

Num primeiro momento, a investigação concretizou-se a partir da recolha bibliográfica com o intuito de enquadrar teoricamente toda a problemática e numa segunda fase procedemos a uma investigação de carácter descritivo, com recurso ao inquérito por questionário dirigido aos professores do 1.º CEB de quatro Agrupamentos de Escolas do concelho de Viseu. A amostra é composta por 133 professores (77,4% de professores pertencente ao sexo feminino e 22,6% ao sexo masculino). Trata-se de uma amostra não probabilística por conveniência. O questionário pretendeu averiguar o grau de preparação destes profissionais da educação ao nível da EEM, bem como a importância dada à sua formação musical, de modo a perceber em que medida o professor se sente preparado para trabalhar a área da EEM, identificando os constrangimentos e as potencialidades inerentes ao trabalho da referida área disciplinar.

Os principais objetivos que definimos para este estudo são: i) perceber em que medida o professor do 1.º CEB se sente preparado para abordar a área de EEM; ii) identificar os constrangimentos e as potencialidades inerentes à abordagem da EEM; iii) compreender as perspetivas dos professores do 1.º CEB acerca da relevância da EEM no 1.º CEB; iv) conhecer o tipo de formação que os professores do 1.º CEB têm para abordar a EEM; v) identificar as principais carências de formação ao nível do ensino da EEM e; vi) analisar a importância que os professores do 1.º CEB dão à sua formação musical.

A investigação enquadra-se no paradigma quantitativo, assente numa metodologia objetiva, com suporte na recolha e observação objetiva dos dados. De um universo de

211 professores do 1.º CEB, do concelho de Viseu, foram distribuídos 180 inquéritos por questionário. Porém, a amostra ficou limitada a 133 professores (63% das respostas). Para a análise dos dados quantitativos utilizámos a estatística descritiva (frequência absoluta e relativa).

Os dados são apresentados em tabelas, para assim permitirem uma melhor compreensão e leitura. Para os dados obtidos a partir das questões abertas foi efetuada uma análise de conteúdo, perspectivada por Bardin (2004) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (p. 37), definindo assim categorias e respetivos indicadores, os quais são expostos em tabelas para registo e organização dos mesmos.

Apresentação e análise dos dados

A formação inicial é considerada pela maioria dos docentes (57.1%) como pouco adequada para abordar a área disciplinar de EEM nas suas práticas educativas, o que nos alerta para a necessidade de uma profunda reflexão acerca desta evidência. Apenas 30.1% afirma ter uma formação adequada (ver Tabela 1).

Tabela 1

Grau de formação inicial dos professores

Grau de formação	N	%
Nada adequada	10	7.5%
Pouco adequada	76	57.1%
Adequada	40	30.1%
Muito adequada	4	3%
Totalmente adequada	3	2.3%
Total	133	100%

A aprendizagem de conteúdos e a carga horária insuficientes relativos à área musical na formação inicial dos docentes, a metodologia utilizada pelos mesmos e a desadequação do programa da disciplina são alguns dos motivos apontados pelos professores para esta

formação inicial pouco ou nada adequada. Cumpre-nos evidenciar a necessidade de obtenção de formação complementar, dada a deficitária formação inicial. Outro dado que sobressai reporta-se ao baixo número de docentes com formação complementar (12%). Os conhecimentos que os inquiridos evidenciam foram obtidos na juventude, através do regime de obtenção de grau em Academias e/ou Conservatórios de Música. Salienta-se ainda que a consecução da formação complementar mencionada pelos inquiridos reporta-se às ações de formação.

Tabela 2

Grau de preparação do professor para abordar a EEM

Grau de preparação	N	%
Nada preparado	4	3%
Pouco preparado	84	63.2%
Preparado	38	28.6%
Muito preparado	6	4.5%
Totalmente preparado	1	0.8%
Total	133	100%

Quanto à preparação do professor do 1.º CEB para abordar a EEM, a grande maioria dos inquiridos, assevera estar pouco preparada para a sua abordagem (63.2%) (ver Tabela 2). Nessa linha de ideias, Palheiros e Encarnação (2007) referem que, “a prática musical continua a ser muito reduzida e a música não é ensinada com regularidade, (...) os professores do 1.º ciclo possuem, geralmente, uma formação musical insuficiente e, em consequência, revelam bastante insegurança no ensino da música” (p. 29). Dado a EEM ser considerada uma área disciplinar obrigatória, presente no programa do 1.º CEB, a cargo do professor em regime de monodocência, os valores apresentados na Tabela 2, em que 28.6% revelam que se sentem preparados (28.6%) e 4.5% muito preparados, assumem particular importância, na medida em que demonstram uma realidade que poderá comprometer significativamente a formação dos alunos. Neste encadeamento de ideias, Almeida (2001, citado por Dias, 2011), salienta que as crianças não alcançam as competências essenciais a nível musical correspondente ao 1.º CEB, porque "os professores evitam tratar os conteúdos musicais como forma de se prevenirem contra

eventuais erros, o que faz com que em muitos casos não abordem a Expressão Musical ou fazem-na com elevadas limitações” (p. 7).

Os dados analisados permitem-nos verificar que 99.2% dos professores dão uma elevada importância à área disciplinar de EEM no 1.º CEB. Estes apresentam alguns motivos para tal, tais como o desenvolvimento de competências musicais e artísticas, o desenvolvimento da capacidade de memorização e o equilíbrio emocional, o desenvolvimento global do aluno, a capacidade de atenção/concentração e o relaxamento e descontração do aluno.

No que reporta à frequência com que os docentes abordam a EEM, estes assumem, na sua grande maioria, que a abordam apenas uma vez por semana (55.6%). Os professores que a trabalham mais frequentemente aparecem numa percentagem bastante inferior, nomeadamente 29.3%, duas vezes por semana e 11.3%, três vezes por semana.

Os principais constrangimentos que os inquiridos mencionam quanto à formação específica ao nível musical na formação inicial são: *i)* a falta de formação teórico-prática (40.9%), *ii)* a falta de recursos, nomeadamente a falta de material de apoio à EEM (11.8%) e, *iii)* a falta de tempo, uma vez que os programas das outras áreas disciplinares são demasiados extensos (12.7%), retirando parte da carga horária atribuída à área das Expressões, a qual por si só já é diminuta. Freitas (2003) salienta que, “o currículo das escolas portuguesas é efectivamente mutilado porque lhes não é concedido desenvolver áreas fundamentais para a educação das crianças e jovens, entre as quais a música” (p. 13).

Por último, dada a manifesta evidência da deficitária formação inicial dos docentes e os múltiplos constrangimentos presentes na abordagem da EEM no 1.º CEB, os inquiridos foram solicitados a apresentarem a sua perspetiva quanto ao responsável para lecionar a área de EEM. Nesse sentido, a grande maioria (82%) mencionou que a EEM deveria ser lecionada pelo docente especializado em música em colaboração com o professor titular de turma. Esta solução apresentada pelos inquiridos vai ao encontro do pensamento de Dias (2011), quando assegura que “a formação de um professor generalista contempla uma componente musical, no entanto, estes podem não se sentir

vocacionados para a explorar, devendo esta ficar a cargo de um especialista coadjuvando o professor generalista” (p. 76).

Conclusões

Com os dados obtidos conseguimos dar resposta aos objetivos definidos. Os resultados do estudo apontam para que a maioria dos professores do 1.º CEB sente que a sua formação é incipiente para a lecionação da EEM. Estes indicam como principais constrangimentos para a abordagem da EEM, a falta de formação teórico-prática, instrumental e contínua, a falta de recursos (instrumentos musicais e material de apoio à área disciplinar) e o tempo demasiado limitado para a lecionação da EEM.

Quanto às potencialidades intrínsecas à lecionação da EEM, os docentes evidenciam o desenvolvimento global do aluno, o desenvolvimento de competências musicais e artísticas, o desenvolvimento da capacidade de atenção/concentração e a motivação, não só dos alunos, mas como meio de motivar para aprendizagem de conteúdos das restantes áreas.

A importância da EEM no 1.º CEB é mencionada pela maioria dos inquiridos de forma positiva, sobretudo no desenvolvimento da aprendizagem das Expressões, contudo assume também um papel fulcral para as outras áreas de ensino. A formação dos professores do 1.º CEB para abordarem a Expressão e Educação Musical é, na sua maioria, considerada pouco adequada. Os professores do 1.º CEB dão importância à sua formação musical; porém, a grande maioria não possui uma formação inicial satisfatória para a lecionação da Expressão e Educação Musical. No que diz respeito aos professores com formação complementar, estes avocam que esta é importante para a abordagem da área disciplinar, dado que lhes permitiu adquirir conhecimentos mais aprofundados e específicos, possibilitando-lhes consequentemente dar melhor resposta às exigências dos alunos e dos programas.

Foi-nos assim dado verificar que a grande maioria dos professores do 1.º CEB revela não possuir uma formação inicial adequada para a lecionação da EEM, traduzindo-se em insegurança e numa menos adequada abordagem da mesma. Apesar dos docentes

arrogarem que a abordagem da área disciplinar de EEM contribui de forma significativa para o desenvolvimento da criança e ser muito importante no currículo deste nível de ensino, estes não deixam de demonstrar algum desconhecimento dos objetivos propostos pelo programa, não se sentindo assim preparados para a lecionação desta área disciplinar, condicionando por isso a aprendizagem dos alunos.

Esta evidência transporta-nos para uma outra e que se reporta à insuficiência de formação contínua dos professores. Cumpre-nos salientar que, embora os professores revelem possuir uma formação inicial na área da música pouco adequada, estes evidenciam não atualizarem os seus conhecimentos para que possam lecionar a EEM com maior rigor, especificidade e segurança. Neste sentido, é muito importante a existência, na formação inicial e contínua de professores generalistas, de uma maior incidência/investimento na atualização de estratégias de ensino, de modo a que as práticas vão ao encontro de aprendizagens mais proveitosas e profícuas para o aluno, possibilitando uma maior proficiência das potencialidades da EEM. Dos resultados do estudo ressalta que os professores titulares de turma não abordam os diversos blocos do programa de EEM com a mesma frequência, dado os diferentes blocos não apresentarem o mesmo grau de dificuldade de lecionação, o que nos remete, na nossa perspetiva, para a necessidade de alguns objetivos serem ajustados ao público-alvo, bem como ao atual professor do 1.º CEB.

Comparando a área das Expressões Artísticas com as restantes áreas disciplinares, verificamos que não lhes é concedido o mesmo tempo de lecionação, o que cria ainda maiores dificuldades à aprendizagem e ensino da EEM, pois apesar dos professores do 1.º CEB revelarem limitações na sua lecionação, ainda se deparam com um tempo muito reduzido para a sua abordagem, relativamente às restantes áreas disciplinares. Todavia, outro motivo que envolve esta falta de tempo de lecionação reporta-se à dimensão os programas das outras áreas disciplinares, o que vai restringir e, por vezes, anular o tempo previsto para a lecionação das Expressões Artísticas. Esta falta de tempo para a lecionação das Expressões Artísticas, bem como a obrigação do cumprimento do programa das outras áreas disciplinares é reforçada com o facto do professor em regime de monodocência, algumas vezes, e sem a intenção de incumprimento, secundariza a

lecionação da EEM, dado que vê nas AEC um sustentáculo para a abordagem das Expressões. Desde a oficialização das AEC, os professores em regime de monodocência manifestam alguma satisfação pelo apoio que consideram que estas poderão proporcionar relativamente à abordagem da área de EEM. Com a criação das AEC, os professores titulares de turma sentiram-se apoiados na lecionação da EEM por um professor especializado no âmbito da Música, canalizando a sua lecionação para estes. Porém, ressaltamos que os professores em regime de monodocência estão a desvalorizar um aspeto basilar e que se refere à articulação que deve nortear a sua conduta em termos de lecionação com os professores das AEC. Evidencia-se ainda que estes não estão em tomar em consideração que a participação dos alunos nas AEC é de carácter facultativo, assim como que a articulação na abordagem dos conteúdos é praticamente inexistente ou mesmo ausente.

Em síntese, concluímos que os resultados do estudo evidenciam que embora os professores do 1.º CEB reconheçam a importância da EEM para os alunos, estes demonstram algumas insuficiências científicas e pedagógico-didáticas na sua formação inicial. Estes revelam ainda muita insegurança na lecionação da EEM, o que não beneficia as aprendizagens dos alunos, nem o seu desenvolvimento. Os alunos poderão não estar a usufruir das aprendizagens a que têm direito, podendo estar a ser lesados na obtenção dos saberes necessários e adequados ao seu processo formativo, tal como no modo como os deveriam alcançar.

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Associação Portuguesa de Educação Musical (2009). *Relatório de 2008/2009 sobre o programa de actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo de Ensino Básico*. Lisboa: APEM.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3.ª edição). Lisboa: Edições 70.
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. *Aprova os planos dos ensinos básico e secundário*.
- Decreto-Lei n.º 344/90, de 02 de novembro. Estabelece as gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro.
- Dias, M. (2011). *Operacionalização da expressão musical no 1.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, Portugal.
- Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro. Proceda à identificação de domínios de habilitação para a docência em vários graus de ensino.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., (...), Nanzhao, Z. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Figueiredo, S. (2004). A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da abem*, 11, 5-61.
- Gonçalves, E. (2011). Supervisão e avaliação no ensino artístico especializado da música. *Revista de Educação Musical*, 136, 12-20.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.
- Mateus, C. (2018). *Os benefícios da expressão musical no desenvolvimento de crianças com limitações cognitivas – uma intervenção com alunos do 1.º CEB* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Mem Martins: ME/DEB.
- Ministério da Educação (2006). *Ensino da Música. 1.º Ciclo do Ensino Básico – orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2007). *Conferência Nacional da Educação Artística*. Obtido de: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/14385882/completo-conferencia-nacional-de-educacao-artistica>
- Mota, G. (2008). *A música é subvalorizada nas escolas*. *Educar.pt*. Otido de: <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=13610&langid=1>
- Nery, R. (2010). Semear para colher através da Música. *Boletim dos Professores-Ensino Especializado da Música*, 4-5.
- Palheiros, G., & Encarnação, M. (2007). Música como actividade de enriquecimento curricular no 1.º CEB. *Revista de Educação Musical*, 128-129, 27-36.

Reis, C. (2012). *A importância da Educação Artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: conceção, implementação e avaliação do Projeto Tum-Tum* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

Swanwick, K. (1991). *A basis for music education*. Windsor: NFER – Nelson publishing company.

UNESCO (2006). *Conferência Mundial da Educação Artística*. Obtido de: <http://aelpb.pt/ficheiros/d1844510tlzkbMWXT0.pdf>

APRENDER A SER PROFESSORA: TRÊS REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL

Ana Catarina Ferreira Pinto¹, Maria Figueiredo², Luís Menezes³

¹Universidade de Aveiro, *acfp_profissional@hotmail.com*

²Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, *mfigueiredo@esev.ipv.pt*

³Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, *menezes@esev.ipv.pt*

Resumo: “Aprender a ser professora: três reflexões sobre a Iniciação à Prática Profissional” foi o Relatório Final de Estágio (RFE) desenvolvido para a conclusão da licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). Este relatório aborda três dimensões educativas, o contexto/ambiente, a relação e a ação/intervenção. O texto toma como base o relatório elaborado pela primeira autora, com a orientação dos outros dois autores, para refletir sobre aquilo que é o Relatório Final de Estágio deste curso, como é vivido por uma aluna e que impacto tem na aprendizagem de futuros professores e educadores. A reflexão produzida em torno das três dimensões propostas, cruzando experiências formativas e leituras sobre as temáticas abordadas, deixa transparecer as suas potencialidades para o vir a ser professor.

Palavras-chave: Relatório Final de Estágio, Formação de professores, Dimensões educativas, Ser professor/a.

Introdução

Este texto, que toma por base um Relatório Final de Estágio (RFE) do curso de Educação Básica, desenvolvido pela primeira autora com a orientação dos outros dois autores, tem como objetivos: *i)* dar a conhecer a sua singularidade; e *ii)* refletir sobre o seu valor formativo para futuros professores.

O RFE do curso de Educação Básica da Escola Superior de Educação de Viseu, que tem vindo a ser realizado desde o ano letivo de 2015/16 e alvo de sucessivos refinamentos, é um documento individual, relativo à Iniciação à Prática Profissional (IPP), que é desenvolvido desde o 2.º ano e é discutido publicamente no final do curso. O RFE reflete as aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo do curso, articulando a Iniciação à Prática Profissional com as outras componentes de formação (Área de docência; Área educacional geral; Didáticas específicas; Área cultural, social e ética).

A seguir, descrevemos o RFE em termos da sua operacionalização, nomeadamente as tarefas que são colocadas aos alunos. Depois, apresentamos informação relativa ao RFE da primeira autora e terminamos com uma reflexão final.

A Iniciação à Prática Profissional e o Relatório Final de Estágio

A Iniciação à Prática Profissional decorre ao longo de quatro Unidades Curriculares (UC) (IPP I, IPP II, IPP III e IPP IV), nos 2.º e 3.º anos do curso de Educação Básica. Enquanto a unidade curricular de IPP I coloca os alunos perante contextos educativos não formais/não escolares, as IPP II, III e IV oferecem oportunidades formativas em escolas do 2.º ciclo do Ensino Básico (EB), em escolas do 1.º ciclo do EB e em jardim-de-infância, respetivamente.

A Iniciação à Prática Profissional inclui uma componente de Estágio, que é realizada numa entidade pública ou privada e por uma componente de Seminário da responsabilidade da equipa de supervisores da ESEV. Os alunos organizam-se em grupos (3 a 4 elementos), sendo orientados por um ou dois professor(es) supervisor(es) da ESEV e por um orientador cooperante da escola/jardim-de-infância.

O regulamento do curso prevê a realização do Relatório Final de Estágio, um documento individual, relativo à Iniciação à Prática Profissional, que é desenvolvido ao longo de dois anos sob orientação de um par de professores que integram a equipa de supervisão de IPP. O RFE tem uma natureza transversal às diversas unidades curriculares de IPP, sendo alimentado por tarefas que são realizadas em cada uma delas: (1) Produção de texto reflexivo (IPP I); (2) Produção de texto síntese relativo a uma das dimensões do relatório final de estágio (IPP II); (3) Relatório intercalar (IPP III). A tarefa da IPP IV é o próprio relatório final de estágio, incluindo a sua discussão pública perante um júri (três professores doutorados).

O RFE deve incluir discussões, apoiadas em autores de referência (a partir de textos sugeridos pelos orientadores e de textos pesquisados pelos alunos), de experiências de estágio, na forma de episódios, focadas em três dimensões: *i)* contexto/ambiente; *ii)* relação; e *iii)* ação/intervenção. O contexto/ambiente, a relação e a ação/intervenção

são concebidas enquanto dimensões fundamentais da Iniciação à Prática Profissional, em torno das quais os alunos constroem conhecimento tendo por base a análise e a reflexão de episódios de estágio. Na medida em que os alunos formulam questionamentos, fazem leituras em torno dos problemas por eles identificados, recolhem dados e analisam-nos, o RFE assume uma natureza reflexiva/investigativa.

As próximas três secções deste texto exemplificam um destes relatórios finais de estágio, conduzido pela primeira autora. Estas secções intitulam-se: *i)* Ambientes escolares, bem-estar emocional e aprendizagem; *ii)* Professores excelentes e suas características; e *iii)* Ensino e emoções: um percurso de aprendizagem. Nestas secções, o texto é escrito na primeira pessoa, a da estagiária e primeira autora.

Ambientes escolares, bem-estar emocional e aprendizagem

Ainda que a escola abarque várias dimensões e níveis de atuação, a sala de aula é um espaço crucial, pois é nele que as aprendizagens previstas no currículo se concretizam, em grande medida. A organização da sala de aula/atividade deve garantir que se proporciona um espaço que oferece às crianças e aos alunos conforto, bem-estar, autenticidade (Laevers, 2014). Este espaço deve ser bem idealizado e concretizado porque é a segunda casa tanto da maioria das crianças como dos educadores, professores e assistentes operacionais e, desta forma, deve promover sentimentos que lhes façam desenvolver as suas mais diversas competências, em vez de provocar o oposto (Janesch, 2013; Laevers, 2014; Martins, 2014).

O espaço de sala de aula e o espaço da sala de atividades, ou seja, os espaços pensados para o ensino de crianças a partir dos 6 anos e espaços pensados para crianças dos 3 aos 6 anos, respetivamente, tendem a ser ambientes com características distintas. Esta diferença está associada aos diferentes níveis de ensino que acolhem e reflete-se na organização e decoração, que se adequam às especificidades e exigências desses níveis de ensino.

Quando eu observei as salas de atividades, que abrangem crianças com idades entre os 3 e 6 anos, encontrei salas muito coloridas, exibindo trabalhos realizados pelas crianças,

cheias de elementos que espelhavam o contexto em que estavam inseridas, que “respiravam vida” e me transmitiam boas sensações e disposições. Por sua vez, as salas de aula dos alunos dos 6 aos 12 anos (1.º e 2.º ciclos do ensino básico (CEB)), eram muito diferentes das anteriores e diferentes entre si. No 1.º CEB, observei salas de aula onde também era visível a presença de alguns trabalhos dos alunos, embora de forma mais escassa e sem grandes preocupações estéticas na sua disposição. No 2.º CEB, senti um choque pela ausência de cor, de alegria, de vida e de mostra das produções dos alunos. Esta ausência de trabalhos dos alunos pode resultar do facto de, em algumas escolas deste nível de ensino, as salas não serem dedicadas apenas a uma turma. As salas surgem, assim, despersonalizadas, como espaços vazios e pouco acolhedoras. Este tipo de ambiente poderá ser pouco notado pelos alunos, mas causa má impressão ao visitante, especialmente quando se já tem a experiência de espaços mais ricos e estimulantes, como foi o meu caso.

Face a estas minhas experiências de organização de salas de aula/atividades, com impacto no ambiente educativo, resolvi aprofundar o meu conhecimento sobre espaços educativos. Foquei, especialmente, a utilização da cor e da iluminação, explorando as suas potencialidades para a aprendizagem.

A importância do espaço para o bem-estar e a aprendizagem. Um espaço que não agrade e que cause desconforto ao aluno, pode originar consequências nefastas na aprendizagem, como fraco envolvimento nas atividades e, mesmo, comportamentos inadequados (Camargo, 2014). Quando o espaço é acolhedor, desafiador, criativo e alegre, ele poderá estimular a criança e proporcionar-lhe condições para o desenvolvimento da criatividade, do raciocínio, da comunicação e da construção de conhecimento (Aranha, 2005; Janesch, 2013).

Para apreciar a qualidade de uma oferta educativa, alguns autores apontam, como critérios, o bem-estar e o envolvimento (Laevers, 2014). O bem-estar está relacionado com a necessidade de afeto, de atenção e de reconhecimento social. Quando as crianças experienciam bem-estar, elas têm a sensação de prazer. Este prazer é manifestado na vitalidade, na espontaneidade e na paz interior das crianças, devendo-se estas sensações à autoconfiança e à autoestima. Quando as crianças não evidenciam estas

características, isso deve ser motivo de preocupação para o adulto, pois isso revela que não estão a satisfazer as suas necessidades básicas, acabando por vir a prejudicar a sua aprendizagem (Laevers,2014).

O envolvimento está relacionado com o processo de desenvolvimento e impele o adulto a construir um ambiente que seja desafiador para as crianças. Estas estão envolvidas numa atividade quando mostram estar intensamente concentradas nela. Quando isto se verifica, as crianças revelam foco, atividade mental, motivação e determinação para atingir os seus objetivos e testar os limites das suas próprias capacidades. A este propósito, Laevers (2014) considera o envolvimento um indicador de aprendizagem por parte das crianças.

Iluminação e cor nos espaços de aprendizagem. A iluminação e a cor são dois fatores importantes nos espaços que envolvem a presença de crianças, tendo em conta as necessidades de conforto e de estímulo à aprendizagem.

A luz cria superfícies diferentes quando o conteúdo existente é o mesmo, ou seja, a luz tem uma importância decisiva para sentirmos o espaço (Martins, 2014). Por isso, a luz é um fator determinante para a qualidade do ambiente do edifício escolar, seja ela natural ou artificial. Num país como Portugal, com tantas horas de luz por ano, deve ser dada toda a atenção à arquitetura dos edifícios escolares, por ter grande impacto no bem-estar e conforto das pessoas que aí vivem.

A cor possui propriedades únicas e relevantes para a perceção do espaço, não sendo só um elemento estético ou de decoração. A cor possui potencialidades para provocar estímulos, sendo as pessoas influenciadas por ela (Azevedo, 2012).

Ao longo da realização da IPP, apercebi-me que as salas de atividade e as salas de aula evidenciavam diferenças cromáticas e de iluminação e, desta forma, eu própria, tal como as crianças, recebia estímulos diferentes à medida que me inseria nesses distintos espaços. As leituras e a reflexão que empreendi fizeram-me perceber que para a construção de ambientes educativos ricos e produtivos é necessário explorar diversas possibilidades em termos de cor e de iluminação, permitindo, desta forma, a criação de

memórias, emoções e sentimentos a todas e quaisquer pessoas que se insiram nesses ambientes.

Professores excelentes e suas características

Um dos meus objetivos, enquanto futura professora/educadora, é marcar a diferença nos alunos, e de poder deixar-lhes algo que eles possam recordar no futuro. Isso fez-me olhar para os professores com que fui contactando nas diversas IPP e remeteu-me para a memória da minha professora do 1.º CEB, cuja maneira de ensinar combinava diversas características que apreciei, pois valorizava as emoções, o aconselhamento e a construção do conhecimento pelos alunos. A sua postura, e o efeito que teve em mim, fizeram-me querer ser professora/educadora e, assim, também “marcar” pessoas. Estas reflexões levaram-me a querer investigar sobre professores excelentes, aqueles que podem marcar os seus alunos, procurando identificar as suas características.

Teixeira e Flores (2009) realizaram um estudo sobre o que mais marcou os alunos no seu percurso escolar e o impacto que isso teve neles. Os 221 alunos estudados mencionaram que a pessoa que mais os marcou ao longo da sua vida foi um/a professor/a. Desses alunos, 150 tinham lembranças positivas e 71 tinham memórias negativas. Os alunos que tinham lembranças positivas do/a professor/a, salientaram características como: o rigor científico, a dedicação aos alunos, a paciência, o empenho, a disponibilidade, a simpatia, a competência pedagógica, o entusiasmo pela escola, a paixão pelo ensino, a versatilidade na lecionação, a atenção dada aos alunos, o sentido de humor e o sentido de justiça (Teixeira & Flores, 2009).

Os alunos que mais salientaram características como a dedicação, o empenho e a empatia entre professores e alunos, justificam que a harmonia de interesses entre ambos provocava maior cumplicidade, contribuindo para minimizar ou mesmo evitar problemas, e que esta harmonia se devia à grande capacidade de diálogo e de escuta por parte do/a professora/a. Acrescentaram também que os professores que são apaixonados, interessados e comprometidos com a carreira marcam os alunos, pois a sua relação com o ensino e o rigor com os conteúdos a lecionar despertam no aluno a vontade de aprender (Teixeira & Flores, 2009).

O estudo anteriormente referenciado também analisou as percepções dos alunos que destacam os professores pela negativa e atribuem-lhes características como: indiferença, incompetência, agressividade, antipatia, injustiça, desinteresse, passividade e monotonia nas aulas. O estudo revela, ainda, que estas características impactam negativamente na aprendizagem dos seus alunos (Teixeira & Flores, 2009).

Em suma, é notório, que os alunos reagem de forma diferente ao ensino quando sentem e compreendem as diferentes características dos seus professores. Os professores preocupados, prestáveis, empenhados, que demonstram aos alunos que os querem ajudar no seu processo de aprendizagem, têm maior número de alunos empenhados nas aulas (Teixeira & Flores, 2009).

Ao analisar o estudo de Teixeira e Flores (2009) e ao refletir sobre os meus professores, em particular sobre a minha professora do 1.º CEB, concluí que ela se enquadrava nas características positivas que foram destacadas, podendo, desta forma, afirmar que foi uma professora excelente. Assim, o meu sonho de ser professora/educadora baseia-se, em grande medida, nas minhas memórias da escola primária que a IPP veio despertar.

Ensino e emoções: um percurso de aprendizagem

Na IPP II estagiei no 2.º CEB. Tive duas situações de intervenção em sala de aula, uma planeada e outra não, que me provocaram diferentes emoções. A ideia de lecionar despertou-me sentimentos positivos porque era algo que eu ansiava. Por isso, dediquei-me à planificação da aula, preparando materiais e tarefas para os alunos. No dia da aula, quando me deparei com os alunos, a orientadora cooperante e as minhas colegas de estágio a observarem-me, senti-me muito nervosa, facto que me impediu de desenvolver o trabalho que havia planeado. Este episódio serviu-me para tomar consciência do impacto negativo na ação pedagógica do professor, e especialmente do estagiário, de emoções de sinal negativo.

A ação de ensino não planeada ocorreu, também na IPP II, numa observação de uma aula de um professor que não era nosso orientador cooperante. Este pediu ao grupo que interagisse com a turma, apoiando-o na leção. Um pouco depois de iniciar a

aula, face a um problema pessoal que surgiu a esse professor, ele pediu ao grupo de estágio que assegurasse a aula até ao fim. A turma, quando se apercebeu que o professor se ia ausentar da sala e que não retornaria, começou a exaltar-se, só voltando à normalidade após a nossa intervenção. Esta responsabilidade deu-me força para enfrentar a ansiedade e também me fez tomar consciência de que as emoções fazem parte da atividade do professor, devendo ser devidamente geridas.

Para gerir as emoções, alguns autores salientam que devemos recorrer à inteligência emocional (Gardner, 1983; Medeiro, 2017), sendo necessário conhecer as próprias emoções, identificando-as e realizando introspeção e autoconhecimento. Quando não possuímos a capacidade de reconhecer as próprias emoções, deixamos que elas nos dominem e tolham a nossa ação. Precisamos, pois, de gerir as emoções, convertendo as emoções negativas em emoções positivas. Alguns autores salientam a importância de promover a literacia emocional, pois ela facilita as relações entre as pessoas, torna possível o trabalho colaborativo e facilita o sentido de comunidade (Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2012).

Notas finais

A realização do relatório final de estágio do curso de Educação Básica foi importante pela oportunidade de dedicar tempo a observar, recordar, ler e refletir sobre a Educação, cruzando experiências pessoais prévias e atuais com as experiências formativas proporcionadas pelo curso. Esse trabalho, realizado ao longo dos últimos dois anos do curso de Educação Básica, em quatro unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional, com a orientação de dois professores da equipa de supervisão, permitiu à futura professora/educadora pensar sobre três aspetos estruturantes da prática docente, o contexto/ambiente, a relação e a ação/intervenção. Pensar de forma contextualizada, a partir de episódios e situações escolares, vistos como problemáticos/desafiadores, permitiu a construção de conhecimento profissional de forma mais significativa e interligada, contribuindo para que esse conhecimento tenha condições de ser operativo e transformador, à semelhança do apontado por Koh e Tan (2016). Pensar sobre Educação foi aquilo que a estagiária pode fazer durante a

elaboração do seu relatório final de estágio, visível neste texto, mas também no momento da sua discussão pública perante um júri, aqui pouco visível.

A realização do relatório final de estágio foi uma aposta do curso de Educação Básica da Escola Superior de Educação de Viseu, tendo este características particulares, que o colocam entre a reflexão e a investigação (Menezes & Ponte, 2006; Ponte & Chapman, 2008), nomeadamente a unidade na multiplicidade de incidência, a transversalidade de áreas de formação envolvidas e o período de tempo longo em que decorre .

Referências

- Aranha, A. (2005). Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. *Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens*, 10, 75-86.
- Azevedo, L. (2012). *Design de interiores e espaços escolares: influências na aprendizagem* (Tese de mestrado), Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Camargo, C. (2014). A importância da Iluminação no Ambiente Escolar. *Especialize IPOG Revista on-line* 9(1), 1-17.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M., & Amaral, A. (2012). A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores, *Revista portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 151-171.
- Janesch, M. (2013). Educação infantil: a importância da iluminação e cor no desempenho e aprendizado da criança. *Especialize IPOG Revista on-line*, 4(1), 1-15.
- Koh, K., & Tan, C. (2016). Promoting reflection in pre-service teachers through problem-based learning: An example from Canada. *Reflective Practice*, 17(3), 347-356.
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(58), 152–185.
- Martins, C. (2014). A Dimensão Cromática: Reflexões sobre o uso da Cor na Arquitetura (Tese de Doutoramento em Educação). Universidade do Minho, Braga.
- Medeiro, J. (2017). *Gestão de emoções na educação* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Menezes, L., & Ponte, J. P. (2006). Da reflexão à investigação: Percursos de desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo na área de Matemática. *Quadrante*, 15 (1 e 2), 3-32.

Ponte, J. P., & Chapman, O. (2008). Preservice mathematics teachers' knowledge and development. In L. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education* (pp. 225- 263). New York, NY: Routledge.

Teixeira, C., & Flores, M. (2009). Professores que marcam a diferença: perspectivas e experiências de alunos do ensino secundário. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1221-1223). Braga: Universidade do Minho.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: EM BUSCA DE UM PERFIL

Tadeu Celestino

Agrupamento de Escolas de Nelas, Invictus – Viseu (IPV), CI&DETS,
titta2323@hotmail.com

Resumo: A profissão docente configura-se uma atividade de interação humana, cujo bom desempenho transcende a matriz científico-pedagógica instituída e exige, igualmente, qualidades das dimensões humanas associadas à excelência pessoal. Sob esta perspetiva, o contexto específico da educação especial, atendendo às suas dinâmicas e especificidades requer dos docentes uma robusta consolidação de competências, aptidões, valores e princípios de ser e de estar. Não obstante a existência de um perfil profissional instituído e normalizado, de carácter generalista, limita a compreensão e consecução do um perfil de desempenho específico para a esta área da docência. Em suma, dada a problematização da formação de professores e a busca do bom desempenho docente, bem como o hiato que se assiste na compreensão do perfil do professor de educação especial é imperioso desenvolver estudos que possibilitem recolher dados acerca: das interpretações dos professores de educação especial sobre a forma como desempenham as suas funções; da sua formação inicial, especializada e contínua; das experiências educativas destes profissionais; dos constrangimentos face ao atual paradigma da escola inclusiva; dos princípios e valores que orientam as suas ações e práticas; e dos significados das suas atitudes e comportamentos face à docência com crianças e jovens com incapacidade. Assim, o objetivo deste projeto de investigação é o de caracterizar o perfil profissional dos professores de educação especial tendo em consideração o perfil constituinte e instituinte. Pretende-se aplicar entrevistas semiestruturadas a docentes de educação especial, docentes do ensino superior com experiência na formação de professores de educação especial e técnicos especializados, tendo em consideração as quatro dimensões: *i)* formação e especialização em educação especial; *ii)* realização e desempenho docente; *iii)* ética profissional; *iv)* perfil de um bom professor de educação especial. A análise e triangulação dos dados será realizada por meio de análise de conteúdo, recorrendo-se ao *software QSR NVivo* para a codificação das entrevistas.

Palavras-chave: formação de professores, educação especial, ética profissional, excelência profissional.

Introdução

As transformações ocorridas recentemente no contexto escolar, com o reforçar dos valores da educação inclusiva, o reforço da flexibilidade curricular ou a definição do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, desafia os professores e, particularmente, os professores de educação especial à necessidade de atuar em novos

âmbitos e, conseqüentemente, a necessidade de desenvolver novas competências e *skills* de intervenção. Deste modo, na persecução do perfil do professor de educação especial no atual paradigma escolar é pertinente refletir e compreender este perfil sob uma perspectiva multidimensional. Isto é, entender o desempenho docente sob uma perspectiva bio-psico-socio-axiológica, onde para lá das dimensões da realização, assumem igual pertinência as dimensões da formação humana, do saber ser e do saber estar, ou seja, da excelência pessoal.

Neste sentido, para melhor compreender esta perspectiva, neste contexto específico, consideramos ser fundamental a confluência e integração de diversas áreas como sejam: as dimensões éticas de ser professor de educação especial, a formação e especialização em educação especial, a realização e o desempenho docente.

Ética profissional no contexto da educação inclusiva

A profissão docente configura-se como uma atividade de interação humana, cujo bom desempenho transcende a matriz científico-pedagógica instituída e exige, de forma igual, qualidades das dimensões humanas associadas à excelência pessoal. Sob esta perspectiva, o contexto específico da educação especial, atendendo às suas dinâmicas e especificidades, requer dos docentes uma forte consolidação de competências, aptidões, valores e princípios de ser e de estar. Deste modo, identifica-se que, uma das qualidades mais valorizadas num professor de educação especial está intrinsecamente relacionada com os atributos da personalidade, ao invés, da sua formação ou qualificação (Muller & Glat, 2007).

Na verdade, a profissão docente reveste-se de uma intencionalidade humana, cuja objetividade transcende a matriz científico-pedagógica. Neste sentido, a dimensão ética é inseparável da função docente, e a própria qualidade das aprendizagens estão igualmente dependentes da qualidade da relação (pessoal interpessoal) eticamente informada (Ramos, 2018) do docente, do objeto de ensino e dos alunos. Por outras palavras, o ensino, independentemente da disciplina, acarreta a necessidade de desenvolver juízos morais e de decisão face à multiplicidade e complexidade das situações com que os docentes têm de lidar nas suas práticas (Flores, 2015) e que na

educação especial, atendendo à sua especificidade, conseqüente da diversidade de funcionalidades e problemáticas associadas, acresce de um maior significado. Deste modo, salienta-se que o profissionalismo e o bom desempenho docente, independente da sua área, contexto de ensino ou disciplina deve revestir-se, acima de tudo, de um profissionalismo de humanidade (Ramos, 2018) e de intencionalidade inabalável.

Com efeito, em 2011 o Relatório Mundial sobre a Deficiência enfatiza precisamente que a “...formação adequada dos professores é fundamental para que estes sejam competentes no ensino de crianças com diversas necessidades...” (*World Health Organisation*, 2011, p. 222), destacando a necessidade desta formação ser enrobustecida ao nível das atitudes e valores e, não apenas, em conhecimento e competências.

Efetivamente, as evidências neste campo de estudo vêm realçar precisamente que as atitudes positivas face à incapacidade e à inclusão se configuram pré-requisitos tão, ou mais, importantes quanto o conhecimento e as capacidades para se ser um bom professor inclusivo (Forlin & Chambers, 2011; Loreman, Forlin & Sharma, 2007; Maria, 2013; McGhie-Richmond, Irvine, Loreman, Cizman, & Lupart, 2013). Do mesmo modo, as atitudes positivas configuram-se catalisadores decisivos para o sucesso educativo com alunos com incapacidade, uma vez que promove a aceitação e compreensão da incapacidade e eleva a intencionalidade da ação (Carroll, Forlin, & Jobling, 2003; Forlin & Chambers, 2011).

Em suma, sob esta perspetiva e na persecução do bom desempenho docente no contexto da escola inclusiva, é imperioso reforçar a necessidade de se compreender qual a relevância que as dimensões éticas e deontológicas têm tido nos processos de formação (inicial e contínua). De igual modo, é importante compreender o grau de relevância que estes professores atribuem aos valores da ética no contexto da sua prática docente.

Formação e especialização em educação especial

A existência de um perfil profissional instituído e normalizado, de carácter generalista, limita a consecução de um perfil de desempenho específico para a esta área da docência. Efetivamente, poucas são as investigações que se têm preocupado em estudar o perfil do bom professor de educação especial, partindo da análise da sua formação inicial, especializada e contínua, o que implica que ainda são muitas as questões que carecem de uma resposta.

Por outro lado, o perfil atualmente instituído encontra-se regulado pelo Despacho Conjunto n.º 198/99, de 15 de fevereiro, emergido em resposta a um contexto educativo muito diverso daquele que se vive atualmente nos agrupamentos de escolas nacionais.

Porém, a temática do perfil do professor de educação especial tem suscitando ao longo do tempo um intenso debate relativamente às dimensões associadas à sua formação geral e especializada, assim como o âmbito da sua intervenção e formas de atuação efetiva (Araújo, 2012; Madureira, 2012; Matos, 2011). Contudo, é unanimemente aceite o reconhecimento da importância destes docentes para o desenvolvimento de respostas educativas que promovam aprendizagens em todos os alunos (CNE, 2014), assim como o papel chave que desempenham na consecução do desiderato da escola inclusiva.

Por conseguinte, a formação de professores para a educação especial em Portugal ao longo dos tempos tem sido alvo de metamorfoses decorrentes das perspetivas políticas e sociais face à evolução conceptual em torno daquilo que é o indivíduo com incapacidade e que se reflete, inequivocamente, a nível: da denominação dos cursos de formação em consonância com o tipo e contexto de intervenção em que é realizada; da duração da formação e certificação, onde se denota um decréscimo na duração nos cursos para habilitação para a docência neste contexto; e dos planos curriculares, que, paulatinamente, têm vindo a sofrer alterações de substituição dos estágios curriculares e da prática pedagógica, em contexto real, por unidades curriculares essencialmente

vocacionadas para o trabalho de pesquisa (Costa, 2012; Esteves, 2007; Formosinho, 2000; Sanches, 1995; Sanches, 2011; Sim-Sim, 1986; Vale, Vaz, & Ramalho, 2009).

Face ao exposto, a evolução a que assistimos denota uma certa relativização das dimensões associadas com a prática pedagógica efetiva neste contexto de características próprias e que, porventura, pode criar um fosso entre aquilo que são as dimensões teóricas e a realidade concreta. De igual forma, pode retardar o desenvolvimento assertivo de atitudes reflexivas e críticas, quer da prática docente neste contexto, quer do desenvolvimento da consciencialização positiva face à incapacidade e a limitação.

De facto, esta constatação reflete as evidências neste campo de estudo que realçam precisamente a importância da prática e da experiência de trabalho com a incapacidade e a diferença como elementos essenciais para o desenvolvimento de práticas letivas assertivas no contexto da educação especial (CNE, 2014; Madureira, 2012; Matos, 2011; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011), e, por sua vez, vêm reforçar, o debate em torno da revisão dos currículos de formação especializada em educação especial e a pertinência para a integração de componentes de cariz de prática pedagógica em contexto real de trabalho (CNE, 2014).

Neste sentido, efetivamente, é necessário desenvolver cursos de formação especializada alicerçados em experiências e práticas de valores inclusivos para formar professores de educação inclusiva (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011) por forma a promoverem uma efetiva resposta a todos os alunos. Sendo que, a única condição para a docência no contexto da educação especial é ser detentor apenas de uma qualificação acrescida de um curso de formação especializada (Portaria 212/2001 de 23 de fevereiro).

Assim, parece-nos ser pertinente aferir qual é a perceção dos professores de educação especial face ao seu percurso de formação, e compreender se, na verdade, esta formação promovida pela Portaria anteriormente apresentada responde às exigências do atual paradigma escolar.

Realização e desempenho docente

Igualmente relevante para a compreensão e análise do perfil do professor de educação especial é a intencionalidade com que estes docentes optam por fazer formação especializada nesse contexto, e perceber em que circunstâncias se encontram a desempenhar as suas funções letivas na escola.

Nesta perspetiva, reconhece-se que a opção de muitos docentes para a lecionação nos grupos de recrutamento da educação especial não decorre de uma escolha intencional, vocacional ou pessoal para este percurso profissional, mas sim da possibilidade de obtenção de um lugar de quadro, da estabilidade profissional e da aproximação à residência (Araújo, 2012; CNE, 2014; Madureira, 2012), sendo mesmo escassos aqueles que a selecionam por vocação inicial.

Por outro lado, constata-se igualmente que o perfil de competências dos docentes de educação especial varia consoante a interpretação individual de cada um ou das estruturas educativas onde leciona, ainda sendo dúbios os procedimentos base comuns a todos os professores de educação especial (CNE, 2014), criando alguma confusão na definição e atribuição de funções.

Com efeito, o paradigma da educação inclusiva exige dos professores titulares competências que outrora eram atribuídas aos professores de educação especial e, concomitantemente, estes últimos assumem competências que anteriormente não lhes estavam atribuídas, como seja o ensino de conteúdos, avaliação de alunos e avaliação do ensino (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

Em suma, dada a problematização da formação de professores e a busca do bom desempenho docente, bem como o hiato que se assiste na compreensão do perfil do professor de educação especial, é imperioso desenvolver estudos que possibilitem recolher dados acerca: *i)* das interpretações dos professores de educação especial sobre a forma como desempenham as suas funções; *ii)* da sua formação inicial, especializada e contínua; das experiências educativas destes profissionais; *iii)* dos constrangimentos face ao atual paradigma da escola inclusiva; *iv)* dos princípios e valores que orientam as

suas ações e práticas; e v) dos significados das suas atitudes e comportamentos face à docência com crianças e jovens com incapacidade.

Objetivos

Assim, partindo da premissa que um bom desempenho profissional tem subjacente a interação bem-sucedida das determinantes da realização e da excelência pessoal, o objetivo deste projeto de investigação é o de caracterizar o perfil profissional dos professores de educação especial tendo em consideração o perfil constituinte e instituinte face ao atual paradigma da escola inclusiva.

Metodologia

Participantes

Serão selecionados os professores que possuam habilitação profissional para a docência e que, simultaneamente, possuam qualificações profissionais para o exercício de funções docentes no contexto da educação especial. De igual modo pretende-se que os mesmos, à data da recolha dos dados estejam em exercício de funções nos agrupamentos de escolas do continente.

No mesmo sentido, e por forma a uma compreensão mais profunda do fenómeno em estudo, pretendemos auscultar professores do ensino superior (universidades e politécnicos), que ao longo da sua carreira docente, tenham lecionado e lecionem temáticas relacionadas com a formação de professores de educação especial.

Instrumentos

Como instrumento para a recolha dos dados pretendemos recorrer à entrevista semiestruturada (Bardin, 2008; Flick, 2005). Esta técnica de recolha de dados configura-se a mais adequada para delimitar sistemas de representações, valores, conceções e normas dos indivíduos e, de forma profunda, consegue extrair a complexidade das ações da natureza humana (Quivy & Campenhoudt, 2008). Com efeito, a entrevista semiestruturada configura-se como uma técnica de recolha de dados que permite averiguar o que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, assim como,

as razões e explicações a respeito dos fenómenos presentes (Bardin, 2008; Ghiglione & Matalon, 2001).

Pretendemos que o guião de entrevista seja construído tendo em consideração quatro dimensões: i) formação e especialização em educação especial; ii) realização e desempenho docente; iii) ética profissional no contexto da educação inclusiva; iv) perfil de um bom professor de educação especial.

A análise e triangulação dos dados será realizada por meio de análise de conteúdo, recorrendo-se ao *software QSR NVivo* para a codificação das entrevistas.

Conclusões

A preocupação fundamental de desenvolver este estudo prende-se com a necessidade de procurar conhecer, descrever e compreender quais as perceções e interpretações que os professores de educação especial têm relativamente ao seu percurso formativo, desempenho profissional, motivações, valores e atitudes face à incapacidade e à inclusão, e deste modo procurar caracterizar o perfil profissional dos professores de educação especial.

Assim, pretende-se obter dados que permitam contribuir para um aprofundamento do conhecimento da temática do perfil profissional dos professores de educação especial no atual paradigma escolar. Concomitantemente, e alicerçada numa perspetiva construtivista, pretende-se alavancar a reflexão em torno da temática da formação multidimensional dos professores de educação especial face aos desafios da educação inclusiva e, deste modo, produzir uma explicação cientificamente sustentada a este fenómeno em estudo.

Referências

- Araújo, M. (2012). *Do sonho à realidade: expectativas dos professores face a uma especialização em educação especial e o impacto dessa especialização na actividade docente* (Dissertação de mestrado não publicada), Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65-79.
- CNE. (2014). *Recomendação: políticas públicas de educação especial*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Costa, A. (2012). Percursos e práticas em educação especial. *Educação Inclusiva*, 3(2), 4-10.
- Despacho Conjunto n.º 198/99, de 15 de fevereiro.
- Esteves, M. (2007). Formação de professores: das concepções às realidades. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação* (pp. 112-158). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, M. A. (2015) Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In Conselho Nacional de Educação (Ed.) *Estado da Educação 2014*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 262-277.
- Formosinho, J. (2000). Especialização docente e administração das escolas: análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. *Educação, Sociedade & Cultura*, 13, 7-42.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquirido: Teoria e Prática* (4.ª ed). Oeiras: Celta Editora.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 1-13, 27(4).
- Maria, U. (2013). Teachers' perception, knowledge and behaviour in inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1237-1241.
- Madureira, I. (2012). *Tornar-se professor de educação especial: uma abordagem biográfica* (Tese de doutoramento não publicada), Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Matos, A. (2011). *Identidade profissional dos docentes de educação especial: processos de construção* (Dissertação de mestrado não publicada), Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.
- McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., Cizman, J., & Lupart, J. (2013). Teacher perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 195-239.
- Michels, M.H. (2011). O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Revista Educação Especial*, 24(40), 219-232.

- Muller, T.M.P., & Glat, R. (2007). *Uma Professora Muito Especial*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Portaria n.º 212/2001, de 23 de fevereiro. *Diário da República*, n.º 37, I Série. Ministério da Educação.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, C. (2018). Ética profissional e condição docente. In M. Neves, & D. Justino (Coord.), *Ética Aplicada: Educação* (pp. 231-251). Lisboa: Edições 70.
- Ramos, C. & Roldão, M.C. (2013). Memórias de professores: Representações e percepções da identidade profissional docente. In A. Matias (coord.), *Memórias de Professores: emoções, identidades profissionais, currículo e avaliação* (pp. 53-115). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In D. Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (pp. 89-108). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sanches, I. (1995). *Professores de educação especial - Da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva - a "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sim-Sim, I. (1986). *Relatório do grupo de trabalho nomeado pelo despacho conjunto 222/MEC/85*. Lisboa: Direção-Geral do Ensino Superior do Ministério da Educação (não publicado).
- Vale, V., Vaz, J., & Ramalho, A. (2009). Experiências de formação em educação especial na Escola Superior de Educação de Coimbra. *Exedra: revista científica*, 1, 127-138.
- World Health Organisation (2011). *World Report on Disability*. Geneva, Switzerland, WHO.

PRÁTICAS INCLUSIVAS E DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO SOBRE PERCEÇÕES DE PROFESSORES³

Eulália Albuquerque¹, Rosina Fernandes², Emília Martins³, Francisco Mendes⁴

¹Escola Secundaria Viriato, Viseu e AVISPT21, *eulalia39@hotmail.com*

² Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, *rosina@esev.ipv.pt*

³ Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, *emiliamartins@esev.ipv.pt*

⁴ Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI I, *fmendes@esev.ipv.pt*

Resumo: A educação inclusiva necessita de uma abordagem holística e requer uma visão dos professores sobre as práticas regida por princípios éticos na garantia dos direitos de todos os alunos. Realizou-se um estudo exploratório, de tipo *ex post facto*, para caracterizar as perceções de professores sobre práticas inclusivas, atendendo à sua relação com os direitos humanos, com alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), em medida Currículo Específico Individual (CEI), explorando-se a relevância de variáveis sociodemográficas e profissionais. Participaram 30 docentes de vários grupos de recrutamento (incluindo a educação especial), 73.3% do género feminino, entre os 41 e os 64 anos ($M=51.83\pm 6.8$), todos vinculados aos quadros e, em média, com 27.23 (± 8.19) anos de serviço. Construiu-se um questionário sociodemográfico e profissional que incluiu afirmações sobre direitos humanos. Utilizou-se, ainda, a versão portuguesa de Costa (2002) do “Índice para a Inclusão”, de Both e Ainscow (2002), subescala relativa às perceções sobre práticas inclusivas. Recorreu-se ao SPSS 25, admitindo-se um grau de confiança de 95% nas análises inferenciais. Para os professores, os alunos com PDI em medida CEI devem ter os mesmos direitos que os restantes ($M=4.00 \pm 1.20$), apesar de admitirem ($M=2.56 \pm 1.35$) que não estão familiarizados com o referencial da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. O somatório dos itens das práticas inclusivas foi moderado ($M=35.71 \pm 13.70$). Os professores com experiência com alunos com PDI em medida CEI apresentaram perceções mais inclusivas ($p \leq .05$) ao nível das práticas e dos direitos. A idade correlacionou-se negativamente (ρ entre $-.394$ e $-.529$; $p \leq .05$) com as perceções sobre práticas inclusivas e direitos humanos. Verificaram-se correlações positivas (ρ entre $.575$ e $.810$; $p < .01$) entre todos os itens relativos aos direitos e o total do Índice para a Inclusão. É fundamental continuar a investir na formação dos docentes, sobretudo os mais velhos e que têm menos experiência com alunos com PDI, potenciando-se práticas inclusivas, tendo por base o referencial ético dos direitos humanos. São as singularidades dos alunos que enriquecem o processo de ensino-

³ Este trabalho decorre do Projeto Final de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor – Escola Superior de Educação de Viseu, da primeira autora.

aprendizagem; com efeito, a diversidade deve ser entendida como um recurso para a aprendizagem.

Palavras-chave: Práticas inclusivas, direitos humanos, percepções, professores.

Introdução

Na atualidade, é inquestionável a necessidade de garantirmos a inclusão de todos os alunos em contexto escolar. Para ser operacionalizada, garantido uma melhor gestão das diferenças em contexto de sala de aula (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014a; Cosme, 2018), a educação inclusiva necessita de uma abordagem holística e requer uma visão dos professores sobre as práticas orientada por princípios éticos (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012). Neste sentido, existem inúmeros documentos orientadores que apontam o direito à educação plena e completa de todos (Albuquerque, 2018). Com efeito, a inclusão parte dos direitos humanos, em geral, e do direito à educação, em particular, devendo ser assegurada para permitir a todos uma vida digna em sociedade (Rodrigues, 2016). Contudo, a mera existência de legislação não basta para que a inclusão seja uma realidade; constitui condição necessária, mas não suficiente. De acordo com Rocha (2017), o papel do professor, mais especificamente o seu envolvimento pessoal e profissional, assume uma importância crucial neste processo.

Direitos humanos e inclusão

O movimento de âmbito mundial que constitui a perspetiva da educação inclusiva assenta, primordialmente, nos diversos referenciais de Direitos Humanos. Com efeito, o artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem determina que “toda a pessoa tem direito à educação” (ONU, 1948, p. 47). Também em contexto nacional, na Constituição da República de 1976, nos seus artigos 71.º e 74.º, se salienta o direito de todos ao ensino e “à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” de acordo “com as capacidades” de cada um (Decreto de Aprovação da Constituição de 10 de abril, 1976, p. 747).

Estes princípios são reforçados em diversos documentos orientadores de práticas educativas e de vida em sociedade, a que acrescem documentos legais referentes ao sistema educativo e, mais especificamente, à educação inclusiva. Salienta-se a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, da UNESCO (1990), que alerta para a necessidade de implementar medidas “que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (p.4). A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, e ratificada por Portugal, em 21 de setembro de 1990, defende que as crianças com deficiência/incapacidade cognitiva ou motora têm direito a uma educação que possibilite o seu desenvolvimento pleno e vida digna em sociedade (UNICEF, 1990, art.º 23.º). Em 1994 surge um dos documentos de referência na área da inclusão, a Declaração de Salamanca, com a noção de escola inclusiva, onde todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem (UNESCO, 1994), recomendando, no seu artigo 7.º, práticas a adotar pelas escolas: utilização de currículos adaptados e de diversos recursos ajustados aos estilos e ritmos diferenciados de aprendizagem dos alunos, mudanças na organização e nas estratégias pedagógicas e cooperação com a comunidade envolvente.

Em dezembro de 2006, foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), como uma resposta da comunidade internacional à longa história de violação dos direitos humanos, contra a maior minoria mundial (Albuquerque, 2018). Neste sentido, é reforçada a necessidade de garantia dos mesmos direitos e oportunidades a estes indivíduos no acesso à educação, justiça, saúde, vida política e pública, emprego e autodeterminação (ONU, 2006).

Mais recentemente, outros documentos têm solidificado estes princípios, nomeadamente a Declaração de Incheon, em maio de 2015, que defende uma educação inclusiva de qualidade e serviu como base para o estabelecimento das metas inerentes aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2015), que assumem uma perspetiva inclusiva, vital para a defesa dos direitos humanos, dignidade e

desenvolvimento sustentável (Albuquerque, 2018). Em contexto português, a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015) acrescenta que as escolas devem encontrar recursos para responder a todas as crianças, que deverão ser educadas conjuntamente (Rodrigues, Lima-Rodrigues, Ainscow & Santos, 2015). No mesmo ano, a Assembleia Geral das Nações Unidas adota a Agenda 2030, que detalha 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), até 2030 (ONU, 2017), alguns específicos das pessoas com deficiência/incapacidade. Finalmente, salienta-se o documento - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2017), de base humanista, que expressa como valores fundamentais a sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana, sendo a inclusão uma exigência e o contributo para o desenvolvimento sustentável um desafio (Albuquerque, 2018).

Outros referenciais sobre direitos humanos, incluindo documentos orientadores de práticas inclusivas, foram produzidos ao longo da história. Contudo, a sua transposição para a prática nem sempre se verificou linear, nomeadamente devido a inúmeros fatores de ordem individual e societal.

Perceções e práticas inclusivas de professores

O sucesso de todos os alunos é a finalidade do movimento inclusivo, o que implica considerar a educação especial como um conjunto de serviços para alunos que necessitam de ajudas diferentes para aprender, em sala de aula, com os restantes (Sanches-Ferreira, 2007).

Este desiderato revela-se ainda mais difícil de concretizar para alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) com medidas como o Currículo Específico Individual (enquadrado na legislação anterior - decreto Lei 3/2008, de 7 de janeiro de 2008). Aliás, o Observatório da Deficiência, em finais de 2017, no seu relatório sobre os indicadores dos direitos humanos, aponta que mais de metade dos alunos em CEI passa menos de 40% do tempo letivo com a turma e quase 30%, menos de 20% do tempo em turma com os seus pares (Pinto & Pinto, 2017). Com efeito, já Sanches-Ferreira (2007) defendia que se torna urgente a aquisição de conhecimentos na área dos direitos humanos por parte de responsáveis educativos, pois as mudanças dependem

essencialmente do que fazem e pensam. Este é o caminho para a construção de uma educação baseada em valores e ações que não atentem contra os direitos humanos (Rodrigues, 2014). Com efeito, é sobretudo com base numa posição ética que os docentes ficam recetivos a processar informação que permita aumentar o grau de tolerância e aceitação das diferenças e agir em conformidade, o que implica perceber o seu papel na sociedade e construir uma visão de justiça nas suas ações enquanto agentes educativos, mais do que assumir convicções cientificamente fundadas (Esteves, 2017; Sanches-Ferreira, 2007).

Neste processo de construção de perceções, com repercussões nas práticas educativas dos professores, encontramos na literatura (e.g. Fernandes, 2016) evidências que apontam para a relevância de algumas variáveis sociodemográficas e profissionais (idade, tempo de serviço, formação académica, entre outras) como veremos no trabalho empírico que em seguida apresentamos.

Metodologia

Adotando uma metodologia quantitativa, desenvolveu-se um estudo exploratório, de tipo *ex post facto*, para caracterizar as perceções dos professores sobre as práticas inclusivas (enquanto expressão dos direitos humanos) com alunos com PDI, em medida CEI, e explorar a relevância variáveis de natureza sociodemográfica e profissional.

Participantes

Participaram 30 docentes de uma escola de 3º ciclo do ensino básico e secundário, da região Centro de Portugal, não agrupada, que acolhe recentemente alunos com PDI, em medida CEI (Tabela 1). A amostra de conveniência incluiu professores de vários grupos de recrutamento (também de educação especial), 73.3% do género feminino, entre os 41 e os 64 anos ($M = 51.83 \pm 6.8$), todos vinculados aos quadros e em média com 27.23 (± 8.19) anos de serviço.

Tabela 1

Caracterização geral da amostra

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
Idade	51.83	6.80	41	64
Tempo Serviço	27.23	8.19	6	40
Tempo Serviço em EE	6.80	6.94	2	19
			<i>N</i>	<i>%</i>
Género				
Feminino			22	73.3
Masculino			8	26.7
Habilitações				
Licenciatura			21	70
Pós-Licenciatura			9	30
Situação contratual				
Quadro de Escola			25	83.3
QZP			5	16.7
Grupo de docência				
EE			5	16.7
Outros grupos			25	83.3
Experiência com alunos				
PDI em CEI				
Sim			15	51.7
Não			14	48.3

Nota: EE – Educação Especial; QZP – Quadro de Zona Pedagógica

Instrumentos

Construiu-se um questionário sociodemográfico e profissional que incluiu cinco afirmações sobre direitos humanos (escala de *Likert* de 5 = concordo totalmente a 1 = discordo totalmente, para avaliar o grau de familiaridade com a CDPD, bem como conhecimento da intervenção com alunos com PDI na escola e garantia dos seus direitos). Utilizou-se, ainda, a versão portuguesa de Costa (2002) do “Índice para a Inclusão”, de Both e Ainscow (2002), subescala relativa às perceções sobre práticas inclusivas (16 itens classificados de 1 a 4, correspondendo valores mais elevados a perceções mais inclusivas), relativa ao que é aprendido e ensinado e como é concretizado para assegurar a participação efetiva de todos os alunos. Neste caso, ajustou-se a formulação dos itens (com autorização prévia da autora) à temática dos alunos com PDI em medida CEI. Este é um instrumento amplamente utilizado em

contexto internacional, com boas qualidades psicométricas e adaptado à realidade portuguesa.

Procedimentos de recolha e análise de dados

Foram solicitadas as necessárias autorizações, quer para utilização do instrumento (e respetivos ajustes), quer para recolha de dados junto da direção da escola. Os participantes preencheram o instrumento (testado previamente) em papel, assinando o respetivo consentimento informado para assegurar os cuidados éticos inerentes a qualquer processo de investigação. A recolha de dados terminou em julho de 2018. Procedeu-se à análise dos dados com recurso ao SPSS IBM 25, admitindo-se um grau de confiança de 95% nas análises inferenciais efetuadas, utilizando-se testes não paramétricos (*U* de Mann-Whitney e *Rho* de Spearman) atendendo às características da amostra e das variáveis em estudo.

Resultados e discussão

Os resultados de natureza descritiva (Tabela 2) apontam que, para os professores, os alunos com PDI em medida CEI devem ter os mesmos direitos que os restantes ($M = 4.00 \pm 1.20$). No entanto, admitem ($M = 2.56 \pm 1.35$) que não estão familiarizados com o referencial da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Com efeito, Sanches-Ferreira (2009) salienta a necessidade de os professores conhecerem e se identificarem com referenciais sobre direitos humanos, a partir daqui o caminho da educação inclusiva parece mais fácil. Bastará, de acordo com Rodrigues (2014), construir uma educação baseada em valores e práticas que respeitem estes direitos.

Tabela 2

Estatística descritiva dos itens da dimensão dos direitos

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
Conhece a CDPD	2.56	1.35	1	5
Conhece direitos de alunos PDI em CEI	2.96	1.42	1	5
Conhece intervenção nos direitos dos alunos com PDI em CEI na escola	2.80	1.51	1	5
Todos os alunos devem ter iguais direitos	4.00	1.20	1	5
Todos os alunos têm iguais direitos na escola	2.65	1.28	1	5

Nota: CDPD - *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*; PDI – *Perturbação do Desenvolvimento Intelectual*; CEI – *Currículo Específico Individual*

No que se refere às percepções sobre práticas inclusivas (Índex para a Inclusão), o resultado do somatório dos itens em análise foi moderado ($M = 35.71 \pm 13.70$), por referência à pontuação mínima e máxima da escala (o *score* pode variar entre 16 e 76 pontos). Segundo Rodrigues (2016), a inclusão relaciona-se com a capacidade de responder diferenciadamente à diversidade que caracteriza todos os alunos, através de práticas que promovam ambientes de aprendizagem ricos de interações e trocas de informação, que facilitem a aquisição de conhecimentos e a inserção plena.

Das análises inferenciais, destaca-se a relevância da experiência dos professores com alunos com PDI em medida CEI ($p \leq .05$) como determinante para percepções mais inclusivas ao nível das práticas e dos direitos (Tabela 3), tal como nos estudos de Sanches-Ferreira (2007).

Tabela 3

Comparações entre professores com e sem experiência com alunos PDI em CEI

	<i>U</i>	<i>p</i>
Conhece a CDPD	-2.787	.006
Conhece direitos de alunos PDI em CEI	-3.825	.000
Conhece intervenção nos direitos dos alunos com PDI em CEI na escola	-4.194	.000
Todos os alunos devem ter iguais direitos	-2.849	.007
Todos os alunos têm iguais direitos na escola	-3.448	.000
Total Índex	- 4.000	.000

Nota: CDPD - *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*; PDI – *Perturbação do Desenvolvimento Intelectual*; CEI – *Currículo Específico Individual*

O autor acrescenta que esta experiência permite ao professor questionar o seu papel social e construir percepções novas do que é justo e vale a pena fazer, assentes em valores e princípios éticos que potenciam a aceitação da diversidade e motivação para agir em conformidade com estas percepções. Salienta-se que é fundamental que as experiências dos professores com estes alunos sejam bem-sucedidas para que desenvolvam as necessárias atitudes positivas (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014).

A idade correlacionou-se negativamente (R_s entre -.394 e -.529; $p \leq .05$) com as percepções sobre práticas inclusivas e direitos humanos, tal como nos estudos referidos por Dias e Cadime (2018) e Belo (2011) que sugerem que os professores mais velhos e

com mais tempo de serviço tendem a apresentar percepções menos favoráveis à inclusão.

Finalmente, verificaram-se correlações positivas (R_s entre .575 e .810; $p < .01$) entre todos os itens relativos aos direitos e o total do Index para a Inclusão (Tabela 4).

Tabela 4

Correlações entre percepções sobre direitos e práticas inclusivas

		Total Índex
Conhece a CDPD	R_s	.744
	p	.000
	N	28
Conhece direitos de alunos PDI em CEI	R_s	.810
	p	.000
	N	28
Conhece intervenção nos direitos dos alunos com PDI em CEI na escola	R_s	.709
	p	.000
	N	28
Todos os alunos devem ter iguais direitos	R_s	.575
	p	.001
	N	28
Todos os alunos têm iguais direitos na escola	R_s	.724
	p	.000
	N	28

Nota: CDPD - *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*; PDI – *Perturbação do Desenvolvimento Intelectual*; CEI – *Currículo Específico Individual*

Esta relação ilustra a necessidade de se assumirem práticas inclusivas assentes em princípios éticos e coletivos, pois a inclusão de alunos com algum tipo de incapacidade implica acolhimento dos seus pares e respeito pela sua singularidade que enriquece o processo de ensino-aprendizagem, já que a diversidade é um recurso para a aprendizagem (Pilatti, Kohnlein, Knorst, & Stoer, 2012).

Conclusões

Os agentes educativos devem estar preparados para serem professores de todos os alunos (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014). Neste sentido, a formação contínua é fundamental para a criação de ambientes inclusivos (Esteves, 2017), sobretudo pelos docentes mais velhos e que têm menos

experiência com alunos com PDI. Promover-se-ão, assim, certamente, práticas inclusivas tendo por base o referencial ético dos direitos humanos.

Atendendo às limitações inerentes a este trabalho (ex. tamanho reduzido da amostra), importa salientar a importância de se incrementar a investigação neste âmbito, nomeadamente explorar o impacto da formação especializada em Educação Especial nas práticas inclusivas.

Referências

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2014). *Organização dos Recursos para o Apoio à Educação Inclusiva - Relatório Síntese*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação.
- Albuquerque, E. (2018). *Perceções de professores sobre práticas inclusivas para alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual com Currículo Específico Individual* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.
- Belo, M. L. (2011). *Atitudes dos Docentes face à educação inclusiva, enquanto princípio filosófico* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10758/1/Tese%20vers%C3%A3o%20oficial.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Obtido de http://redeinclusao.pt/media/fl_79.pdf
- Costa, A. (2002). *Índex para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Obtido de http://redeinclusao.pt/media/fl_79.pdf
- Decreto de Aprovação da Constituição nº 86/1976, de 10 de abril - *Aprova a Constituição Portuguesa*.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – *Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo*.
- Dias, P., & Cadime, I. (2018). *Perceções dos educadores sobre a inclusão na educação pré-escolar: o papel da experiência e habilitações*. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98-0091.pdf>
- Esteves, M. (2017). *A diferenciação pedagógica e a formação de professores*. II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares da Universidade do Algarve, Faro.
- Fernandes, R. (2016). *Escola inclusiva: Perceções de professores sobre dislexia, inclusão e estratégias pedagógicas* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu. Obtido de <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3656/1/18912.pdf>

- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Obtido de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/pe_rfil_dos_alunos.pdf
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração universal dos direitos do homem*. Obtido de <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Obtido de <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
- Organização das Nações Unidas. (2017). *Objetivo 4 - Educação de Qualidade*. Obtido de <https://www.unric.org/pt/ods-link-menu/31973-objetivo-4-educacao-de-qualidade>
- Pilatti, F., Kohnlein, J., Knorst, P., & Stoer, S. (2012). Olhares para a Educação Inclusiva. *UNOESC & Ciência – ACHS*, 3(2), 187-194.
- Pinto, P., & Pinto, T. (2017). *Pessoas com Deficiência em Portugal: Indicadores de Direitos Humanos 2017*. Lisboa: ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Pinto, P., & Teixeira, D. (2012). *DRPI-Portugal: Relatório Final*. Lisboa: ISCS. Obtido de <http://oddh.iscsp.utl.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/13-estudopiloto-drpi-portugal>
- Rocha, A. (2017). O papel do professor na educação inclusiva. *Ensaios Pedagógicos*, 7(2), 1-11.
- Rodrigues, D. (2014). *A inclusão como direito humano emergente*. Obtido de <https://bit.ly/2PsiDPS>
- Rodrigues, D. (2016). *Direitos Humanos e Inclusão*. Porto: Profedições.
- Rodrigues, D., Lima-Rodrigues, L.M., Ainscow, M., & Santos, M. (2015). *Declaração de Lisboa sobre a Equidade Educativa*. 8th Inclusive and Supportive Education Congress - Equity and Inclusion in Education & IV Congresso Internacional da Pró-Inclusão. Lisboa, Portugal. Obtido de <http://isec2015lisbon-pt.weebly.com/declaracao-de-lisboa-sobre-equidade-educativa.html>
- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*. Conferência Mundial de Educação para Todos. Jomtien, Tailândia.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.
- UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon – Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>
- UNICEF. (1990) *Convenção dos Direitos da Criança*. Obtido de https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf

CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ana Sofia Costa¹, Ana Paula Cardoso², João Rocha³

¹ Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, anasofiacosta88@gmail.com

² Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, a.p.cardoso@esev.ipv.pt

³ Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, jorochoa@esev.ipv.pt

Resumo:

O trabalho de investigação desenvolvido visa sensibilizar a comunidade científica e, principalmente, todos os professores, para a necessidade de incluir a Educação para a Cidadania, de forma transversal, na sua prática pedagógica diária, tal como é preconizado pela tutela. A partir do estudo empírico realizado damos a conhecer algumas conceções e práticas dos professores, principalmente aquelas que podem ser encaradas como resistências dos mesmos à abordagem desta área. Trata-se de um estudo com carácter descritivo, recorrendo ao inquérito por questionário como técnica de recolha de dados. O instrumento elaborado para o efeito foi aplicado à população dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) do concelho de Viseu, fazendo parte da amostra total da investigação noventa e um professores de quatro agrupamentos de escolas. De entre os resultados obtidos, salientamos que as metodologias que os docentes referem aplicar mais vezes para desenvolverem competências nesta área são os processos de trabalho reflexivo e de trabalho cooperativo entre os alunos. As dimensões da Educação para a Cidadania, definidas nos documentos orientadores, que os professores afirmam estar mais evidentes nas suas práticas são, em primeiro lugar, a educação ambiental/desenvolvimento sustentável, a educação para a igualdade de género e a educação para os direitos humanos. A extensão do currículo e a demasiada importância atribuída aos testes e exames são as maiores dificuldades apontadas pelos docentes à abordagem da Educação para a Cidadania.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania, 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), currículo, transversalidade, conceções dos professores.

Introdução

As mudanças e transformações sociais na nossa sociedade sucedem a um ritmo bastante acelerado, acentuando-se, cada vez mais, as desigualdades e o papel das minorias sociais. Assim, ao educar para a cidadania, a escola torna-se um agente primordial na formação de cidadãos ativos, capazes de contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar da sociedade em que vivem.

A promoção da cidadania deverá ser vista como objetivo central na formação das crianças e jovens da nossa sociedade. Este é um tema essencial “relativamente ao qual

o desenvolvimento de competências é condição indispensável ao nosso desenvolvimento enquanto sociedade” (Afonso, 2007, p.1) e, por isso, a sua inserção no currículo requer uma abordagem transversal.

A problemática abordada nesta investigação prevê implicações e responsabilidades ao nível da formação de professores e das práticas diárias dos mesmos e requer a tomada de consciência, por parte dos mesmos, nomeadamente, do papel que poderão desempenhar na formação integral dos alunos. Esta investigação pretende conhecer algumas das conceções e práticas dos professores sobre a Educação para a Cidadania, sendo resultado da reflexão sobre as práticas docentes no que respeita à componente de Educação para a Cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Objetivos

Tendo em conta o exposto, foram formulados os principais objetivos deste estudo: *i)* saber como é que, em contexto de prática letiva, a Educação para a Cidadania é abordada, tendo subjacente as conceções dos professores; *ii)* conhecer as estratégias utilizadas pelos professores do 1.º CEB no âmbito da Educação para a Cidadania; *iii)* conhecer quais são as dimensões da Educação para a Cidadania mais valorizadas pelos professores em contexto de sala de aula; *iv)* analisar, na perspetiva dos professores, as principais dificuldades relacionados com a Educação para a Cidadania.

Fundamentação do estudo

Ao longo dos últimos anos, a escola deixou de se centrar no saber e no saber fazer, dando também destaque ao saber estar e ao saber ser, como dimensões do crescimento pessoal e social dos seus alunos, na esteira do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o Século XXI (Delors, 1996).

Para Delors (1996, p.77) “a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento”. Embora os professores considerem importante a Educação para a Cidadania, evidenciando valores de natureza ética e relacional, estes “continuam a centrar-se mais nos conhecimentos sobre a sociedade do que o desenvolvimento de

capacidades de pensamento crítico e autónomo ou na participação ativa dos alunos em ações concretas na comunidade” (Afonso, 2007, p. 15). Em contexto escolar, continuam a existir temas que não são falados, porque vão para além dos conhecimentos implícitos que se pretendem suscitar nos alunos, como é o caso da área de Matemática ou de Português, aspetos estes que contrariam o que é definido nos documentos legais.

A problemática da Educação para a Cidadania tem vindo a adquirir grande importância na sociedade atual e constitui uma das principais finalidades do Sistema Educativo Português e, neste sentido, a escola e, particularmente, o professor têm um papel fundamental na formação de cidadãos livres, conscientes e hábeis na prática da cidadania.

Atualmente, muitos professores oferecem alguma resistência em trabalhar com os seus alunos conteúdos que vão para além das áreas disciplinares de Português e Matemática. Para alguns, novas ideias, novos assuntos e as mudanças no currículo representam uma ameaça à sua zona de conforto. Os professores temem a mudança por achar que não estão preparados ou que não têm competências para tal. Na linha de pensamento de Cardoso (2002), os professores “percebem a mudança com receio e, inclusive, com alguma desconfiança, principalmente, quando esta lhes é imposta por instâncias exteriores à realidade em que trabalham” (p.42). Neste sentido, é natural que os professores se interroguem sobre as implicações que esta pode ter na sua vida profissional e pessoal, revelando, de início, atitudes menos favoráveis à mudança (Cardoso, 2002). O professor precisa de ser e de se ver como um agente de mudança e inovador, para assim formar cidadãos críticos e conscientes sobre o mundo.

Nos dias de hoje, a Educação para a Cidadania tem ganho novos contornos no contexto educativo português, com a publicação do “Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário” (Ministério da Educação, 2016) e da “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (Ministério da Educação, 2017) que vêm transformar o que até então tem sido feito neste âmbito. De acordo com o documento “Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras”, onde são enunciadas dez dimensões (áreas temáticas) da Educação para a Cidadania, destaca-se agora a educação para o desenvolvimento que “visa a

consciencialização e a compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades, a nível local e mundial, num contexto de interdependência e globalização” (Direção-Geral de Educação, 2013, p.3). A importância desta componente da cidadania é expressa na Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, implementada entre 2010 e 2015, que fundamenta a intervenção nesta área e entende ser importante a incorporação da mesma nos currículos escolares.

Aprovado em agosto de 2016, o Referencial Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário constitui-se como documento orientador que visa enquadrar a intervenção pedagógica da Educação para o Desenvolvimento, como dimensão da Educação para a Cidadania, e promover a sua implementação na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Este contempla um conjunto de descritores de conhecimentos, capacidades, valores, atitudes e comportamentos a adquirir pelos alunos dos diferentes níveis de educação. Quanto à Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (Ministério da Educação, 2017), esta é um dos últimos exemplos das políticas públicas de educação no nosso país. A ENEC foi implementada, no ano letivo de 2017/2018, nas escolas públicas e privadas, que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). De modo a dar resposta aos objetivos supra enunciados foi criada a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Nesta nova componente do currículo, os professores têm por missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente.

Metodologia

De acordo com os objetivos da investigação, elegemos uma investigação de carácter descritivo (Fortin, 2003), recorrendo ao inquérito por questionário como técnica de recolha de dados. A investigação realizada enquadra-se no âmbito do paradigma quantitativo baseando-se na observação de factos objetivos e acontecimentos.

O estudo efetuado abrangeu a população dos professores do 1.º CEB do concelho de Viseu. Trata-se de uma amostra de conveniência (Carmo & Ferreira, 2008), uma vez que foi selecionada por razões de ordem prática, ou seja, por ser este o local de estágio da investigadora e pela maior facilidade de recolha dos dados. A amostra é constituída por 91 professores de 4 agrupamentos de escolas, maioritariamente do sexo feminino e com idades compreendidas entre os 35 e os 64 anos.

O questionário aplicado aos professores, subdividido em três partes, era composto maioritariamente por questões fechadas (e.g., caracterização sociodemográfica, formação inicial e contínua, conceções e práticas dos professores no âmbito da Educação para Cidadania) e por algumas questões mistas, que implicavam uma breve justificação da opção de resposta. A versão preliminar do instrumento foi sujeita a um pré-teste, a uma pequena amostra de docentes com características idênticas às do estudo final e, posteriormente, submetido à apreciação da Direção Geral de Educação (DGE) para monitorização e autorização para aplicação em meio escolar.

A análise dos dados quantitativos foi efetuada com recurso à Estatística Descritiva, através do cálculo de frequências absolutas e frequências relativas percentuais, tendo por base o programa informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 20. De entre os temas tratados salientam-se: a frequência com que a Educação para a Cidadania é incluída nas planificações; as metodologias mais utilizadas neste domínio; as áreas disciplinares em que é mais evidente um trabalho neste âmbito; as dimensões da Educação para a Cidadania mais trabalhadas em sala de aula; e as dificuldades reconhecidas pelos professores para a sua abordagem.

Resultados

Nesta secção apresentamos os dados relativos à planificação e à prática no âmbito da Educação para a Cidadania, para melhor compreendermos a ação docente neste âmbito. Primeiro, analisamos a frequência com que esta área é incluída nas planificações, depois as metodologias mais utilizadas, bem como as áreas disciplinares em que é mais evidente um trabalho transversal nesta área, de seguida, as dimensões

da Educação para a Cidadania mais trabalhadas em sala de aula e, por último, as principais dificuldades reconhecidas pelos professores na sua abordagem.

Nos dados recolhidos através do inquérito por questionário, os professores afirmam incluir com regularidade a área de Educação para a Cidadania nas suas planificações, sendo que cerca de três quartos (74,7%) dos inquiridos admite incluí-la uma a duas vezes por semana nas suas planificações.

Para que os alunos tenham a possibilidade de desenvolver as suas competências cidadãs, importa conhecer as metodologias utilizadas pelos docentes em contexto de prática. Neste sentido, constatámos que as metodologias que os professores afirmam utilizar mais frequentemente são os processos de trabalho reflexivo e a utilização de processos de trabalho cooperativo. Já as metodologias utilizadas menos frequentemente são as visitas de estudo/ações concretas, o *role play*/simulação de papéis e os processos de negociação, acordo e contrato.

Quanto às áreas disciplinares onde é mais evidente um trabalho transversal, fazendo uma leitura global dos dados, percebemos que a área em que os professores afirmam existir um trabalho transversal mais evidente é a de Estudo do Meio e aquela em que é menos frequente a transversalidade corresponde à de Matemática (Tabela 1).

Tabela 1

Áreas disciplinares onde é mais evidente o trabalho transversal com a área de Educação para a Cidadania

Áreas disciplinares	Nada evidente		Pouco evidente		Evidente		Muito evidente		Totalmente evidente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Português	0	0	3	3.3	31	34.1	34	37.4	23	25.3
Matemática	1	1.1	31	34.1	40	44	13	14.3	6	6.6
Estudo do Meio	0	0	2	2.2	15	16.5	36	39.6	38	41.8
Expressões Artísticas	0	0	7	7.7	27	29.7	38	41.8	19	20.9
Expressão Físico-Motora	0	0	8	8.8	29	31.9	32	35.2	22	24.2

Na área de Estudo do Meio, quase metade dos professores consideram que essa transversalidade é totalmente evidente (41.8%). No que respeita à área disciplinar de Português, 25.3% dos inquiridos afirmam que o trabalho transversal com a área de Educação para a Cidadania é totalmente evidente. Segue-se a área de Expressões

Artísticas, em que 20.9% dos inquiridos afirmam ser totalmente evidente a transversalidade desta área com a Educação para a Cidadania. Por fim, quanto à área de Matemática, apenas 6.6% dos inquiridos declaram que o trabalho transversal é totalmente evidente.

Das várias dimensões da Educação para a Cidadania definidas pela Direção-Geral de Educação (2013) aferimos junto dos professores o grau de evidência do trabalho das várias dimensões da Educação para a Cidadania em sala de aula.

Neste sentido, a dimensão que os professores inquiridos afirmam ser muito, ou totalmente evidente, o trabalho da mesma em contexto de sala de aula, é a educação ambiental/ desenvolvimento sustentável (52.7% e 29.7%, respetivamente), seguida da educação para a igualdade de género (42.9% e 25.3, respetivamente) e da educação para os direitos humanos (40.7% e 26.4%, respetivamente) (Tabela 2).

Tabela 2

Dimensões da Educação para a Cidadania mais trabalhadas em sala de aula

Dimensões	Nada evidente		Pouco evidente		Evidente		Muito evidente		Totalmente evidente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Educação para os direitos humanos	1	1,1	2	2,2	26	28,6	38	41,8	24	26,4
Educação ambiental/desenvolvimento sustentável	1	1,1	0	0	15	16,5	48	52,7	27	29,7
Educação rodoviária	1	1,1	3	3,3	37	40,7	34	37,4	16	17,6
Educação financeira	3	3,3	24	26,4	35	38,5	24	26,4	5	5,5
Educação do consumidor	3	3,3	13	14,3	43	47,3	24	26,4	8	8,8
Educação para o empreendedorismo	7	7,7	28	30,8	32	35,2	19	20,9	5	5,5
Educação para a igualdade de género	2	2,2	1	1,1	26	28,6	39	42,9	23	25,3
Educação intercultural	2	2,2	5	5,5	32	35,2	33	36,3	19	20,9
Educação para o desenvolvimento	4	4,4	11	12,1	40	43,9	24	26,4	12	13,2
Educação para a defesa e segurança/educação para a paz	1	1,1	6	6,6	26	28,6	33	36,3	25	27,5
Voluntariado	3	3,3	25	27,5	32	35,2	19	20,9	12	13,2
Educação para os media	3	3,3	31	34,1	35	38,5	18	19,8	4	4,4
Dimensão europeia da educação	6	6,6	31	34,1	33	36,3	16	17,6	5	5,5
Educação para a saúde e sexualidade	2	2,2	2	2,2	34	37,4	37	40,7	16	17,6

N=91

Com menor destaque, seguem-se as dimensões que os docentes consideram ser trabalhadas de forma evidente ou pouco evidente, a saber, a educação do consumidor (46.2% e 14.3%, respetivamente), a educação para o desenvolvimento (41.8% e 12.1%, respetivamente) e a educação rodoviária (40.7% e 3.3%, respetivamente). Como sendo nada evidente ao nível do trabalho em contexto de sala de aula, destaca-se a educação para o empreendedorismo (7.7%), seguido da dimensão europeia da educação (6.6%). Apesar do esforço por parte dos docentes para abordar esta área em contexto de prática, sabemos que tal nem sempre é possível. Os professores alegam vários fatores para justificar o facto de não trabalharem a área de Educação para a Cidadania.

Das dificuldades listadas que podem levar à escassa abordagem da Educação para a Cidadania no 1.º CEB, aquela que mais se destacou foi a extensão do currículo, com a maioria dos professores (51.6%) a concordarem totalmente que esta é uma das principais dificuldades que condiciona a abordagem desta área disciplinar. Com alguma distância, os professores assinalaram o número de alunos por turma (31.9%) como uma dificuldade à lecionação desta área.

Em sentido contrário, os professores discordam (42.9%), que uma das dificuldades que reconhecem seja o pouco à-vontade com os temas. Destaca-se ainda o facto de os inquiridos discordarem (34.1%) que não é por falta de formação adequada que a mesma não é abordada em contexto de sala de aula. A relevância dada aos testes e exames é também destacada pelos professores que concordam (47.3%) com esta asserção. Apenas 19.8% dos inquiridos concordam totalmente com o facto de a escassez de recursos ser uma dificuldade inerente à abordagem da Educação para a Cidadania.

Discussão dos resultados

Os dados obtidos contribuirão para conhecer as conceções dos professores acerca da Educação para a Cidadania e das suas práticas no 1.º CEB. No que diz respeito à frequência com que a Educação para a Cidadania é incluída nas planificações, percebemos que, regra geral, apenas é trabalhada uma a duas vezes por semana.

Na sua prática diária, é importante que o professor seja capaz de utilizar várias metodologias de ensino em cada disciplina e na abordagem de diferentes conteúdos

para assim motivar os alunos e, principalmente, proporcionar experiências de aprendizagem significativas para os mesmos. Pela análise dos dados percebemos que são bastante valorizadas, neste contexto de aprendizagem, as metodologias relacionadas com os processos de trabalho reflexivo e processos de trabalho cooperativo entre os alunos, o que mostra que os professores estão conscientes dos benefícios do trabalho cooperativo na aprendizagem. Esta ideia é também defendida por Carneiro (2000) ao considerar que “o trabalho cooperativo influencia positivamente o resultado final do trabalho realizado, a motivação, o raciocínio, e as competências sociais de cada aluno” (p. 94).

Consideramos essencial destacar o facto de uma parte dos professores utilizar os processos de trabalho reflexivo ao educar para a cidadania, que pode surgir, por exemplo, a partir da apresentação de uma dada situação-problema à turma para discussão e reflexão. Tal facto leva-nos a supor que os docentes dão cada vez mais importância à participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, mas também à importância da reflexão na e para a aprendizagem.

A realização de visitas de estudo e ações concretas foi o indicador mencionado como a metodologia menos utilizada pelos docentes. Isto, provavelmente, devido ao facto de estas, muitas vezes, não serem financiadas e pelos procedimentos formais que uma atividade deste género acarreta.

Neste estudo procurámos perceber se a área de Educação para a Cidadania é abordada de forma transversal às diversas áreas disciplinares, evidenciando-se esta transversalidade com a área de Estudo do Meio. A área disciplinar de Português foi a segunda mais evidenciada, no entanto, importa referir que, em alguns casos, os docentes consideram que ao apresentarem aos alunos um texto cujo conteúdo esteja relacionado com temas de cidadania já estão a trabalhar de forma transversal. Contudo, a transversalidade entre estas duas áreas ultrapassa este âmbito.

Em sentido contrário, destaca-se a área disciplinar de Matemática como aquela em que existem menos evidências de transversalidade, o que se revela contraproducente, tendo em conta que “os alunos devem ter uma experiência Matemática genuína, lidando com

situações e ideias matematicamente ricas e usando conceitos matemáticos na interpretação e modelação de situações da sociedade atual” (Ponte, 2002, p.1).

O trabalho transversal das várias áreas disciplinares com a área de Educação para a Cidadania pode ser agilizado através da utilização de diversas metodologias de ensino-aprendizagem (Afonso, 2007). Os inquiridos valorizam a utilização de metodologias relacionadas com os processos de trabalho reflexivo e processos de trabalho cooperativo entre os alunos, o que mostra que estão conscientes dos benefícios do trabalho cooperativo na aprendizagem, tal como defende Carneiro (2000) ao afirmar que este “influencia positivamente o resultado final do trabalho realizado, a motivação, o raciocínio, e as competências sociais de cada aluno” (p. 94).

As dimensões da Educação para a Cidadania mais valorizadas pelos professores são a educação ambiental/desenvolvimento sustentável, a educação para a igualdade de género e a educação para os direitos humanos. Os dados obtidos nesta investigação vão ao encontro do pensamento de Fenrinha (2011) que defende que os projetos relacionados com a educação ambiental/desenvolvimento sustentável nas escolas “são essenciais para a aquisição de hábitos e comportamentos nos alunos que, quando adquiridos na infância, se irão refletir pela vida fora, podendo vir a ter repercussões a longo prazo” (p. 232). O mesmo autor, noutro estudo, mostra que os docentes estão conscientes da existência de uma evolução positiva no comportamento e atitudes dos alunos face ao ambiente, resultante de um trabalho continuado em parceria com todos os agentes educativos, uma atitude dos professores essencial e fundamental para a educação dos alunos.

Relativamente à educação para a igualdade de género, Cardona (2015) tem estudado e analisado a forma como estas questões são trabalhadas nas escolas e jardins de infância, estando os dados que obtivemos em sintonia com as ideias apresentadas pela autora num artigo da revista “Aprender” onde é evidenciado o trabalho frequente dos professores relativamente a esta dimensão da Educação para a Cidadania.

No Guião de Educação: Género e Cidadania no 1.º CEB (Cardona et al., 2011) são apresentadas várias sugestões de trabalhos e questões que permitem orientar a abordagem transversal do professor ao nível das diferentes áreas curriculares com esta

dimensão da cidadania, relacionados com a organização espaço-material; histórias que podem ser trabalhadas; técnicas de comunicação para aplicar com a turma; boas perguntas, entre outras.

No que respeita à educação para os direitos humanos, Veiga (2007) sugere que, na escola, a percepção de direitos por parte de alunos imigrantes e portugueses não apresenta diferenças assinaláveis. Além disso, o estudo mostra que a existência de programas de promoção dos direitos humanos na escola conduz a melhorias no nível de atenção e redução de comportamentos disruptivos por parte dos alunos, fator este que deve ser tido em conta para melhorar a qualidade do ensino nesta área.

Ao invés, as dimensões que são menos evidentes no trabalho dos professores em sala de aula são a dimensão europeia da educação e a educação para o empreendedorismo. A promoção do conceito de identidade europeia parece não ser muito veiculada em contexto de sala de aula. No entanto, a sua abordagem é fundamental, pois promove um melhor conhecimento da Europa e da União Europeia, nomeadamente das suas instituições, do seu património cultural e natural e dos desafios com que a Europa se depara.

Os estudos realizados em Portugal revelam que os benefícios da abordagem da educação para o empreendedorismo não têm sido suficientes para sensibilizar os professores para a importância desta dimensão. O estudo desenvolvido por Rodrigues (2016) mostra que, através das atividades desenvolvidas para trabalhar o conceito empreendedor, as competências dos alunos melhoram, tendo-se concluído que, de facto, os alunos se apropriaram do tema, mas para isso, é importante que o professor esteja disposto a inovar a sua própria prática pedagógica.

Do nosso ponto de vista, o facto de algumas dimensões não serem abordadas, ou serem menos evidentes na prática diária dos docentes, está relacionada com o facto de estes desconhecerem os referenciais disponibilizados pelo Ministério da Educação (e.g., Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz; Referencial de Educação para a Saúde; Referencial de Educação para os *Media*; Referencial de Educação Rodoviária; Referencial de Educação Financeira, entre outros), que se encontram

disponíveis em formato digital e que constituem documentos orientadores para a implementação destas dimensões em contexto escolar.

Por fim, importa referir que os dados obtidos mostram que as dificuldades que os docentes percecionam na abordagem desta área dizem respeito, na maioria dos casos, a necessidades que são diariamente detetadas no nosso sistema educativo, como é o facto de existirem muitos conteúdos para lecionar e o excessivo número de alunos por turma.

A extensão do currículo foi o indicador mais referido decorrente da dificuldade de os professores gerirem todos os conteúdos previstos nos documentos legais e, por falta de tempo, limitando as possibilidades de uma abordagem transversal. Outro aspeto diz respeito à atribuição de demasiada relevância aos testes e exames nacionais, pois, atualmente, a avaliação é direcionada sobretudo para uma função social, através da hierarquização, seleção e certificação do aluno, atribuindo-se pouca importância às questões sociais e relacionais que permitem ao educando aprender a viver em sociedade. A distribuição do número de horas por área disciplinar foi outra dificuldade mencionada e, através da análise da Matriz Curricular do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro), percebemos que uma hora é, efetivamente, pouco tempo para que os professores tenham a possibilidade de educar para a cidadania, tal como se pretende. De salientar que, de entre as dificuldades apresentadas pelos professores, não é evidenciada a formação de professores.

Conclusões

Com a realização deste estudo, conclui-se que os professores revelaram abordar a área de Educação para a Cidadania, afirmando abordá-la com alguma frequência de forma transversal, principalmente na área disciplinar de Estudo do Meio.

Em contexto de sala de aula, as metodologias utilizadas mais frequentemente na área de Educação para a Cidadania são os processos de trabalho reflexivo, seguidos dos processos de trabalho cooperativo.

As dimensões da Educação para a Cidadania mais valorizadas pelos professores, em contexto de sala de aula, são a educação ambiental/desenvolvimento sustentável, a educação para a igualdade de género e a educação para os direitos humanos. Pelo contrário, as dimensões menos valorizadas são a dimensão europeia da educação e a educação para o empreendedorismo.

Destacamos o facto de ter sido possível identificar as principais dificuldades que os professores reconhecem à abordagem da Educação para a Cidadania em sala de aula. As principais dificuldades, ou seja, os fatores de resistência percebidos pelos professores dizem respeito à extensão do currículo das áreas disciplinares e ao elevado número de alunos por turma. Pelo contrário, as dificuldades que os professores menos vezes assinalaram dizem respeito ao pouco à-vontade com os temas e à falta de formação adequada.

Os resultados obtidos têm implicações em futuras ações de formação para professores, pois, a partir das dificuldades indicadas pelos mesmos podem ser identificados assuntos/temas para essas mesmas ações, de modo a ultrapassar algumas das dificuldades e/ou necessidades nomeadas pelos docentes e, assim, contribuir para melhoria das práticas letivas no âmbito da cidadania.

Referências

- Afonso, M. (2007). *Educação para a cidadania. Guião de educação para a cidadania em contexto escolar... boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/EducCidadania-DGIDC07.pdf>
- Cardona, M. (2015). Trabalhar as questões de género numa perspetiva de educação para a cidadania no jardim-de-infância e na escola. *Aprender*, (36), 63-71. Disponível em <http://legado.esep.pt/aprender/index.php/revistas/116-revista-aprender-n-36>
- Cardona, M. J. (Coord.) et al. (2011). *Guião de educação género e cidadania*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Cardoso, A. P. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições Asa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2000). *Educar hoje – Ajudar a aprender*. Lisboa: Lexicultural.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Apresenta a matriz curricular do 1.º CEB.

- Delors, J. et al. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Disponível em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Apresenta o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.
- Direção-Geral da Educação (2013). *Educação para a Cidadania – Linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Fenrinha, M. (2011). *Contributo da educação ambiental/educação para o desenvolvimento sustentável para a construção da cidadania no currículo 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em https://run.unl.pt/bitstream/10362/13106/1/Fenrinha_2011.pdf
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3ª ed.). Lisboa: Lusociência.
- Ministério da Educação (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento: Educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-para-cidadania/referencial-de-educacao-para-o-desenvolvimento-educacao-pre-escolar>
- Ministério da Educação (2017). *Estratégia nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- Ponte, J. P. (2002). O ensino da matemática em Portugal: Uma prioridade educativa?, *Atas da conferência O Ensino da Matemática: Situação e Perspectivas* (pp. 1-28). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte\(cne\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte(cne).pdf)
- Rodrigues, D. (2016). *Educação para o empreendedorismo: Uma abordagem educativa no 1.º CEB*. Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, Portugal. Disponível em <http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/1624>
- Veiga, F. (2007). Os direitos dos alunos jovens: Diferenciação e promoção. In M. Sanches, F. Veiga, F. Sousa & J. Pintassilgo (Orgs.), *Cidadania e liderança escolar* (pp. 99-111). Porto: Porto Editora.

RELAÇÃO ENTRE O RENDIMENTO ESCOLAR E OS COMPORTAMENTOS DE RISCO EM ADOLESCENTES

Susana Morgado¹, Sara Felizardo², José Sargento³, Esperança Ribeiro⁴

¹ Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) I, susanamorgado94@gmail.com

² Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, sfelizardo@esev.ipv.pt

³ Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, jsargento@esev.ipv.pt

⁴ Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, esperancaribeiro@esev.ipv.pt

Resumo: As pobres *performances* escolares e os comportamentos de risco na adolescência parecem, muitas vezes, andar de mão dada, potenciando-se mutuamente. Do mesmo modo, o sucesso e a boa integração escolares parecem estar relacionadas com percursos desenvolvimentais mais saudáveis. Pretende-se, neste trabalho, explorar a relação entre o rendimento académico e os comportamentos de risco e autodano, numa amostra de 30 sujeitos (13 do sexo feminino, 17 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos ($M = 14.1$; $DP = 1.73$), a frequentar entre o 7.º e o 12.º anos de escolaridade. Para o efeito, avaliaram-se os sujeitos da amostra com a versão portuguesa do Inventário de Comportamentos de Risco e Autodano para Adolescentes, tendo-se utilizado a correlação de Spearman para explorar as inter-relações entre o rendimento académico e os comportamentos de risco e autodano. Encontrou-se, para um nível de significância de .05, uma correlação negativa entre o rendimento escolar e os comportamentos de risco ($\rho = -.502$, $p = .005$). Já quando considerados o rendimento escolar e os comportamentos de autodano, não se encontrou qualquer correlação estatisticamente significativa ($\rho = -.080$, $p = .676$). Os resultados relativos à associação negativa entre rendimento escolar e comportamentos de risco vão ao encontro daqueles mais referenciados na literatura. Já no que concerne à relação entre o rendimento académico e os comportamentos de autodano, os resultados não são coincidentes com os de outros estudos. Os resultados parecem, assim, acrescentar sustentação à ideia de que *performances* escolares pobres se associam a uma maior probabilidade dos adolescentes adotarem comportamentos de risco.

Palavras-chave rendimento escolar, comportamentos de risco, comportamentos de autodano

Introdução

O insucesso escolar tem sido referido como um dos fatores de vulnerabilidade para os comportamentos de risco na adolescência (Guerreiro, 2014). Há, neste contexto, diversos estudos que assinalam a existência de uma relação estreita entre as pobres *performances* escolares e comportamentos de risco e percursos desenvolvimentais menos saudáveis.

Neste sentido, diversos estudos associam comportamentos de risco como o consumo de tabaco, álcool e outras substâncias psicoativas com resultados escolares mais pobres (Bugbee, Beck, Fryer & Arria, 2019; So & Park, 2016). Numa investigação sobre a associação entre história de maus-tratos na infância e a adoção de comportamentos desviantes na adolescência, Chang, Chang, Chang e Feng, (2019) encontraram resultados que sustentam que as *performances* escolares se afiguram como um importante mediador nesta relação: de entre os adolescentes que sofreram maus-tratos na infância, aqueles que têm *performances* escolares mais pobres têm maior probabilidade de manifestar comportamento desviante. Na mesma linha, Guo et al (2019) encontraram resultados que sustentam a ideia de que a relação entre as dificuldades emocionais e comportamentais e as tentativas de suicídio tende a ser mais robusta entre os adolescentes com baixo rendimento escolar. No mesmo sentido, um estudo longitudinal, que acompanhou 26 000 crianças, revela que as baixas *performances* académicas, aos 16 anos, parecem ser um preditor robusto de tentativas de suicídio entre os jovens adultos (Wallin et al, 2018). Num outro trabalho, que acompanhou 652 903 adolescentes galeses, 15946 dos quais com história de comportamentos autolesivos entre os 12 e os 20 anos, encontrou-se uma associação entre os comportamentos de autodano e um declínio significativo do rendimento académico no ensino secundário (Rahman et al., 2018).

Se o insucesso escolar parece, assim, estar associado a uma probabilidade acrescida dos adolescentes adotarem comportamentos e/ou trajetórias desenvolvimentais marcadas pelo risco, o sucesso e a boa integração escolares parecem poder ter um papel protetor (Guerreiro, 2014).

De facto, os adolescentes com boas *performances* escolares parecem ser mais resilientes a condições desenvolvimentais adversas e a construir percursos de vida mais saudáveis (Cassidy, 2016; Gremmen et al, 2019; Tangney, Baumeister, & Boone, 2004).

Metodologia

Neste estudo, de natureza quantitativa e exploratória, pretendem analisar-se as inter-relações entre o rendimento escolar e os comportamentos de risco e autodano, num grupo de adolescentes.

Participantes

A amostra, por conveniência, foi recrutada, mediante consentimento informado dos participantes e dos respetivos representantes legais, no seio de três grupos de atividades extracurriculares: futsal, dança e um grupo de jovens de cariz religioso. É constituída por 30 adolescentes de um concelho eminentemente rural do centro de Portugal. Como é possível observar na tabela 1, os participantes têm idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos ($M=14.10$, $DP=1.73$), e frequentam o 3.º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário (dispersando-se pelos vários anos de escolaridade, do 7.º ao 11.º anos). Dos 30 sujeitos da amostra, 13 (43.3 %) são raparigas e 17 (56.7 %) são rapazes

Tabela 1

Caracterização Sociodemográfica da Amostra

Variáveis	Categoria	Frequências	Percentagem (%)
Sexo	Raparigas	13	43.3
	Rapazes	17	56.7
Ano Escolar	7.º ano	9	30.0
	8.º ano	3	10.0
	9.º ano	7	23.3
	10.º ano	6	20.0
	11.º ano	5	16.7
Com Quem Vive?	Família Tradicional	27	90.0
	Família Monoparental	3	10.0
Irmãos	0	7	23.3
	1	20	66.7
	2 ou +	3	10.0
Habilitações Pai	Ensino Básico	14	46.7

Habilitações Mãe	Ensino Secundário	9	30.0
	Ensino Superior	5	16.7
	Ensino Básico	8	26.7
	Ensino Secundário	12	26.7
	Ensino Superior	13	40.0

Instrumentos e variáveis

Utilizou-se um breve questionário sociodemográfico para caracterizar a amostra no que concerne ao ano escolaridade, à *performance* escolar, e ao contexto familiar.

Para a avaliação dos comportamentos de risco e autodano recorreu-se à versão portuguesa do Inventário de Comportamentos de Risco e Autodano para Adolescentes (Vrouva, Fonagy, Fearson, & Roussow, 2010, versão portuguesa de Xavier, 2016). O inventário é composto por dois fatores:

- 1) Comportamentos de Risco (RT): os itens versam sobre temáticas como o abandono escolar, participação em atividades ilícitas, consumo de substâncias, comportamentos sexuais de risco, etc.
- 2) Comportamentos autolesivos (SH): os itens compreendem problemáticas como os comportamentos de autodano, os pensamentos acerca do suicídio, os comportamentos alimentares restritivos, etc.

O rendimento escolar foi operacionalizado como a média das classificações de todas as disciplinas. As classificações dos alunos do 3.º ciclo foram transformadas, para o efeito, numa escala de 0 a 20.

Procedimento e técnicas de análise de dados

Obtida a autorização dos responsáveis dos três grupos de atividades extracurriculares (futsal, dança e grupo de jovens de cariz religioso), os dados foram recolhidos junto dos participantes, mediante consentimento informado dos adolescentes e dos seus pais (ou representantes legais).

Verificada a violação do pressuposto de normalidade, recorreu-se à correlação de Spearman para explorar a relação entre o rendimento académico e os comportamentos de risco e autolesivos. Utilizou-se, para o efeito, o software *IBM SPSS*, versão 25.0.

Resultados

No que concerne às estatísticas descritivas, os sujeitos da amostra apresentam uma média de 1.93, DP=2.30 para a dimensão RT, e de 2.07, DP=6.02 para a dimensão SH. Como é possível observar na tabela 2, verifica-se uma correlação negativa ($\rho = -.50$, $\alpha = .005$) entre o rendimento académico e a dimensão relativa aos comportamentos de risco (RT). Tomando como referência os critérios propostos por Cohen (1988), poder-se-á afirmar que, na amostra em estudo, existe uma correlação negativa forte entre o rendimento académico e os comportamentos de risco. Já entre o rendimento académico e a dimensão relativa aos comportamentos autolesivos (SH) não se verifica a existência de qualquer correlação estatisticamente significativa.

Tabela 2

Correlação de Spearman entre o Rendimento Académico e as dimensões RT e SH

Variável		Rendiment o Académico	RTSHIA RT	RTSHIA SH
Rendimento Académico	rho	1.000	-.502**	-.080
	α	.	.005	.676
RTSHIA.RT	rho	-.502**	1.000	.517**
	α	.005	.	.003
RTSHIA.SH	rho	-.080	.517**	1.000
	α	.676	.003	.

* $\alpha < 0.05$; ** $\alpha < 0.01$

Discussão e conclusões

Os resultados dão conta de uma correlação negativa entre a *performance* escolar e os comportamentos de risco. Parecem, neste sentido, ir ao encontro de inúmeros estudos que associam o baixo rendimento académico a comportamentos de risco como o consumo de tabaco, álcool e substâncias psicoativas ilegais (Bugbee et al, 2019; So & Park, 2016), ou a um maior risco de adoção de comportamento desviante, entre os adolescentes com histórias de maus-tratos na infância (Chang et al, 2019).

Neste estudo não se encontrou, todavia, qualquer correlação significativa entre o rendimento escolar e os comportamentos de autodano. Estes resultados parecem, assim, divergir da generalidade dos estudos, que tendem a associar os comportamentos autolesivos com *performances* escolares mais pobres (Rahman et al, 2018).

A dissonância dos resultados relativos à associação entre a *performance* escolar e os comportamentos autolesivos, face ao que seria expectável poder-se-á ter ficado a dever, no essencial, às inúmeras limitações deste estudo, das quais se destaca, desde logo, o tamanho diminuto da amostra.

Não obstante as limitações do estudo, os resultados parecem convergir com a ideia de que *performances* académicas pobres se associam a uma maior probabilidade dos adolescentes adotarem comportamentos de risco, ao passo que o sucesso e a integração escolares parecem estar relacionadas com percursos desenvolvimentais mais saudáveis. Neste sentido, o insucesso escolar deverá, sempre, ser tomado em consideração como um potencial sinal de alarme para o desencontro dos adolescentes com a curiosidade e o conhecimento, mas também como um possível indício de trajetórias desenvolvimentais potencialmente marcadas pelos comportamentos de risco.

Poderá ser importante desenhar investigações futuras, com amostras mais robustas, que possam estudar a direção e a natureza preditiva das inter-relações entre o rendimento escolar e os comportamentos de risco, que possam servir de base a práticas de prevenção dos comportamentos de risco e de promoção do sucesso e integração escolares.

Referências

- Bugbee, B. A., Beck, K. H., Fryer, C. S. & Arria, A. M. (2019). Substance Use, Academic Performance, and Academic Engagement Among High School Seniors. *Journal of School Health*, 89(2), 145–156. <https://doi.org/10.1111/josh.12723>
- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, 7, 1787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787>
- Chang, Y., Chang, Y., Chang, H. & Feng, J. (2019). Effects of academic performance on the relationship between child maltreatment and deviant behavior: A national study in Taiwan. *Child Abuse & Neglect*, 98, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104224>

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2ªed.)*. New York: Lawrence Erlbaum Pub
- Gremmen, M. C., Berger, C., Ryan, A. M., Steglich, C. E. G., Veenstra, R. & Dijkstra, J. K. (2019). Adolescents' Friendships, Academic Achievement, and Risk Behaviors: Same-Behavior and Cross-Behavior Selection and Influence Processes. *Child Development, 90(2)*, e192–e211. <https://doi.org/10.1111/cdev.13045>
- Guerreiro, D. (2014). *Comportamentos Autolesivos em Adolescentes – Características Epidemiológicas e Análise de Fatores Psicopatológicos, Temperamento Afetivo e Estratégias de Coping*. (Tese de Doutoramento em Medicina) Universidade de Lisboa. Lisboa
- Guo, L., Wang, W., Wang, T., Li, W., Gong, M., Zhang, S., Zhang, W. & Lu, C. (2019). Association of emotional and behavioral problems with single and multiple suicide attempts among Chinese adolescents: Modulated by academic performance. *Journal of Affective Disorders, 258*, 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.07.085>
- Rahman, M. A., Todd, C., John, A., Tan, J., Kerr, M., Potter, R., ... Brophy, S. (2018). School achievement as a predictor of depression and self-harm in adolescence: linked education and health record study. *British Journal of Psychiatry, 212(4)*, 215–221. <https://doi.org/10.1192/bjp.2017.69>
- So, E. & Park, B. (2016). Health Behaviors and Academic Performance Among Korean Adolescents. *Asian Nursing Research, 10*: 123-127. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anr.2016.01.004>
- Xavier, A. (2016). *Experiências Emocionais Precoces e (Des)Regulação Emocional: Implicações para os Comportamentos Autolesivos na Adolescência* (Tese de Doutoramento em Psicologia). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality, 72(2)*, 271–324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Wallin, A.S.; Zeebari, Z.; Lager, A.; Gunnel, D.; Allebeck, P. & Falkstedt, D. (2018). Suicide attempt predicted by academic performance and childhood IQ: a cohort study of 26 000 children. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 137*, 277-286. doi: 10.1111/acps.12817

DINÂMICAS DE BULLYING NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADES DESENVOLVIMENTAIS: ESTUDO DE CASO

Ana Margarida Silva¹, Sara Alexandre Felizardo²

¹Escola superior de Educação de Viseu, ana_guiida_silva89@hotmail.com

² Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, sfelizardo@esev.ipv.pt

Resumo: A literatura realça que os alunos com dificuldades desenvolvimentais/Necessidades de Saúde Especiais (NSE) apresentam níveis de menor aceitação entre os seus pares, evidenciando um maior risco de envolvimento em dinâmicas de *bullying* no contexto escolar. Este fenómeno é bastante complexo, uma vez que confluem muitos fatores, sendo que estas situações de agressão poderão originar efeitos muito nefastos no desenvolvimento académico e psicossocial das vítimas. Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo compreender em que medida as interações negativas com os pares, especificamente as situações de *bullying* influenciam a inclusão de uma jovem de 29 anos com dificuldades desenvolvimentais/NSE. Trata-se de um estudo qualitativo, especificamente, um estudo de caso de sujeito único. Foram envolvidos 10 participantes (a mãe da jovem, um amigo, seis professores e dois técnicos). Para o efeito, recorreu-se à análise documental e à entrevista semiestruturada, tendo como técnica de tratamento de dados a análise de conteúdo. Quanto aos resultados, a maioria dos registos realça a participação e inclusão da jovem nos seus contextos sociais de vida, tendo-se constatado algumas *barreiras* à inclusão, a saber: a rejeição continuada dos pares e as dificuldades pessoais e de aprendizagem da jovem. No que concerne aos *facilitadores* da inclusão, salientam-se as dinâmicas relacionais positivas com os professores e técnicos. Os resultados também sugerem a necessidade de melhorar as estratégias educativas utilizadas, delineando ações mais eficazes para a resolução de situações de *bullying* e melhorar as interações entre pares. Concluímos que é necessário continuar a desenvolver estudos neste domínio no contexto nacional, porquanto a investigação é ainda reduzida e os dados estatísticos muito escassos. É importante alertar as pessoas para a(s) realidade(s) de *bullying*, direcionando esforços para que as crianças/jovens com necessidades específicas se sintam verdadeiramente incluídas no contexto escolar e na sociedade.

Palavras-chave: inclusão, dificuldades desenvolvimentais, bullying, pares.

Introdução

O *bullying* não é um problema recente, ou exclusivo dos nossos dias, estando associado a situações de agressão física e psicológica, ou de perseguição a alguém que não tem a

possibilidade de se defender, consubstanciando um problema com consequências psicossociais potencialmente nefastas (Serrate, 2009).

O termo *bullying* é de origem inglesa e reporta-se a fenômenos de agressão e vitimização entre pares, envolvendo comportamentos de violência, intencionais e persistentes, direcionados a indivíduos de maior fragilidade ou com menor estatuto entre os seus pares (Olweus & Limber, 2010).

Na atualidade, a crescente atenção e investigação sobre o *bullying* em contexto escolar radica no aumento da sua ocorrência e nas consequências negativas para os envolvidos e, de modo geral, para toda a comunidade escolar. Este fenómeno é particularmente preocupante quando envolve alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE). A literatura realça que os alunos com dificuldades desenvolvimentais/NSE (défice de atenção e hiperatividade; perturbação do espectro do autismo; outras problemáticas emocionais e comportamentais) apresentam maior risco de envolvimento em dinâmicas de *bullying* do que seus colegas sem NSE (Blake, Lund, Zhou, Kwok, & Benz, 2012; Meque, 2011; Rose, Simpson, & Moss, 2015; Silva, 2018; Symes & Humphrey, 2010).

Estudos de revisão sistemática (Rose, Monda-Amaya, & Espelage, 2011; Rose, Simpson, & Moss, 2015) sugerem que os preditores mais relevantes de *bullying* em estudantes com NSE são a falta de competências sociais e de comunicação, sendo que estes défices se sobrepõem a outros preditores de *bullying*, como o apoio social, uma sólida rede de pares e a perceção de dependência de adultos. No mesmo sentido, Farmer, Hall, Weiss, Petrin, Meece, e Moohr (2011) referiram que os alunos sem NSE apresentavam maior competência interpessoal global do que os alunos com perturbações emocionais, comportamentais e dificuldades de aprendizagem.

Em síntese, a falta de habilidades interpessoais parece potenciar a rejeição e a exclusão social, podendo prever um aumento de *bullying* e vitimização. Ao invés, o aumento do suporte dos pares parece diminuir o *bullying* e o aumento do apoio por parte dos professores parece estar relacionado com níveis mais elevados de vitimização, porquanto está associado a uma perceção de maior dependência dos adultos e menor independência pessoal dos pares (Rose, Simpson, & Moss, 2015).

Metodologia

A questão de investigação que nos propusemos a estudar é a seguinte: *Em que medida as interações negativas com os pares, especificamente as situações de bullying influenciam a inclusão de uma jovem com dificuldades desenvolvimentais/NSE?*

Definimos os seguintes objetivos de investigação: *i)* analisar as perceções dos intervenientes no processo educativo (pais, professores e técnicos) sobre o funcionamento pessoal, social e inclusão da jovem com NSE; *ii)* perceber a opinião dos participantes do estudo sobre as barreiras, facilitadores e estratégias de *coping* utilizadas pela jovem com NSE nas situações de *bullying* e no processo de inclusão nos contextos de vida; *iii)* compreender a relevância da rede de suporte social e do envolvimento dos pais nas situações do *bullying* bem como no processo de inclusão.

Face aos objetivos da investigação, optámos por um estudo de carácter qualitativo, ou seja, uma investigação que prima pela compreensão dos fenómenos sociais, tendo em conta a perspetiva dos participantes. Especificamente, trata-se de um estudo de caso de sujeito único que segundo Yin (2001) é uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.

Participantes

A jovem (J29) objeto de estudo tem de 29 anos, apresenta dificuldades desenvolvimentais/NSE diagnosticadas na infância e ao longo do seu processo de desenvolvimento foi sujeita a comportamentos de *bullying* em contexto escolar num período alargado da sua escolaridade. Relativamente aos participantes da amostra, foram envolvidos 10 participantes, a saber: seis professores (cinco docentes do Ensino Regular: uma professora de Francês/Diretora de Turma, um professor de História, uma professora de Ciências Naturais, uma professora de Português e um professor de Físico – Química; uma docente de Educação Especial), duas técnicas/psicólogas (uma psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação/SPO e uma Neurocientista), um amigo/ex-colega de turma e a encarregada de educação da aluna com NSE. A seleção dos participantes justifica-se, porque foram pessoas que estiveram bastante envolvidas no percurso

escolar da jovem, tiveram um conhecimento profundo das situações de *bullying* e contribuíram para o crescimento pessoal e académico da jovem.

Instrumentos

No que concerne aos instrumentos de recolha de dados, recorreu-se à entrevista semiestruturada aos participantes, que segundo Gil (1994) não é inteiramente livre e aberta, sendo que o entrevistador possui um referencial de questões (ou guião), suficientemente não estruturadas, que serão realizadas nos diálogos com os participantes. A técnica de tratamento de dados utilizada foi a análise de conteúdo (Bardin, 2008), que constitui o conjunto de técnicas de análise, procedimentos sistemáticos e objetivos sobre o conteúdo dos relatos dos participantes.

Procedimentos

Numa fase inicial da investigação, foram encetados os contactos iniciais (via telefone e pessoalmente) com alguns dos participantes, psicóloga do SPO e os professores envolvidos, na sede do Agrupamento de Escolas (local combinado para a realização das entrevistas) no período de abril/maio de 2018. Estes contactos foram importantes para dar a conhecer o propósito do projeto de investigação e para agendamento das entrevistas. Foi efetuado o mesmo procedimento com os restantes participantes (encarregada de educação, o amigo, professora de Educação Especial e neuropsicóloga). Tendo em consideração que todos os participantes manifestaram interesse em participar, as entrevistas foram realizadas nos meses junho e julho de 2018, tendo sido gravadas e, posteriormente, transcritas. Neste processo, foram cumpridos todos os princípios éticos, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, bem como o consentimento informado dos participantes. Posteriormente, terminada a fase de recolha de dados seguiu-se a fase de análise e discussão dos mesmos, de forma a responder à questão de investigação e aos objetivos propostos.

Resultados

Após a realização dos procedimentos de análise de conteúdo dos relatos dos participantes, constatou-se a emergência de cinco categorias (e respetivas

subcategorias e registos), a saber: a categoria (A) “Participação e inclusão nos contextos de vida”; a categoria (B) “Caracterização clínica/desenvolvimental, pessoal e relacional”; a categoria (C) “Contexto escolar e aprendizagem”; a categoria (D) “Rede de suporte social” e a categoria (E) “Problemática do *Bullying*”.

Participação e inclusão nos contextos de vida

Em relação à Categoria (A), os registos salientam que a jovem sempre revelou uma fraca participação nas interações com os pares e, em contraponto, evidenciava uma relação de muita proximidade com os professores/técnicos, tal como mostram os seguintes extratos de entrevistas: “...ela nunca teve muitos amigos...” (relato da encarregada de educação); “...como diretora de turma e os outros professores a ouvíamos, a apoiávamos...” (relato de uma professora). No que concerne aos *facilitadores* da inclusão, os discursos apontam para a importância dos apoios e relacionamentos com os adultos (mãe, professores, amigos), constituindo um importante suporte para a jovem ultrapassar as situações de *bullying*, tal como se constata no relato: “...a mãe envolveu-se bastante...estava sempre lá...fizemos tudo que estava no nosso alcance...dos professores, porque...precisava de ser vigiada...” (relato da professora de educação especial). Relativamente às *barreiras* à inclusão, salienta-se a rejeição continuada dos pares e as dificuldades pessoais, tal se pode perceber pelo extrato de entrevista: “...eu vou falar com os colegas, não fiques assim a chorar...não fiques triste...” (relato de um professor).

Caracterização clínica/desenvolvimental, pessoal e relacional

No que diz respeito à categoria (B), os registos evidenciam que a jovem apresentava dificuldades de atenção-concentração, como se pode ver no extrato: “...a psicóloga fez um despiste de défice de atenção, dislexia... veio a verificar-se que ela tinha, efetivamente, défice de atenção e que tinha dislexia ligeira e pronto...” (relato de uma professora); revelava dificuldades de linguagem/fala, sendo caracterizada como “...muito trapalhona (na fala)...” (relato da professora de educação especial). No que diz respeito à dimensão pessoal, os discursos evidenciam que a jovem revelava características positivas, como a persistência/determinação, capacidade de trabalho e

humildade, características essenciais, indiciando vontade de prosseguir objetivos de vida, tal como expressam os relatos: “eu acho que ela é muito determinada...ela procura melhorar, portanto, muito persistente e não desiste...” (relato de uma das professoras); “...ela é muito trabalhadora...é muito determinada...muito persistente e não desiste...” (relato de outra professora); “características que posso realçar: a honestidade e a coragem...sempre muitíssima atenciosa, muito educada com toda a gente à sua volta...” (relato de uma psicóloga); “...os professores consideravam que era extremamente aplicada, isso toda a gente dizia...que era uma aluna interessada, aplicada, de queria saber, queria aprender....” (relato de um professor). Contudo, apresentava outras dificuldades pessoais e relacionais. Os discursos dos participantes referem que a jovem evidenciava baixa autoestima e dificuldades sociais, “... ela era muito triste, muito tímida...tinha baixa autoestima, ela sentia-se mal, ela achava-se feia...trabalhei mesmo mais a autoestima...” (relato da professora de educação especial); “...tinha, efetivamente, défice de atenção...autoestima bastante diminuída...” (relato de um professor); “...nunca teve muitos amigos. Ela não é popular...nunca foi popular.” (relato da encarregada de educação); “...em termos de sociabilidade abria-se pouco com os outros...” (relato de um professor).

Contexto escolar e aprendizagem

Relativamente à Categoria (C), os registos destacam que a jovem usufruiu de estratégias e medidas educativas específicas, quer em contexto de sala de aula, quer no gabinete da educação especial, tal como revela o extrato: “...então, eu batalhava um bocadinho nas frases, nas frases...vê lá, a frase não está completa! E agora, o que vem a seguir?” (relato de uma professora); “...era mais esse aspeto do seguimento de ideias, portanto, esse encadeado de ideias...análise de textos e depois também muitos jogos, mas alguns...dos computadores...trabalhei mesmo mais a autoestima...batalhava com ela, referia “tu és forte, vais conseguir, tu vais fazer-lhes ver!”... pronto, e trabalhávamos muito esse aspeto...” (relato da professora de educação especial).

Rede de suporte social

Na Categoria (D), os registos realçam a importância da rede de suporte social, especialmente o apoio proporcionado pela rede informal (pais/irmãos/amigos), como se pode observar no extrato: “...falava sempre e ainda, agora fala dos irmãos, que para ela, são tão significativos...tinha um grande orgulho dos irmãos. Eles eram todos grandes bons alunos, eles brilhavam e ela não brilhava muito...” (relato de uma professora). Além disso, a rede formal (Professores/técnicos/psicólogas) também parece ter sido relevante, “...foi apoiada pela escola...como diretora de turma e os outros professores a ouvíamos, a apoiávamos...vinha ali a pedir ajuda...procurava a reforçar-lhe a autoestima...dizia-lhe: “está bem! Eu vou falar com os colegas, não fiques assim a chorar...não fiques triste”...desdramatizava sempre...” (relato de um professor).

Problemática do bullying

Em relação à Categoria (E), os registos revelam dados sobre a tipologia das agressões, sendo que a jovem foi vítima de *bullying* de várias formas (física, psicológica, verbal, social), tal como se pode observar no extrato: “...verbal, físico também...empurravam, tiravam os óculos, punham-na a correr atrás das coisas que eram dela...” (relato do amigo). Face às agressões a jovem utilizou estratégias de *coping* positivas (por exemplo: a procura de suporte do adulto), uma vez que recorria ao apoio dos professores e técnicos como uma forma de proteção e de apoio para fugir dos agressores: “...E no final das aulas ia ficando no fim e conversava muito comigo...Lembro-me, porque nos dias que tinha aulas com ela...era uma companhia presente comigo no intervalo...até que eu arrumasse os meus materiais e ia para a sala dos professores” (relato de um professor). No entanto, através dos registos percebemos que também utilizava estratégias de *coping* negativas (evitamento/ agressividade), como constatamos no relato “...ficava calada, olhava para dentro de si própria, digamos assim; depois começou a tornar-se pior, quando ela começou a responder, porque ela não respondia, como eu devo dizer, algo que eles merecem ouvir ou que os fizesse calar...começava depois a reagir, como eles queriam, irritada, quase a chorar, não é, aquela situação que eles querem provocar...” (relato do amigo).

Discussão de resultados

Tendo como referência os objetivos delineados e, através da triangulação dos dados, pode fazer-se uma síntese dos principais resultados sobre a inclusão escolar e social da jovem. Em primeiro lugar, a jovem com NSE tem atualmente 29 anos, frequenta o ensino superior e, não obstante ter uma vida sociofamiliar estável, apresenta uma história de vida marcada por situações de *bullying* escolar num período alargado da escolaridade. De acordo com os relatos dos participantes, a jovem era uma aluna com dificuldades nas funções cognitivas (atenção/concentração), na linguagem, mas também apresentava características positivas relevantes (humildade, bondade, coragem, cortesia/civismo). Quanto às dificuldades de linguagem, a jovem revelava problemas ao nível da articulação das palavras, o que contribuía para as suas dificuldades de interação social. No que toca a outras dificuldades pessoais (baixa autoestima e dificuldades relacionais), os resultados são consistentes com a literatura, pois realça que as vítimas de *bullying* tendem a ter uma fraca autoestima e valores elevados de depressão, ansiedade e solidão, quando comparados com os restantes jovens (Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela, & Rantanen, 1999).

No que diz respeito às barreiras, facilitadores e estratégias de *coping*, ao analisarmos os relatos dos entrevistados constatamos que a rejeição dos pares emerge como uma importante barreira à participação da jovem. Estes resultados estão em linha com a literatura (Boulton, Trueman, Chau, Whitehand, & Amatya, 1999, cit. por Meque, 2011), a qual realça que os relacionamentos com os pares constituem um dos fatores sociais mais estudados nas situações de envolvimento em *bullying*, em especial os comportamentos de rejeição dos pares e relações desviantes. As vítimas são apontadas como tendo menos amigos e rejeitadas pelos pares, deixando-as vulneráveis aos colegas mais agressivos. No que concerne aos facilitadores, salientam-se as dinâmicas relacionais positivas com os adultos (professores, pais e técnicos) que proporcionaram à jovem um suporte relevante em momentos cruciais. A este propósito, Gonçalves (2016) refere que cabe à escola e à família parar os comportamentos de *bullying* estando alerta aos sinais das vítimas no contexto escolar. É importante que estas crianças e adolescentes possam confiar nos professores e nos seus pais, podendo encontrar nestes

o apoio necessário à superação das situações de violência. Uma das estratégias positivas que a jovem utilizou para ultrapassar o *bullying* foi a procura de suporte do adulto (professores e psicólogas), procurando apoio nos momentos de maior fragilidade. Segundo Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis e Gruen (1986) uma das estratégias de *coping* mais eficazes é a procura de apoio social (amigos, familiares ou pessoas que compreendam o problema).

Ao analisarmos os discursos dos participantes, verificamos que a jovem tem uma boa rede de suporte social informal (pais, irmãos, amigos). Estando o suporte social associado ao desenvolvimento de sentimentos de bem-estar (Demaray & Malecki, 2003), Brank, Hoetger e Hazen (2012) mencionam que o suporte que os jovens recebem por parte dos familiares e amigos constitui um fator preponderante que pode ajudar a minimizar as consequências do *bullying*.

Face ao exposto e, dando resposta à questão de investigação, verificamos que, apesar das barreiras decorrentes das dificuldades pessoais da jovem, da rejeição dos pares e das situações de *bullying*, a jovem em estudo apresenta fatores protetores relevantes, especificamente o suporte da família, professores e técnicos, que a ajudaram a superar as dificuldades pessoais e potenciaram maior participação nos contextos de vida (familiares e comunitários) e, por conseguinte, melhoraram a sua inclusão social. A este propósito, não obstante as vivências prolongadas de situações de *bullying*, na opinião dos participantes, a jovem conseguiu superar com determinação e resiliência alguns dos efeitos nefastos das agressões.

Conclusão

O presente projeto de investigação apresenta uma temática contemporânea, abordando um fenómeno frequente e de análise complexa na nossa sociedade, a inclusão e dinâmicas de *bullying* de crianças/jovens com dificuldades desenvolvimentais/NSE. Com base nos relatos dos entrevistados, verificamos que a maior parte dos registos se refere à participação e inclusão da jovem nos contextos sociais de vida, sendo que os mesmos evidenciam como barreiras à inclusão: a rejeição por parte dos pares, as dificuldades pessoais e de aprendizagem da aluna. Quanto aos

facilitadores da inclusão, salientam-se as dinâmicas relacionais muito positivas com professores e técnicos.

A literatura sublinha que os preditores mais relevantes do *bullying* em estudantes com NSE são a sua falta de habilidades sociais e de comunicação, sobrepondo-se a outras variáveis, como o apoio social, o suporte dos pares e dos adultos (Rose, Monda-Amaya, & Espelage, 2011). Neste sentido, consideramos que é necessário implementar intervenções específicas que se concentrem nas dificuldades dos alunos, apoiando o desenvolvimento de competências sociais no quadro de uma estrutura de suporte ao comportamento relacional positivo (Rose, Simpson, & Moss, 2015; Silva, 2018).

Em conclusão, consideramos que a investigação nesta área é incipiente e os dados estatísticos escassos. É essencial alertar as pessoas para a realidade do *bullying*, pois cada um de nós tem direito a viver a sua vida com respeito e dignidade.

Referências

- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Blake, J., Lund, E., Zhou, Q., Kwok, O., & Benz, M. (2012). National prevalence rates of bullying victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly, 27*, 210–222.
- Brank, E., Hoetger, L., & Hazen, K. (2012). Bullying. *Annual Review of Law and Social Science, 8*, 213-230.
- Demaray, M., & Malecki, C. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review, 32*(3), 471-489.
- Farmer, T., Hall, C., Weiss, M., Petrin, R., Meece, J., & Moohr, M. (2011). The school adjustment of rural adolescents with and without disabilities: Variable and person-centered approaches. *Journal of Child and Family Studies, 20*, 78–88.
- Folkman, S., Lazarus, R., Dunkel-Schetter C., DeLongis, A., & Gruen, R. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 992-1003.
- Gil, A. (1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (4.ª ed). São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, J. (2016). Bullying: o comportamento violento no âmbito escolar, sua interferência no processo de aprendizagem e o papel da família na dissolução desse conflito. *Revista Jurídica Cesumar, 16* (1), 9-24.

- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319, 38-251.
- Meque, M. (2011). *Agressão entre pares (bullying) e vitimação em contexto escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Olweus, D. A., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-34.
- Rose, C., Monda-Amaya, L., & Espelage, D. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: a review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32, 114–130.
- Rose, C., Simpson, C., & Moss, A. (2015). The Bullying Dynamic: prevalence of involvement among a large-scale sample of middle and high school youth with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 52(5), 515-531.
- Serrate, R. (2009). *Lidar com o bullying na escolar – Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno de violência entre pares*. Sintra: Coleção Educação, K editora.
- Silva, A. (2018). *Novos sentimentos para um novo futuro: da prevenção à intervenção do bullying*. Lisboa: Chiado Books.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31, 479–494.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2.ª ed). Porto Alegre: Bookman.

BULLYING HOMOFÓBICO EM JOVENS

Neuza Pimenta¹, Emília Martins², Francisco Mendes³, Rosina Fernandes⁴

¹Técnica Superior de Educação Social, neuza_s_pimenta@sapo.pt
Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, fmendes@esev.ipv.pt
Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, emiliamartins@esev.ipv.pt
Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, rosina@esev.ipv.pt

Resumo: O *bullying* homofóbico é uma das formas mais frequentes de *bullying* motivado pela estigmatização. Os jovens *gays* lésbicas, bissexuais e transsexuais (LGBT), vítimas desta forma de *bullying*, estão mais vulneráveis à exclusão social, isolamento e comportamentos de risco. Neste estudo, pretende-se caracterizar as autoperceções relativas ao *bullying* (tipos e episódios, contextos de vitimização, e estratégias de confrontação), num grupo de 16 jovens LGBT (nove masculinos e sete femininos), 12 homossexuais e quatro bissexuais, entre os 16 e os 23 anos ($M=19.81\pm 2.2$). Nos 13 sujeitos ainda estudantes, nove têm o ensino secundário, nível completado pelos três que já não estudam. Nos pais, 41.9% possuem habilitação superior, enquanto o nível inferior é o 2.º Ciclo do Ensino Básico (9.7%). Dos inquiridos, 14 dizem ter revelado a orientação sexual aos amigos, sete aos pais e cinco aos irmãos. Utilizaram-se dois instrumentos, um Questionário de *bullying ad hoc*, que inclui, ainda, dados sociodemográficos, académicos, pessoais e institucionais; e a forma reduzida do *Social Support Questionnaire* (SSQ6) – versão portuguesa (Pinheiro & Ferreira, 2000). Não obstante os 50% que manifestam uma boa relação com o grupo de pares, a esmagadora maioria (87.5%) já sentiu discriminação na escola (sobretudo gimnodesportivo e balneários) devido à orientação sexual. As principais formas de vitimização são a verbal e relacional, estando no extremo oposto o *bullying* físico e o *cyberbullying* (75% de respostas “nunca”). Os principais agressores são os colegas de escola (50%) e desconhecidos (43.75%), mas apenas dois denunciaram (à direção escolar/professores), referindo não existirem consequências para os agressores. A não denúncia foi justificada principalmente pelo sentimento de impotência perante a situação (11 indivíduos) e a ocultação da orientação sexual. O evitamento de pessoas e locais destacam-se nas estratégias para lidar com o *bullying*. Estes jovens contam, sobretudo, com a ajuda dos amigos próximos e só depois dos familiares diretos (pais e irmãos), mas atribuem à escola um papel fundamental na prevenção, realçando a importância de medidas formativas de toda a comunidade escolar. Urge aprofundar o estudo desta temática, reconhecendo limitações decorrentes do número de participantes, nomeadamente na identificação de fatores de risco/proteção, de modo a potenciar estratégias preventivas.

Palavras-chave: *Bullying*, orientação sexual, homofobia, jovens.

Introdução

A violência tem sido motivo de preocupação em todas as sociedades. Neste contexto, o *bullying*, enquanto forma de assédio ou violência entre pares, começou a ser estudado na década de 1970 pelo investigador norueguês Dan Olweus, desenvolvendo-se nos anos 80 do século XX, e ocupa hoje um lugar de destaque na investigação em contexto escolar (Smith, 2013; Zych, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2015). Trata-se de um comportamento agressivo, de caráter verbal, físico ou emocional, reiterado e intencional, perpetrado por um aluno ou grupo de alunos (agressores - *bullies*) em direção a um ou vários alvos (vítimas). Os danos intencionalmente causados resultam de desequilíbrios de poder que impedem a autodefesa da vítima (Olweus, 1999) e podem incluir uma panóplia de problemas, em escalada: emoções negativas (medo, raiva, vergonha, culpa, etc.), problemas emocionais mais graves (ansiedade, depressão), problemas psicossomáticos ou de ajustamento psicossocial, problemas de saúde mental e, num caso extremo, o suicídio. Com frequência, surgem ainda implicações negativas no desempenho académico (Elipe, Munoz, & Del Rey, 2018).

Embora a designação de *bullying* esteja associada internacionalmente à violência em contexto escolar (Costa & Pereira, 2010), sendo a escola um ambiente privilegiado de socialização, assume-se como uma problemática social grave e de grande complexidade. Acresce o papel importante dos seguidores do *bully* (não iniciam comportamentos violentos, mas tomam partido do agressor e participam no processo), dos apoiantes (sem envolvimento ativo, mas apoiam e incentivam o agressor), dos apoiantes passivos (observam o processo sem se manifestarem) e dos espetadores (assistem e não tomam qualquer posição), enquanto silenciadores ou impulsionadores da situação e, por conseguinte, contribuindo para a perpetuação do fenómeno (Salmivalli, 2010). Entre os que se posicionam do lado oposto ao agressor apesar de minoritários, encontramos defensores (com atitude proativa de auxílio da vítima) e potenciais defensores (não apoiam o agressor, mas não ajudam a vítima) (Olweus & Limber, 2010). No entanto, as atitudes proativas de defesa são, frequentemente, punidas, tornando-se os defensores em vítimas dos *bullies* (Pichardo, 2015). A rede de suporte social é, neste contexto,

essencial para moderar as consequências de qualquer tipo de *bullying*, incluindo o homofóbico (António, Pinto, Pereira, Farcas, & Moleiro, 2012).

O progressivo desenvolvimento das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), reconhecido veículo de comunicação e interação social, assume uma função de favorecimento de relações, mas, simultânea e paradoxalmente, de potenciador dos malefícios das interações perniciosas, como é o caso do *bullying*. Com efeito, o *cyberbullying* - comportamento agressivo, com as características já referidas para o fenómeno do *bullying*, mas que se concretiza através de e-mails, mensagens de texto ou publicação de comentários, por exemplo, nas redes sociais (Tokunaga, 2010) pode ser um fenómeno muito mais devastador, pelo volume de envolvidos, facilidade de encobrimento dos agressores, muitas vezes anónimos, bem como ausência de eventuais barreiras presentes no contacto pessoal direto (Sticca & Perren, 2013).

A literatura evidencia a estigmatização decorrente de várias formas de discriminação e xenofobia como uma causa importante de *bullying*, sendo o homofóbico uma das suas formas mais frequentes. Vários autores remetem para uma vitimização por *bullying* superior em jovens com experiências não heterossexuais (Elipe, Munoz, & Del Rey, 2018; Rivers, 2011). Os jovens *gays*, lésbicas, bissexuais e transsexuais (LGBT), vítimas desta forma de *bullying*, estão mais vulneráveis à exclusão social, isolamento e comportamentos de risco.

Em termos concetuais, o *bullying* homofóbico traduz-se por qualquer agressão, física, emocional ou social, perpetrada contra qualquer pessoa cuja orientação sexual, real ou percebida, não é considerada comum para o seu género (masculino ou feminino). Aqui se incluem comportamentos motivados pela orientação homossexual, assumida ou percebida pelos agressores, mas também por suposto desajustamento de papéis ou funções que socialmente são atribuídos a determinado género (dançar para um rapaz ou jogar futebol para uma rapariga, por exemplo), ou seja, aquilo a que designamos por heteronormatividade (Platero, 2008). Apesar de relatos de comportamentos homossexuais ao longo da história da humanidade, encarados como comportamentos naturais na antiguidade clássica, a homossexualidade como algo de anormal e errado

parece associada à tradição judaico-cristã e às interpretações das suas escrituras, passando-se a condenar qualquer forma de atividade sexual estéril, ou seja, sem finalidade de procriação. Consequentemente, os homossexuais passam a ser vistos como pecadores, devendo, por isso, ser excluídos da sociedade (Naphy, 2004). A generalização da homofobia assume contornos que passam pela inclusão da homossexualidade na luta contra todas as formas de comportamentos não normativos (Idade Média), sendo classificada como patologia pela comunidade médica (século XIX) e incluída nas doenças mentais no século XX (Herek, 2004).

Não obstante o incremento de políticas visando a não discriminação em razão da orientação sexual, confrontamo-nos em Portugal, regularmente, com relatos de pessoas que foram agredidas por essa razão, constituindo uma realidade com consequências individuais e sociais negativas significativas. Neste fenómeno, o contexto escola não está excluído e dados do Observatório da Discriminação em função da Orientação Sexual e Identidade de Género (ODOSIG, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018), entre 2013 e 2017 (Tabela 1), sobre as denúncias *online* com origem nas vítimas ou testemunhas, evidenciam que a escola não é um espaço seguro para estas populações, experienciando as vítimas, entre outros, sentimentos de exclusão e segregação social, isolamento, baixa autoestima e insucesso escolar. Em termos evolutivos, a escola ocupava, em 2013, o 2.º lugar como contexto de *bullying* homofóbico, com cerca de 20%, logo a seguir ao espaço público e antes do trabalho, mas foi cedendo posição, ocupando o 3.º lugar (11-12%) em 2014, ultrapassado pelo contexto casa. Percentagens próximas (cerca de 13%) em 2015 colocam a escola na 4.ª posição (entrando o *cyberbullying* para 2.º – 15%). No ano de 2016, a escola volta a ocupar o 3.º lugar, subindo aos 16.5%, a seguir ao *cyberbullying* (18%), descendo novamente em 2017 para 4.º e também de percentagem (10%). Neste ano, o contexto casa destacou-se na 1.ª posição com 24%, logo seguido do *cyberbullying* (23%). O contexto espaço público desceu dos 20% (entre 2013 e 2016) para 13%, em 2017, enquanto a casa das vítimas e o *cyberbullying* ocupam o 1.º (24%) e 2.º lugar (23%), respetivamente. Entre os agressores da escola, destacam-se os colegas (12.5%), pertencendo ainda 3.5% aos professores e auxiliares de ação educativa. As ameaças,

abusos verbais e violência psicológica de teor homofóbico e transfóbico são os tipos mais frequentes de agressão na escola.

Tabela 1

Posicionamento relativo da escola como espaço de ocorrência de cyberbullying, face a outros contextos relevantes (ODOSIG, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018)

Ano	Posição da escola	% <i>Bullying</i> homofóbico na escola	Posicionados à frente da escola
2013	2. ^a	20	Espaço público (1. ^a)
2014	3. ^a	11-12	Espaço público (1. ^a) Casa (2. ^a)
2015	4. ^a	13	Espaço público (1. ^a) Cyberbullying (2. ^a) Casa (3. ^a)
2016	3. ^a	16.5	Espaço público (1. ^a) Cyberbullying (2. ^a)
2017	4. ^a	10	Casa (1. ^a) Cyberbullying (2. ^a) Espaço público (3. ^a)

Continuando a análise dos relatórios do ODOSIG (2013-2017), podemos perceber uma evolução das características dos comportamentos de *bullying* homofóbico em termos de contextos sociais de maior incidência. Porém, também verificamos variação a nível das características sociodemográficas das vítimas e dos agressores, onde se incluem género, idade e localização geográfica, bem como dos comportamentos de agressão e das denúncias das vítimas ou testemunhas. Outro estudo, realizado com 184 estudantes portugueses (António et al., 2012), concluiu pela relevância do recinto escolar enquanto local privilegiado para a ocorrência deste fenómeno, para além da prevalência da violência psicológica e de maior vitimização masculina, com consequências psicológicas significativas para as vítimas, mas em que os comportamentos de agressão são desvalorizados e se assiste a ausência de intervenção nas situações presenciadas. Por outro lado, o *bullying* homofóbico é transversal e intercontinental, encontrando-se estudos que o evidenciam em vários países europeus (e.g., Costa & Davies, 2012; Elife, Munoz, & Del Rey, 2018; Guasp, Statham, Jadvá, & Daly, 2012; Llorent, Ortega-Ruiz, & Zych, 2016), norte-americanos (e.g., Crosby & Wilson, 2015; Kosciw, Greytak, Giga,

Villenas, & Danischewski, 2016; Peter, Taylor, & Chamberland, 2015) ou latino-americanos (e.g., Baruch, 2012; Chaux & Leon, 2016; Pimenta, 2013). Nesse sentido, é de crucial importância estudar o fenómeno em termos globais e, concomitantemente, em identificar especificidades contextuais que permitam intervenções ajustadas e mais eficazes. O presente estudo, com jovens portugueses LGBT, procurou perceber e caracterizar o *bullying* homofóbico relativamente a tipos e episódios, frequência, contextos de vitimização e estratégias de confrontação, através de autoperceções, bem como o suporte social percebido nestes jovens.

Metodologia

Desenvolveu-se um estudo qualitativo, descritivo, com uma amostra de conveniência com base no critério da disponibilidade e com recurso à rede de contactos de uma associação portuguesa de jovens lésbicas, *gays*, bissexuais, trans, intersexo e apoiantes.

Participantes

Participaram 16 jovens (9 masculinos e 7 femininos), 12 homossexuais (oito masculinos e quatro femininos) e quatro bissexuais (um masculino e três femininos), dos 16 aos 23 anos ($M=19.81\pm 2.2$). Entre os 13 ainda estudantes, nove (56.25%) têm o ensino secundário concluído, nível atingido pelos três que já não estudam. Registaram-se duas reprovações de ano nos 16 participantes. Os participantes residem com valores percentuais iguais (43.7%) na sede de distrito ou sede de freguesia. Quanto à escolaridade dos progenitores, seis (37.5%) pais e sete (43.8%) mães possuem habilitação superior, enquanto o nível mais baixo é o 2.º Ciclo do Ensino Básico (6.3% dos pais e 12.5% das mães), superiorizando-se os pais no 3.º Ciclo do Ensino Básico (18.8% vs. 6.3%). Dos inquiridos, 14 (87.5%) dizem ter revelado a orientação sexual aos amigos, sete (43.75%) aos pais e cinco (31.25%) aos irmãos.

Instrumentos

Utilizou-se um questionário *ad-hoc* para recolha de dados sobre autoperceções de *bullying*, que incluía ainda dados de caracterização sociodemográfica, académica, pessoal e institucional, bem como a versão portuguesa reduzida do *Social Support Questionnaire* (SSQ6) (Pinheiro & Ferreira, 2000), para dados de suporte social

percebido. Neste caso, consideraram-se, apenas, os 6 itens da dimensão da disponibilidade, que se reportam às pessoas que cada indivíduo percebe como estando disponíveis para o apoiarem e ajudarem numa determinada situação difícil (aceitação, pressão, preocupação, etc.), no seu círculo de relação.

Na elaboração do questionário, e como forma de medir/avaliar as dimensões da variável dependente (frequência de agressão por forma, contextos/locais, agressor e estratégias para lidar/evitar a vitimização), foi utilizada uma escalas de Likert de “nunca” a “muito frequente” nas primeiras três e uma de “Nunca utilizo” e 5 “Utilizo frequentemente” no caso das estratégias. Procedeu-se à seguinte operacionalização: formas de vitimização - física, verbal, relacional e *cyberbullying*; contextos/locais – sala de aula, recreio, balneários, gimnodesportivo, cantina, caminho casa/escola, autocarro escolar, fora da escola e outro; agressores – colegas de turma, colegas de escola, amigos próximos, desconhecidos e outros; e estratégias para lidar/evitar – nenhuma, denúncia, ocultação da orientação sexual, evitamento de pessoas ou locais específicos, recurso à violência, conversar com amigos, apoio da família, ajuda de professor, isolamento em casa e outra.

Procedimento

Cumprimento dos procedimentos de natureza ética, que incluem solicitações de autorização aos autores do SSQ6, contactos formais com a *rede ex aequo*, o preenchimento de consentimento informado e garantias de anonimato e confidencialidade. Os dados foram recolhidos entre 14 de abril de 2013 e 12 de maio de 2013, com procedimento mediado pela rede de contactos eletrónicos da uma associação de jovens *Ex aequo*, em Portugal. Foram integrados lésbicas, *gays*, bissexuais, trans, intersexo e apoiantes, com idades compreendidas entre os 16 e 30 anos, em Portugal (*rede ex aequo*), através da sua rede de contactos de correio eletrónico. O processo de administração *online* dos instrumentos realizou-se com o recurso à ferramenta *LimeSurvey*.

Resultados

Atitudes face à orientação sexual

Metade dos participantes revelou boa relação com o grupo de pares (Figura 1) e todos referiram que os amigos próximos conhecem a sua orientação sexual, sendo que 87.5% já conversaram sobre o assunto (Figura 2), seguindo-se os amigos em geral, os pais e os irmãos. É na comunidade que o assunto nem sequer é abordado, mas também não é (quase!) assunto de conversa com a família alargada (apenas 2 o fizeram).

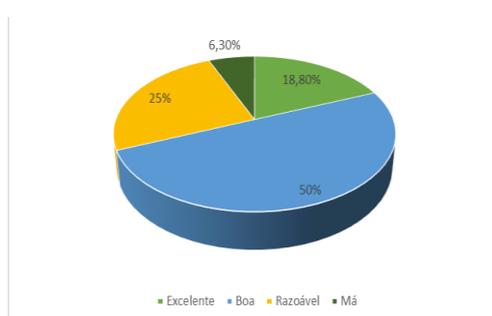


Figura 1. Autoperceções de relacionamento com os pares (%).

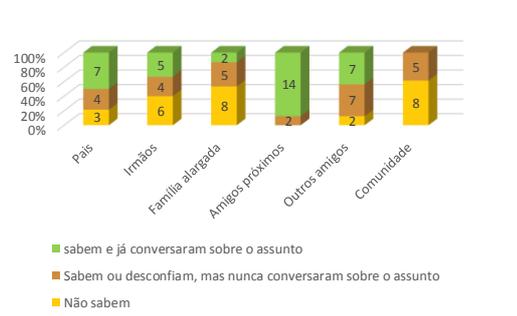


Figura 2. Frequências de conhecimento da orientação sexual.

Em termos de aceitação (Figura 3), são também os amigos mais próximos que mais aceitam (87.5%), quer sem hesitação (75%), quer com alguma dificuldade inicial (12.5%). Na família, a percentagem percebida de não aceitação é superior (25% na família alargada, 18.75% nos irmãos e 12.5% nos pais). Estes resultados estão em sintonia com o suporte social percebido, uma vez que os inquiridos contam sobretudo com os amigos e depois com a família (pais e irmãos).

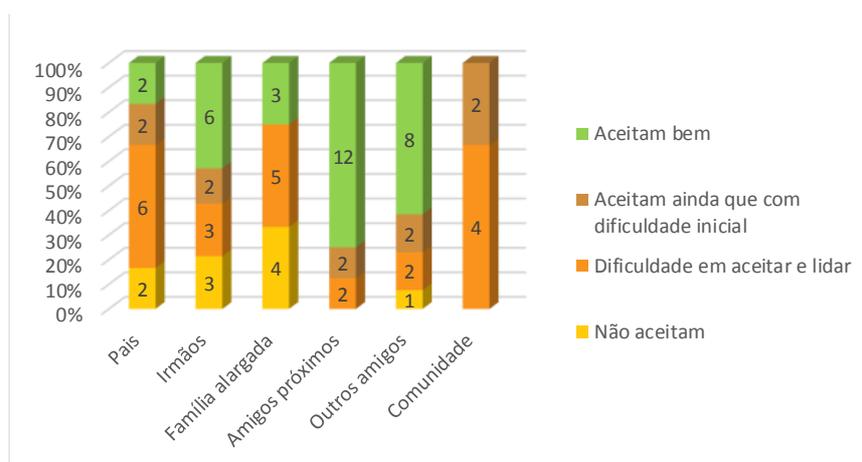


Figura 3. Frequência do nível de aceitação da orientação sexual, percebidas pelos participantes.

Autopercepções de bullying homofóbico

A esmagadora maioria (87.5%) dos participantes já sentiu discriminação na escola devido à orientação sexual (Figura 4). As principais formas de vitimização (Figura 5) são a verbal (31.25% de frequente vs. 12.5% de nunca) e relacional, estando no extremo oposto o *bullying* físico e o *cyberbullying* (75% de respostas “Nunca”).

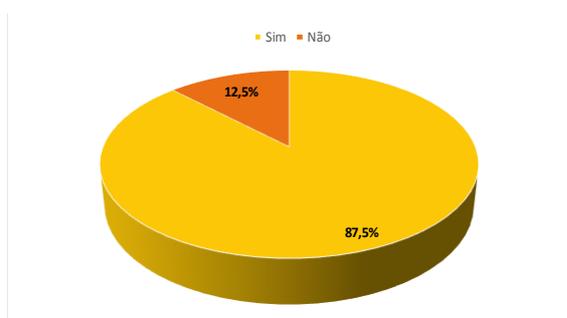


Figura 4. Autopercepções de discriminação por orientação sexual (%).

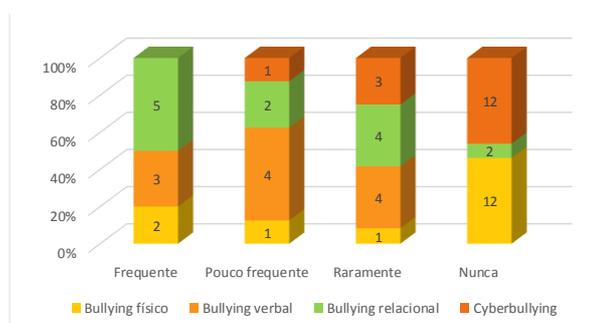


Figura 5. Frequência de agressão percebida pelos participantes por tipo de *bullying*.

Os principais agressores são os colegas de escola (50% de muito frequente e frequente), entre os quais os colegas de turma, e os desconhecidos (43.75% em frequente e muito frequente). De salientar com preocupação, que os três indivíduos que responderam “outros” (1 em cada nível - muito frequente, pouco frequente e raramente) atribuem aos professores a responsabilidade pela vitimização. Quanto ao espaço escolar onde ocorrem as agressões, destacam-se contextos fechados de atividade física/desportiva

(gimnodesportivo e balneários), habitualmente supervisionados/vigiados por professores e/ou funcionários.

As vítimas deste grupo de participantes optam preferencialmente por não denunciarem as situações (apenas dois o fizeram à direção escolar/professores), referindo não terem existido consequências para os agressores. A não denúncia foi justificada pelo sentimento de impotência perante a situação (68.75%), preferindo a utilização de estratégias como a ocultação da orientação/identidade sexual e o evitamento de pessoas e locais para lidar com o *bullying*. Não obstante, estes jovens atribuem à Escola um papel fundamental na prevenção, realçando a importância de medidas formativas de toda a comunidade escolar.

Estes resultados corroboram outros estudos realizados em Portugal, designadamente dos relatórios do Observatório da Discriminação em função da Orientação Sexual e Identidade de Género, entre 2013 e 2017, assim como os obtidos por António et al. (2012), ou ainda de outras investigações recentes realizadas noutros países e realidades (e.g. Chaux & Leon, 2016; Crosby & Wilson, 2015; Elipe, Munoz, & Del Rey, 2018; Llorent, Ortega-Ruiz, & Zych, 2016; Kosciw, Greytak, Giga, Villenas, & Danischewski, 2016; Peter, Taylor, & Chamberland, 2015).

Conclusões

Realça-se uma expressão importante de autoperceções de *bullying* homofóbico na escola no grupo estudado, com impacto pessoal relevante, associado a descrédito relativo às consequências para os agressores. Porém, estes jovens continuam a acreditar que vale a pena intervir na Escola, enquanto espaço favorável ao *bullying*, mas também, simultaneamente, preventivo. Urge aprofundar o estudo da temática, reconhecendo limitações decorrentes do número de participantes, nomeadamente na identificação de fatores de risco e protetores, de modo a potenciar estratégias preventivas.

Programas de sensibilização e prevenção que possam vir a ser concebidos e implementados, bem como a criação de medidas de proteção das vítimas, devem ter em conta estes resultados e outros decorrentes da investigação, bem como

especificidades dos contextos e tipologia de *bullying* homofóbico. Estamos, porém, conscientes de que há um longo caminho a percorrer, porquanto esta temática tem uma raiz profundamente social e cultural.

Referências

- António, R., Pinto, T., Pereira, C., Farcas, D., & Moleiro, C. (2012). Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal. *Psicologia, XXVII*(1), 17-32.
- Baruch, R. (2012). *1.ª Encuesta Nacional sobre Bullying Homofóbico*. México: Youth Coalition y COJESS. Retirado de <http://www.adilmexico.com/wp-content/uploads/2015/08/Bullying-homofobico-114-May-12.pdf>
- Earnshaw, V. A., Reisner, S. L., Menino, D. D., Poteat, V. P., Bogart, L. M., Barnes, T. N., & Schuster, M. A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental Review, 48*, 178-200. doi: 10.1016/j.dr.2018.02.001.
- Elipe, P., Munoz, M. D., & Del Rey, R. (2018). Homophobic bullying and cyberbullying: Study of a silenced problem. *Journal of Homosexuality, 65*(5), 672-686. doi: 10.1080/00918369.2017.1333809.
- Chaux, E. & León, M. (2016). Homophobic attitudes and associated factors among adolescents: a comparison of six Latin American countries. *Journal of Homosexuality, 63*, 1253-1276. doi: 10.1080/00918369.2016.1151697
- Costa, P. A., & Davies, M. (2012). Portuguese adolescents' attitudes toward sexual minorities: Transphobia, homophobia, and gender role beliefs. *Journal of Homosexuality, 59*, 1424-1442. doi: 10.1080/00918369.2012.724944
- Costa, P., & Pereira, B. (2010). O bullying na escola: A prevalência e o sucesso escolar. In *Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”* (pp. 1810-1821). Braga: Universidade do Minho.
- Crosby, J., & Wilson, J. (2015). Let's not and say we would: Imagined and actual responses to witnessing homophobia. *Journal of Homosexuality, 62*, 957-970. doi:10.1080/00918369.2015.1008284.
- Guasp, A., Statham, H., Jadva, V., & Daly, I. (2012). *The school report: The experience of gay young people in Britain's schools in 2012*. University of Cambridge: Centre for Family Research.
- Herek, G. M. (2004). Beyond “homophobia”: Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Sexuality Research and Social Policy, 1*(2), 6-24.
- Kosciw, J., Greytak, E., Giga, N., Villenas, C., & Danischewski, D. (2016). *The 2015 National School Climate Survey: The experience of lesbian, gay, bisexual, transgender; And queer youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Llorent, V., Ortega-Ruiz, R., & Zych, P. (2016). Bullying and cyberbullying in minorities: Are they more vulnerable than the majority group? *Frontiers in Psychology, 18*. doi:10.3389/fpsyg.2016.01507.
- Naphy, W. (2004). *Born to be gay: A history of homosexuality*. Stroud: Tempus.

- Observatório da Discriminação em função da Orientação Sexual e Identidade de Género. (2014). *Números da violência contra as pessoas LGBT | 2013*. Lisboa: ILGA Portugal.
- Observatório da Discriminação em função da Orientação Sexual e Identidade de Género. (2015). *Números da violência contra as pessoas LGBT | 2014*. Lisboa: ILGA Portugal.
- Observatório da Discriminação em função da Orientação Sexual e Identidade de Género. (2016). *A discriminação homofóbica e transfóbica em Portugal|2015*. Lisboa: ILGA Portugal.
- Observatório da Discriminação em função da Orientação Sexual e Identidade de Género. (2017). *A discriminação homofóbica e transfóbica em Portugal|2015*. Lisboa: ILGA Portugal.
- Observatório da Discriminação em função da Orientação Sexual e Identidade de Género. (2018). *Homofobia & transfobia: Dados da discriminação em Portugal|2017*. Lisboa: ILGA Portugal.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. Smith, Y. Morita, Y. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). London e New York: Routledge.
- Olweus, D., & Limber, S. (2010). Bullying in school: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Orthopsychiatric Association*, 1(80), 124-134. doi: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x.
- Orue, I., & Calvete, E. (2018). Homophobic bullying in schools: The role of homophobic attitudes and exposure to homophobic aggression. *School Psychology Review*, 47(1), 95-105. doi: 10.17105/Spr-2017-0063.V47-1.
- Peter, T., Taylor, C., & Chamberland, L. (2015). A queer day in Canada: Examining Canadian high school student’s experiences with school-based homophobia in two large-scale studies. *Journal of Homosexuality*, 62, 186-206. doi:10.1080/00918369.2014.9690057
- Pichardo, J. I. (Coord.) (2015). *Abrazar la diversidad: Propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Instituto de la mujer y para la igualdad de oportunidades.
- Pimenta, N. (2013). *Bullyng em jovens LGBT* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.
- Pinheiro, M. R., & Ferreira, J. A. (2002). O Questionário de Suporte Social: Adaptação e validação da versão portuguesa do Social Support Questionnaire (SSQ6). *Psicologica*, 30, 315-333
- Platero, R. (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Información Psicológica*, 94, 71-83.
- Rivers, I. (2011). *Homophobic bullying: Research and theoretical perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Rose, C. A., & Gage, N. A. (2017). Exploring the involvement of bullying among students with disabilities over time. *Exceptional Children*, 86(3), 298–314.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
- Smith, P. (2013). School bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 81-89. doi:10.7458/spp2012702332.

- Sterzing, P. R., Gibbs, J. J., Gartner, R. E., & Goldbach, J. T. (2018). Bullying victimization trajectories for sexual minority adolescents: Stable victims, desisters, and late-onset victims. *Journal of Research on Adolescence*, 28(2), 368-378. doi: 10.1111/jora.12336.
- Sticca, F., & Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 739-750. doi: 10.1007/s10964-012-9867-3.
- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277- 287.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188-198. doi: 10.1016/j.avb.2015.05.015.

O TEMPO DAS CRIANÇAS ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA

Adriana Mendes¹, Maria Figueiredo², João Rocha³

¹Escola Superior de Educação de Viseu (IPV), *adriandrademendes@gmail.com*

²Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, *mfigueiredo@esev.ipv.pt*

³Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, *jorochoa@esev.ipv.pt*

Resumo: Atualmente, as crianças passam grande parte do seu tempo na escola e, no final das aulas, frequentam outras atividades com um formato semelhante, restando-lhes pouco tempo para fazer o que gostam. A ocupação do tempo da criança é, ainda, na maioria das vezes, dependente do trabalho dos adultos e das suas rotinas. Face a esta problemática, procedemos a um estudo sobre como é que as crianças perspetivam a gestão do seu tempo, a partir da recolha de dados junto dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade de uma escola pública de Viseu. Indagámos, a partir de um inquérito por entrevista aplicado individualmente aos alunos, acerca das atividades que estes realizam durante a semana e durante o fim de semana, tentando perceber de que forma os tempos livres são ocupados e como é que gostariam de os ocupar, tendo em atenção as suas perspetivas. A partir da análise dos dados recolhidos, podemos concluir que o tempo das crianças ao longo da semana é maioritariamente institucionalizado, pois a maioria dos alunos frequenta as atividades de tempo livre (ATL) após as aulas e, ainda, outras atividades extracurriculares como futebol, natação, dança, música, entre outras. Ao fim de semana, por sua vez, o tempo dos inquiridos é principalmente não institucionalizado, no entanto existem crianças que frequentam atividades extracurriculares neste período. Dado o preenchimento do seu dia-a-dia, as crianças assumem que gostariam de ter mais tempo para brincar e estar com a família. Para além disso, a maioria das crianças gostava de alterar a forma como o seu dia está organizado, nomeadamente no que diz respeito à organização do tempo escolar e às atividades de lazer/tempo livre.

Palavras-chave: tempo, crianças, escola, família.

Introdução

Na atualidade, verificamos, através de observações e reflexões feitas em contexto de prática letiva e de análises efetuadas a diversos estudos publicitados, que o horário dos alunos é tão ou mais preenchido do que o do adulto, ficando estes, assim, impossibilitados de realizarem as atividades que mais apreciam (Moreira, 2010; Nídio, 2012). Dada a pertinência da temática, fomos levados a pensar e a refletir sobre aquilo que de facto consideramos ser importante e fundamental para a criança, tendo em linha de conta o seu superior interesse, o seu desenvolvimento, a sua livre expressão sobre

questões que lhe digam respeito, a valorização da sua opinião, o direito de exprimir os seus pontos de vista, de obter informações e de dar a conhecer ideias e informações. O presente texto “O tempo das crianças: entre a escola e a família” pretende viabilizar a compreensão das perceções e das expectativas dos alunos a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico (CEB) sobre a organização do seu tempo quotidiano e da sua participação nesse âmbito. Pretendemos assim, a partir da apresentação e leitura deste documento, promover uma atitude crítica e reflexiva acerca da problemática que gira em torno da ocupação do tempo das crianças e da participação das mesmas nesse contexto, alertando, desta forma, para novos desafios de investigação e de intervenção.

O tempo das crianças

O tempo da criança, entendido como a utilização e perceção do tempo pelas crianças, hoje em dia, apresenta bastantes semelhanças com o tempo do adulto, em termos de número de horas passadas em atividades não escolhidas livremente. As crianças passam uma grande parte do seu dia na escola e, quando acabam as atividades escolares, frequentam outros espaços “escolhidos e coordenados pelos pais cujas escolhas são feitas em função dos seus horários laborais e tempos disponíveis para o lazer” (Moreira, 2010, p. 96). Desta forma, a ocupação do tempo da criança é, na maioria das vezes, dependente do trabalho dos adultos e das suas rotinas (Moreira, 2010). As crianças, durante o dia, têm várias atividades para além das atividades escolares, nomeadamente a realização dos trabalhos de casa (TPC), aulas de inglês, de expressões artísticas, desporto, catequese, atividades de enriquecimento curricular (AEC) e atividades de tempos livres (ATL). Esta sobrecarga de atividades durante o dia, estabelecidas pelos adultos, “causa falta de tempo para descansar, excesso de trabalho, stress ou ansiedade que podem consequentemente conduzir a problemas de comportamento e a indisciplina” (Moreira, 2010, p. 114). São diversos os fatores que condicionam a ocupação do tempo das crianças, nomeadamente a idade, o género e o ambiente familiar. Segundo um estudo desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) (2001), a tipologia ou dimensão da família, a profissão, o nível de educação dos pais, a

profissão que exercem ou o rendimento familiar podem influenciar quer a ocupação do tempo quanto à duração, quer a participação nas diversas atividades.

O tempo das crianças é ocupado, sobretudo, na escola e com atividades relacionadas com a mesma, como por exemplo, a realização dos TPC. Para além disso, as crianças, após frequentarem as atividades letivas ocupam o seu tempo com outras atividades, normalmente decididas pelos pais, em função daquilo que estes consideram ser melhor para os seus filhos e também devido aos seus empregos, que fazem com que tenham que encontrar soluções para ocupar o tempo livre dos seus filhos.

Metodologia

Norteados pelo propósito de perceber qual é a participação das crianças, na escola e na família, no que reporta à forma como ocupam o seu tempo e suportados pela noção de que toda a investigação se inicia com uma “questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução” (Kerlinger, 1988, p. 35), definimos como questão central da investigação: *Quais as perceções dos alunos do 3.º ano de escolaridade, de uma escola de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu, sobre a organização do seu tempo quotidiano e da sua participação nesse âmbito?*

De acordo com a questão de partida, definimos os seguintes objetivos: *i)* caracterizar a organização do quotidiano dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade; *ii)* conhecer as perceções que os alunos do 3.º ano de escolaridade têm sobre a organização do seu tempo quotidiano; *iii)* perceber que papel os alunos sentem que têm relativamente à organização do seu dia; *iv)* compreender os interesses, as expectativas e as preferências dos alunos, relativamente à organização do seu tempo e; *v)* construir conhecimento no âmbito da organização do tempo quotidiano dos alunos do 1.º CEB e da sua participação nesse campo de ação.

A investigação teve como participantes, os alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade, de uma escola de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu. Esta era composta por treze elementos do sexo masculino e treze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

O estudo concretizado enquadra-se num paradigma qualitativo. Numa primeira fase, recorreremos à revisão bibliográfica, com o objetivo de contextualizar o tema a abordar, socorrendo-nos, para tal, de autores e estudos de referência. Numa segunda fase, procedemos à recolha de informação através de vários métodos, nomeadamente através do questionamento a cada aluno, das atividades que este frequentava fora do contexto escolar, do preenchimento de um horário “ideal” relativo a um dia da semana e a um dia de férias, como se fossem os mesmos a decidir o que fazer, com quem e onde e, por fim, à realização de uma entrevista semiestruturada a cada aluno.

Após o período de recolha de dados, recorreremos à análise de conteúdo que, segundo Esteves (2006), tem como objetivo “lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formar” (p. 107).

Apresentação e discussão dos resultados

Os dados obtidos são apresentados em tabelas, acompanhados por uma breve descrição das mesmas, para assim possibilitarem uma mais fácil compreensão e leitura. Os números de respostas foram obtidos pela segmentação do discurso das crianças em respostas, ou seja, unidades de significado. Assim, o número de respostas difere do número de participantes por se reportar a unidades de significado segmentadas do discurso das crianças.

Quanto à *caracterização do quotidiano das crianças*, podemos verificar, a partir da tabela 1, que as crianças, em grande parte das respostas (57.7%), referiram que aquilo que mais gostam de fazer no seu dia a dia é brincar; 42.3% enumeraram atividades extracurriculares, nomeadamente futebol (34.6%), atividades desportivas (3.8%) e religião (3.8%). Para além disso, 3.8% das crianças relataram estudar; 11.5% mencionaram ficar em casa e 34.6% aludiram a atividades de lazer/tempo livre, designadamente consumo de ecrã (TV, tablet, telemóvel, etc) (7.7%), artes e expressões criativas (11.5%), expressão motora (7.7%), ler (3.8%) e estar com a família (3.8%).

Tabela 2

Atividades que as crianças mais gostam de fazer no dia a dia

Atividade	Número de respostas	%
Brincar	15	57.7
Atividades extracurriculares	11	42.3
- Jogar futebol	9	34.6
- Atividades desportivas	1	3.8
- Religião	1	3.8
Estudar	1	3.8
Ficar em casa	3	11.5
Atividades de lazer/tempo livre	9	34.6
- Consumo de ecrã	2	7.7
- Artes e expressões criativas	3	11.5
- Expressão motora	2	7.7
- Ler	1	3.8
- Estar com a família	1	3.8

Relativamente ao que as crianças fazem durante a semana de aulas, podemos verificar que se identificaram 26.9% de referências a brincar; 88.5% menções a atividades extracurriculares, nomeadamente jogar futebol (23.1%), atividades desportivas (46.2%), religião (23.1%), artes e expressões artísticas (11.5%), ATL (61.5%) e Inglês (7.7%). Para além do brincar e das atividades extracurriculares, as crianças mencionaram, ainda, estudar/TPC (53.8%) e atividades de lazer/tempo livre, em que mencionaram estar em casa (11.5%), consumo de ecrã (11.5%) e parque (7.7%) (cf. Tabela 2).

Tabela 3

O que a criança faz durante a semana de aulas

Atividades	Número de respostas	%
Brincar	7	26.9
Atividades extracurriculares	23	88.5
- Jogar futebol	6	23.1
- Atividades desportivas	12	46.2
- Religião	6	23.1
- Artes e expressões artísticas	3	11.5
- ATL	16	61.5
- Inglês	2	7.7
Estudar/TPC	14	53.8
Atividades de lazer/tempo livre	8	26.9
- Estar em casa	3	11.5
- Consumo de ecrã	3	11.5
- Parque	2	7.7

A partir da Tabela 3, podemos visualizar as atividades que as crianças descrevem durante o fim de semana, em que as respostas das crianças em 42.3% se referiram a atividades organizadas; isto é, atividades desportivas (15.4%), religião (30.8%), Inglês (3.8%) e escuteiros (3.8%). Por outro lado, 73.1% das referências foi sobre atividades de lazer, em que 53.8% mencionam estar com a família, 42.3% referem brincar e 3.8% desenhar. Os inquiridos referiram, ainda, atividades de lazer não organizadas (65.4%), em que 30.8% se referem a jogar futebol, 26.9% a consumo de ecrãs, 3.8% ficar em casa, 19.2% passear, 23.1% atividade física, 7.7% jogos de tabuleiro e 7.7% “vida social”.

Para além disso, 7.7% das respostas abordou atividades fora do lazer, mais concretamente colaboração ou participação em atividades domésticas e, ainda, 11.5% referências a estudar e realização dos TPC.

Tabela 4

Ocupação do tempo das crianças durante o fim de semana

Atividades	Número de respostas	%
Atividades organizadas	11	42.3
- Atividades desportivas	4	15.4
- Religião	8	30.8
- Inglês	1	3.8
- Escuteiros	1	3.8
Tempo livre	19	73.1
- Estar com a família	14	53.8
- Brincar	11	42.3
- Desenhar	1	3.8
Atividades de lazer não organizadas	17	65.4
- Jogar futebol	8	30.8
- Consumo de ecrãs	7	26.9
- Ficar em casa	1	3.8
- Passear	5	19.2
- Atividade física	6	23.1
- Jogos de tabuleiro	2	7.7
- “Vida social”	2	7.7
Fora do lazer	2	7.7
- Colaboração ou participação em atividades domésticas	2	7.7
Trabalhos de casa/estudar	3	11.5

Analisando as Tabelas 1, 2 e 3, podemos aferir que a atividade preferida pelas crianças é o brincar (57.7%), no entanto encontramos apenas 26,9% de referências a brincar durante a semana de aulas. Por seu lado, podemos verificar que, no fim de semana, o número de referências ao brincar é superior ao da semana de aulas (42.3%).

Durante a semana de aulas, grande parte das crianças frequenta atividades extracurriculares, o que lhes provoca uma sobrecarga horária, impedindo-as de se dedicarem ao que realmente gostam, nomeadamente brincar e atividades de lazer/tempo livre. Enquanto 34.6% das respostas referem atividades de lazer/tempo livre como atividades que mais gostam de fazer no dia a dia; apenas 26.9% das respostas mencionam atividades de lazer/tempo livre que efetivamente realizam durante a semana de aulas. Através dos dados presentes na Tabela 2, podemos verificar que o

tempo das crianças durante a semana é, sobretudo, institucionalizado, uma vez que, após as aulas, frequentam atividades extracurriculares e dedicam parte do seu tempo a estudarem e a realizarem os trabalhos de casa. No fim de semana, ainda existem crianças que frequentam atividades organizadas, no entanto, grande parte das crianças realiza atividades de tempo livre (73.1%) e atividades de lazer não organizadas (65.4%). Estudar e realizar os TPC assumem um lugar significativo na semana das crianças (53.8%), no entanto apenas 11.5% dedica parte do seu fim de semana a esse fim e apenas 3.8% refere o estudar e a realização dos TPC como uma das suas atividades preferidas.

Tabela 4

Atividades às quais as crianças gostariam de dedicar mais tempo

Atividades	Número de respostas	%
Brincar	6	23.1
Atividades extracurriculares		38.5
- Jogar futebol	6	23.1
- Atividades desportivas	4	15.4
Dormir	1	3.8
Atividades de lazer/tempo livre		42.2
- Estar com a família	2	7.7
- Consumo de ecrã	2	7.7
- Artes e expressões artísticas	2	7.7
- Expressão motora	3	11.5
- Ler	1	3.8
- Passear	1	3.8
Estudar	6	23.1
Atividades escolares	1	3.8

Através da Tabela 4 podemos verificar quais são as atividades a que as crianças gostavam de dedicar mais tempo: 23.1% das respostas aborda dedicar mais tempo ao brincar, 38.5% a atividades extracurriculares, nomeadamente jogar futebol (23.1%) e atividades desportivas (15.4%). Para além disso, as crianças referiram, ainda, dormir (3.8%), atividades de lazer/tempo livre (42.2%), designadamente estar com a família (7.7%), consumo de ecrã (7.7%), artes e expressões artísticas (7.7%), expressão motora (11.5%), ler (3.8%) e passear. Estudar (23.1%) e atividades escolares (3.8%) são, ainda,

atividades a que as crianças gostariam de dedicar mais tempo. Desta forma, é possível verificar que o tempo dedicado às atividades que as crianças mais gostam não corresponde às suas expectativas.

Quanto à *perceção das crianças sobre a organização do seu quotidiano*, como é possível apurar na Tabela 5, a maioria das crianças gostava de alterar a forma como o seu dia está organizado (53.2%), ao passo que 42.3% não. Para além disso, 3.8% refere que gostava de alterar uns aspetos mas manter outros, não alterando, assim, totalmente a organização do seu quotidiano.

Tabela 5

Vontade de alterar a organização do dia pelas crianças

	Número de participantes	%
Sim	14	53.8
Não	11	42.3
Alterava uns aspetos e mantinha outros	1	3.8

No que diz respeito à *caracterização dos tempos livres das crianças*, a partir da Tabela 6, podemos aferir quais são as atividades que as crianças mais gostam de realizar nos seus tempos livres: 30.8% das crianças referem brincar; 42.3% atividades extracurriculares, nomeadamente jogar futebol (30.8%) e atividades desportivas (11.5%) e; por último, atividades de lazer/tempo livre (92.3%), designadamente ler (7.7%), estar com a família (26.9%), consumo de ecrã (7.7%), artes e expressões artísticas (15.3%), expressão motora (11.5%), parque (7.7%), passear (11.5%) e estar com os amigos (3.8%).

Tabela 6

Atividades mais apreciadas pelas crianças nos tempos livres

Atividades	Número de respostas	%
Brincar	8	30.8
Atividades extracurriculares	11	42.3
- Jogar futebol	8	30.8
- Atividades desportivas	3	11.5
Atividades de lazer/tempo livre	24	92.3
- Ler	2	7.7
- Estar com a família	7	26.9
- Consumo de ecrã	2	7.7
- Artes e expressões artísticas	4	15.3
- Expressão motora	3	11.5
- Parque	2	7.7
- Passear	3	11.5
- Estar com os amigos	1	3.8

Na Tabela 7, por sua vez, podemos verificar quais são as atividades que as crianças menos gostam de fazer nos seus tempos livres. Comparando a Tabela 6 com a Tabela 7, constatamos que são mais as atividades que as crianças referem que não gostam de realizar do que aquelas que gostam. Quanto às atividades que as crianças menos gostam estas consistem em ver notícias (3.8%), ir a locais que não gostam (3.8%), dormir (7.7%) “Dormir, porque eu acho que quando temos tempos livres temos que aproveitá-los” (MC8F), estudar (15.4%), fazer os TPC (7.7%), castigo (3.8%), ficar em casa (7.7%), quando não decide as brincadeiras (7.7%), estar parado/sem atividade (3.8%), atividades extracurriculares (11.5%), nomeadamente ATL (7.7%) e atividades desportivas (3.8%), jogar futebol (3.8%), limpar (3.8%), montar algo que está estragado (3.8%), construir puzzles (3.8%) e pinturas faciais (3.8%). Comparando os dados apresentados anteriormente com o estudo de Moreira (2010), podemos aferir que, tal como a nossa amostra, a população inquirida pela autora supracitada refere que o que a criança mais gosta de fazer nos tempos livres é brincar, ao passo que as atividades que menos gosta de realizar consistem em estudar e realizar os TPC.

Tabela 7

Atividades menos apreciadas pelas crianças nos tempos livres

Atividades	Número de respostas	%
Ver notícias	1	3.8
Ir a locais que não gostam	1	3.8
Dormir	2	7.7
Estudar	4	15.4
Fazer os TPC	2	7.7
Castigo	1	3.8
Ficar em casa	2	7.7
Quando não decide as brincadeiras	2	7.7
Estar parado/sem atividade	1	3.8
Atividades extracurriculares	3	11.5
- ATL	2	7.7
- Atividades desportivas	1	3.8
Jogar futebol	1	3.8
Limpar	1	3.8
Montar algo que está estragado	1	3.8
Construir puzzles	1	3.8
Pinturas faciais	1	3.8
Não refere	4	15.4

Quanto às *concepções das crianças acerca dos TPC*, a maioria das respostas à questão “Achas que os TPC ocupam muito tempo do teu dia?” é, principalmente, sim/não, sendo que a maior percentagem foi “não” (61.5%), seguida de “sim” (30.8%) e, por fim, “às vezes” (7.7%) (cf. Tabela 8). Dos que argumentaram, (7.7%) justificam a sua apreciação pela quantidade de TPC – não pela sua existência ou interferência noutras esferas da vida, mas por serem “muitos”. Uma das crianças que argumentou deu o sim como resposta, argumentando dizendo “quando são muitos” (DA8M) e a outra criança referiu que às vezes era, outras não, pois “depende dos trabalhos que temos” (NM8F).

Tabela 8

Opinião sobre ocupação excessiva do tempo pelos TPC

	Número de participantes	%
Sim	8	30.8
Não	16	61.5
Às vezes	2	7.7

Conclusões

Os resultados alcançados, no que reporta ao objetivo “caracterizar a organização do cotidiano dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade”, foi-nos dado verificar que: *i)* a maioria das crianças frequenta atividades extracurriculares durante a semana de aulas; *ii)* ao longo da semana o tempo das crianças é maioritariamente institucionalizado; *iii)* há crianças que frequentam atividades organizadas durante a semana e durante o fim de semana; e *iv)* no fim de semana o tempo das crianças é principalmente não institucionalizado. Relativamente ao objetivo “conhecer as perceções que os alunos do 3.º ano de escolaridade têm sobre a organização do seu tempo quotidiano”, constatámos que: *i)* grande parte do tempo da semana é ocupado a estudar e a realizar os TPC; *ii)* o fim de semana é dedicado sobretudo a atividades de tempo livre e a atividades de lazer não organizadas e; *iii)* os pais são as figuras que estão mais presentes nos tempos livres das crianças. No que concerne ao objetivo “compreender os interesses, as expectativas e as preferências dos alunos, relativamente à organização do seu tempo”, é possível apurar que: *i)* o brincar é a atividade preferida pelas crianças; *ii)* estudar é o que as crianças menos gostam de fazer no seu tempo livre; *iii)* o tempo gasto com as atividades que as crianças mais gostam de realizar não corresponde às suas expectativas, pois aludem que gostariam de ter mais tempo para se dedicarem às mesmas; *iv)* a maioria das crianças gostava de alterar a forma como o seu dia está organizado, nomeadamente no que diz respeito à organização do tempo escolar e às atividades de lazer/tempo livre; *v)* a maioria das crianças refere que gostaria de estar com os pais nos seus tempos livres; e *vi)* a maioria das crianças assume que os TPC não ocupam muito tempo do seu dia.

Referências

- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Á. Lima, & J. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Instituto Nacional de Estatística (2001). *Inquérito à ocupação do tempo 1999- principais resultados*. Lisboa: I.N.E., I.P.
- Kerlinger, F. N. (1988). *Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceitual*. São Paulo: EPU.
- Moreira, S. (2010). *O tempo das crianças...silêncios vividos e ruídos sentidos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Nídio, A. (2012). O tempo das crianças e as crianças deste tempo. In E. Araújo, & E. Duque (Eds.), *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas* (pp. 204-224). Braga: Universidade do Minho.

COMPETÊNCIA INTERCULTURAL E PERFORMANCE CRIATIVA: PRÁTICAS FORMATIVAS NA LICENCIATURA EM PUBLICIDADE E RELAÇÕES PÚBLICAS

Ricardo Cavadas¹, Maria Figueiredo², Amílcar Martins³

¹Escola Superior de Educação de Viseu, rcavadas@esev.ipv.pt

²Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, mfigueiredo@esev.ipv.pt

³Universidade Aberta

Resumo: Apresentam-se resultados de uma investigação enquadrada no paradigma qualitativo que partiu do questionamento sobre uma prática artística para trazer para um plano reflexivo a presença das Artes em comunhão com a interculturalidade num contexto de Ensino Superior Politécnico, nomeadamente na Licenciatura de Publicidade e Relações Públicas. Tendo como partida a unidade curricular “Performance Criativa”, do 2.º ano do plano de estudos do curso, foi desenvolvido um percurso formativo onde se explorou uma prática performativa tendo como tema de fundo a interculturalidade. Este percurso teve a duração de um semestre letivo no qual participaram todos os discentes do 2.º ano do curso. Com este estudo procuramos o reforço das Artes nos currículos de formação não artística, realçando a importância da prática artística como uma componente fulcral na formação do aluno e onde fortalecemos as ligações entre o universo artístico e a dimensão cultural, presente através da interculturalidade, lançando propostas concretas que possam inspirar e ampliar a presença das Artes noutros contextos.

Palavras-chave: *performance*, interculturalidade, ensino superior politécnico, educação artística, artes.

Introdução

Este percurso formativo teve na sua raiz uma vivência artística e performativa na qual foram experienciadas várias linguagens artísticas das quais aqui destacamos a linguagem do drama. Esta investigação qualitativa concentrou-se em dar resposta à questão: Que ligações poderão ser estabelecidas quando falamos de *performance* e de interculturalidade num contexto de formação não artística? Ao longo do semestre, foram recolhidas as perspetivas dos alunos acerca da própria experiência formativa, assim como acerca da temática da interculturalidade. Para isso foram usados os portfólios do professor e dos alunos, onde foram sendo registados os diferentes

momentos formativos e as vivências dos mesmos. A recolha de dados foi complementada com questionários e com entrevistas de grupo aos alunos.

A unidade curricular de *Performance Criativa* propõe, em termos programáticos, linhas de pensamento dentro da prática artística. Estabelece uma linha norteadora que procura o desenvolvimento da criatividade e da experimentação por parte do aluno usando atividades que embarcam num trajeto de expressão através das linguagens artísticas e performativas.

Esta unidade curricular procura criar um contexto de ação performativa onde o indivíduo coloca em jogo todo o *Ser* enquanto elemento social e cultural. Onde são implementadas dimensões nas práticas desenvolvidas usando os conteúdos: animação, análise e avaliação de projetos lúdicos e criativos, o indivíduo e o coletivo, a instalação e a *performance*, o jogo dramático, a linguagem dramática e o lúdico na ação dramática.

Sobre o conceito de *performance*

Shepherd e Wallis (2004) afirmam que o que está na origem da definição de *performance* é a sua ausência de suporte (médium) claro e objetivo o que a torna demasiado heterogénea para ser definida com características essenciais e perentórias. A origem do conceito aparece associado a dois mundos: ao da arte, onde se incluem os escultores e os pintores, e ao universo do Teatro. Estas duas associações ao conceito de *performance* surgem nos anos 1960/70 como forma de contracultura para com os poderes instalados. Como os mesmos clarificam: “The aim was to be reflexive, presentational rather than representational, and to situate the audience as participants rather than as spectators. The focus was on the ‘performative’ of theatre, in the sense of its being here and now” (Shepherd & Wallis, 2004, p.83).

A origem daquilo que se pode designar como *performance* aponta para o sentido do *aqui* e do *agora*. Uma condição onde o espetador passa a ter uma função mais participante, ao contrário do esquema tradicional teatral onde o espetador assume um papel de receção. A *performance* nasce por associação à prática teatral por se colocar em oposição aos esquemas instalados de produção teatral, passando a assumir a designação de *performance art*, ao mesmo tempo que está associada à *art performance*

pela ligação à pintura e à escultura. Assistimos à ligação, na sua génese, entre estas duas demonstrações artísticas quando observamos ao sentido do imediato da *art performance* (pintura, plástica) e ao sentido do irreal do Teatro (Shepherd & Wallis, 2004). Daí o conceito de *performance* estar intimamente associado ao conceito de *live performance*.

As demonstrações performativas estão estreitamente associadas ao Teatro pela sua dimensão dramática. Schechner (2004) refere a capacidade teatral dos *performers* poderem entrar neste tipo de transformações, trazer um ‘antes e lá’ para um ‘aqui e agora’,

A *performance* é um faz de conta, um fazer acreditar numa realidade que não está propriamente presente, mas que, por isso mesmo, é real. É uma ilusão e uma recriação da realidade, e como tal associa-se à demonstração teatral por tornar real esse momento. Por outras palavras, a *performance* é mais rica como experiência do que a própria realidade que representa. Há uma condensação da experiência que é exponenciada.

Sobre o conceito de interculturalidade

Guide-Boucheron (2012) vê a interculturalidade dentro do pressuposto do encontro de diferenças, onde, essas mesmas diferenças são tão importantes como as semelhanças. Como a mesma afirma: “ L’interculturel constitue une optique ouverte en permettant la prise en compte du dialogue culturel, des ruptures, des différences qui sont aussi importantes que les ressembles” (p.41). É igualmente defendida a ideia de que, dentro da diversidade, é possível construir uma continuidade identitária, uma visão detalhada sobre as viragens culturais, e que esse processo é tido como interculturalidade.

A interculturalidade aponta para a ideia de que “há crenças que ou desafiam totalmente a nossa compreensão racional ou nos obrigam a alongar, a “esticar”, a nossa própria racionalidade para conseguir o necessário contacto com outra” (Cortês & Stoer, 1996, p.23). Em processos de interculturalidade, deve um indivíduo ser entendido como um ser culturalmente complexo que entende o mesmo evento ou situação de forma

diferente. Daí que, segundo os autores atrás referidos, ao encetarmos uma relação com alguém deveremos responder ao princípio da imprevisibilidade. Isto é, a noção do ‘outro’ como culturalmente complexo, o que faz com que a aproximação seja construída de forma progressiva e baseada em situações comuns de interação.

A competência intercultural

Uma das formas de entender a competência intercultural será partir da negociação da realidade tendo como ponto de partida as situações que estão a ser vividas a cada momento. Esta intenção conduz a que seja dada uma maior atenção à cultura individual de cada um. Ao invés de se criar etiquetas sobre um indivíduo fundamentadas no seu grupo social ou étnico, propõe a compreensão da complexidade cultural de cada indivíduo. Onde o derradeiro teste à competência intercultural é “the ability to clarify and learn from embarrassing moments and then to enable the interaction to move forward” (Antal & Friedman, 2003, p.19), está na capacidade em resolver momentos de embaraço social e, a partir daí, progredir nas situações de interação cultural.

Defendemos a ideia de Afonso e Cavalcanti (2006) que ao abordarem o tema da interculturalidade e das relações interculturais na formação profissional, atribuem à Escola a função de encontrar o equilíbrio intercultural entre indivíduo e sociedade. Apesar de defenderem a Escola como um espaço de formação por excelência para uma nova mentalidade, olham o meio escolar como um espaço que ainda tem uma visão plana sobre uma realidade social que rapidamente se movimentou para um patamar de diversidade e multiplicidade cultural.

A educação intercultural

A Escola estando integrada numa sociedade imersa na globalização vai igualmente lidar com a contínua e constante dinâmica social pela diversidade dos seus alunos. A crescente movimentação de pessoas provocadas pela globalização leva a que a escola acabe por ter de encontrar novos mecanismos para lidar com novas tecelagens da população escolar.

A Educação passa a ser um elemento integrante do ser humano para o resto da sua vida,

e não somente nos períodos formais/tradicionais de ida à escola. Como Carvalho (2006, p. 506) afirma: “Agora, a ênfase da aprendizagem estende-se da pré-escolaridade ao pós-reforma, cobre a aprendizagem formal, não formal e informal, em todas as esferas e momentos da vida”.

A relação da Educação com o desenvolvimento da sociedade pode ser entendida como o resultado de uma necessidade de criação de um potencial humano que responda a uma comunidade global. São os requisitos da sociedade em constante mutação que estabelecem as metas e os objetivos a que um membro dessa sociedade tem de dar resposta, e aos quais a Educação tenta igualmente responder. Por seu lado, a Educação, responde à mesma sociedade lembrando quais os valores que melhor suportam o desenvolvimento equilibrado de um indivíduo.

Entendendo-se como um meio cultural e social, a Escola representa um sistema de formação e educação dentro dos valores encontrados para uma dada sociedade. Sendo por excelência a instituição de ensino, é reflexo de uma estrutura social onde são acolhidos todos os membros de uma comunidade sob os princípios dos valores e da cidadania.

A metodologia usada

As opções metodológicas assumidas numa investigação esclarecem sobre as decisões tomadas na escolha de instrumentos ou ferramentas que melhor alimentam a procura dos objetivos estabelecidos. Usámos ferramentas e instrumentos num terreno de cariz performativo onde procurámos obedecer à ideia de *practice as research* (Kershaw, et al, 2011).

Vários tipos de abordagens que podem ser seguidas dentro de uma investigação qualitativa. Uma delas é a abordagem fenomenológica. Aqui, procurou-se compreender em profundidade um fenómeno experienciado por vários indivíduos. Esta abordagem implicou a escolha de uma amostra em que todos os casos tenham vivido a mesma experiência, ou tenham conhecimento profundo sobre o mesmo fenómeno. Somente

assim pode o investigador estabelecer as interpretações mais profundas sobre o fenómeno em estudo.

A Investigação-Ação (I-A) foi a também uma metodologia usada. Dado o seu carácter flexível, a I-A permite a inclusão de instrumentos e técnicas que melhor se adequam ao estudo a realizar. Consoante as características específicas de um estudo, as técnicas, os instrumentos, os meios, as metodologias e as ferramentas são variáveis, podendo ser utilizadas pelo investigador consoante as situações investigadas e mediante as particularidades processuais com que se depare (Silva, 1996, Kemmis & McTaggart, 1988).

Metodologia de análise de conteúdo

Um dos métodos utilizados no tratamento de dados recolhidos foi a codificação da informação. A codificação é “o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, 1969, citado por Bardin, 1977, pp. 103-104). Este método clarifica a técnica de codificação da informação que pode ser definido como de recorte. Aqui, são criadas frações que irão constituir as unidades de registo dentro de um dado assunto: as categorias. Estas podem ser definidas como a criação de unidades com uma lógica significativa que classifique dados ou documentos (de fontes diferentes) segundo sentidos comuns.

Definição das categorias de análise

Foi estabelecido como critério para a categorização: a semântica. Todos os elementos que no seu conteúdo sejam sobre o mesmo tema ou assunto ficarão agrupados. Para além disso, são estabelecidas duas etapas para o tratamento dos dados em bruto em categorias. A primeira, o inventário das unidades registo, ou elementos, consideradas pertinentes para este contexto. A segunda, a classificação, ou seja, repartir os elementos e procurar uma organização dentro das categorias. Quanto à sua definição, as categorias obedeceram ao seu teor de pertinência.

Origem dos dados

A Figura 1 ilustra a origem dos dados e a sua colocação no tempo aquando da sua recolha. É indicado, igualmente, a quantidade recolhida para cada um dos casos:

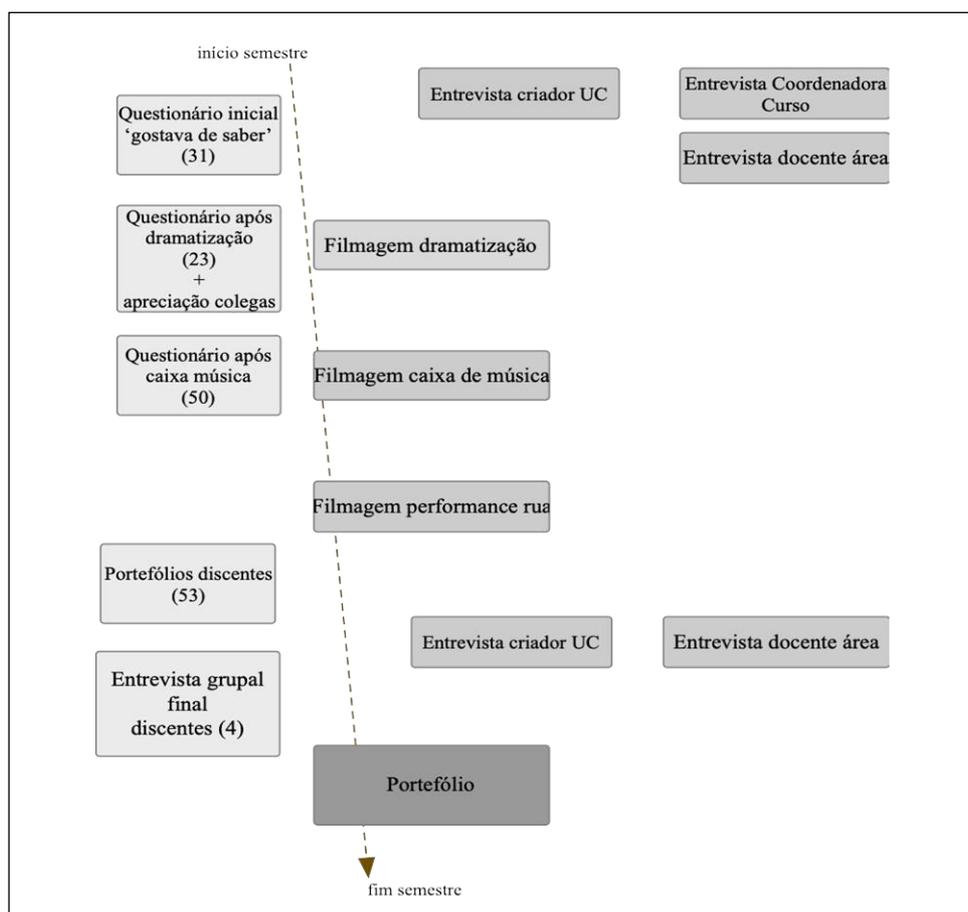


Figura 1. Origem dos dados e cronologia de recolha.

Um exemplo da prática artística

Os processos de que conduzem à ação são ínfimos. Aqui, utilizámos a Dramatização como processo criativo que tem como tema latente a interculturalidade. A Dramatização é um processo distinto do Teatro na medida que não contempla a presença de um público que é estranho à ação que está a ser desenvolvida ou apresentada. Dentro da família da Dramatização podemos indicar o jogo dramático como exercício onde o participante experimenta situações e experimenta-se como jogador numa ação que traz ao espaço vivido temas do seu interesse. É através do jogo

dramático que o sujeito se experimenta recorrendo a técnicas de expressão e à experimentação de um meio de comunicação.

A sugestão temática para a Dramatização foi aqui assumida como a estratégia didática para a aproximação das propostas à interculturalidade. Dito de outra forma, o desenvolvimento dos princípios para a competência intercultural como a capacidade de gerir duas ou mais pessoas que têm diferentes entendimentos do Mundo.

Com a estratégia do uso da Dramatização como ferramenta pedagógica procurou-se trazer para o espaço de ação o denominado ‘conhecimento integrado’ (Johnson, 2011, citado por Biggs & Karlsson, 2011). Sendo um dos meios que coloca o sujeito no centro da ação e todas suas dimensões, a Dramatização será o médium por excelência para transportar o aluno para o conhecimento pela experiência artística. Nesta abordagem o conhecimento não é um elemento estático, mas antes um processo. O conhecimento advém de um processo de questionamento continuado ao invés de um produto final. As escolhas feitas dentro deste tema obedecem, assim, aos princípios inerentes à interculturalidade.

O potencial do uso da Dramatização como instrumento pedagógico foi assumido como uma forma de experimentar um recurso expressivo para dar corpo à produção escrita. O desenvolvimento do exercício permitiu ativar os recursos expressivos de cada um para dar voz e corpo aos textos escritos por cada grupo. A experiência dentro da interculturalidade, através da Dramatização, foi coadjuvada tendo como recurso estético o uso de figurino. De facto, vestir as personagens ou figuras, conduziu a uma procura de corporalidade que fosse mais aproximada da realidade próxima do universo das personagens ou figuras retratadas. A Dramatização permitiu que houvesse a imersão em formas de agir, movimentar, e falar distintas da forma de ser e de pensar de cada discente.

A Dramatização como experiência para a interculturalidade foi o grande produto deste processo. Usando igualmente a produção escrita, foram ativados os princípios para a interculturalidade como: o conhecimento cultural, o respeito, a compreensão e a perceção de outros como culturalmente distintos.

Considerações finais

A unidade curricular de *Performance Criativa* procura desenvolver a linguagem artística nos alunos através de um percurso de conhecimento de técnicas, produtos artísticos e, acima de tudo, de experimentação destas mesmas linguagens. A *Performance Criativa* faz uso das demonstrações culturais, performativas e artísticas como matéria prima para o confronto com formas de ver o mundo e provocar a reflexão no aluno sobre o seu desempenho nestas práticas. A associação entre esta unidade curricular e a interculturalidade procurou estimular os alunos no seu envolvimento em projetos de criação com o intuito de desenvolverem capacidades de gestão de conflitos onde todos os trabalhos de criação tiveram uma base intercultural. Ou, de outro modo, a cultura é intercultural porque usa todas as referências disponíveis. A unidade curricular contribuiu para a interculturalidade por trabalhar sobre a diferença e por permitir a criação de espaços de trabalho que apelam à pluralidade de pensamento.

O desenvolvimento de projetos de criação em coletivo implica um apuramento daquilo que cada um é, e daquilo que pode contribuir para o trabalho em comum, o que, estando num universo artístico leva a que sejam estudadas outras demonstrações artísticas.

A prática artística foi proposta usando as características que lhe estão associadas: o fazer, o perceber e o refletir, bem como as suas dimensões mais técnicas: a postura, a atitude, a voz, a projeção de voz, a concentração, a coordenação motora e a expressão corporal. As ferramentas podem ser as mesmas onde os conteúdos variam. Daí, concluirmos, que a interculturalidade revelou ser um tema de extrema riqueza. Os valores, os estereótipos, o género e a globalização formaram os temas dos trabalhos e funcionaram como estimuladores para a interculturalidade.

Por outro lado, sendo a interculturalidade comumente associada a dimensões culturais oriundas de outras geografias, foi frutífero trabalhar a ideia do indivíduo *ser* culturalmente complexo contendo experiências vividas e observadas. Onde as próprias geografias locais são elementos de extrema riqueza que podem ampliar a análise dos processos da interculturalidade. Entendemos que o alargamento do conceito de

interculturalidade a latitudes nacionais, e locais, colaborará na melhor compreensão dos fenómenos culturais.

A análise aos dados permitiu afirmar a existência de denominadores comuns que passaram pela perspectiva de a unidade curricular potenciar a capacidade em lidar com situações imprevistas, a criatividade e a disponibilidade que se deseja para que, em situações de diversidade cultural, possa haver uma resposta consciente.

Outro aspeto identificado foi compreender que a prática artística tem na sua raiz a capacidade em o indivíduo se compreender como um *Ser* que só por si é intercultural. A criação artística é por si resultado de um trabalho intercultural. O uso de referências e o cruzamento de culturas através dos eventos mundiais são fatores apontados como pontos de interseção entre a interculturalidade e o universo artístico.

Referências

- Afonso, C. & Cavalcanti, J. (2006). Do desconhecimento do outro à interculturalidade: a vida (re)escrita no processo de formação profissional. *Cadernos de Estudo*, (4), 9-21, ISSN 1645-9377.
- Antal, A. & Friedman, V. (2003). Negotiating reality as an approach to intercultural competence. *Management Learning*, 36 (1), 69-86.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Biggs, M. & Karlsson, H. (Eds.). (2011). *The Routledge companion to research in the arts*. Londres, Nova Iorque: Routledge.
- Carvalho, A. (2006). Educação, desenvolvimento e aprendizagens novas na Europa: o caso português. *Educação* (60), 503-523.
- Cortês, L. & Stoer, S. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação* (9), 35-51.
- Guide-boucheron, E. (2012). *La compétence interculturelle chez le comédien*. Tese de Doutoramento, Université d'Avignon et des Pays.
- Kemmis, S., & Mctaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kershaw, B., et al. (2011). Practice as Research: Transdisciplinary Innovation in Action. In Kershaw, B. & Nicholson, H. (Ed), *Research methods in theatre and performance* (pp.63-85). Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Schechner, R. (2004). *Performance theory*. Londres/ Nova Iorque: Routledge.
- Shepherd, S. & Wallis, M. (2004). *Drama/ theatre/ performance*. Londres/ Nova Iorque: Routledge.

Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de Saberes. Metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

