

noesis

Revista trimestral | n.º 79 Outubro/Dezembro 2009 | € 3,00 (Isento de IVA)

Dossier

Educação Mediática: DO ANALÓGICO AO DIGITAL

Grande Reportagem

Uma mão cheia
de perguntas...
em finlandês



EDIÇÕES DA DGIDC



PNEP

No âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular está a publicar uma colecção de carácter científico-pedagógico de apoio à formação e à actividade do ensino da língua portuguesa no 1.º ciclo.

**Já disponíveis as
2 últimas publicações**

- **Ensino da Leitura: A Avaliação**
de Fernanda Leopoldina Viana
- **Ensino da Leitura: A Decifração**
de Inês Sim-Sim

Outras publicações da mesma colecção

- **Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos**
- **Ensino da Escrita: A Dimensão Textual**
- **Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica**
- **Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística**

Encomendas on-line

<http://area.dgipc.min-edu.pt/noesis>

Ficha Técnica

Directora
Maria Emília Brederode Santos
 Editora
Teresa Fonseca
 Produtor
Rui Seguro
 Redacção
Elsa de Barros
 Secretariado de redacção
Carla Delfino
 Colaboradores permanentes
Carlos Batalha, Teresa Gaspar
 Colaboram neste número
Dora Santos, Edgar Freitas, Fernando Rodrigues, Helena Ferraz, Jorge Marinho, Júlia Jau, Leonor Santos, Maria José Martins, Rosa Maria Fernandes, Susana Távora
 Revisão
António Simões do Paço (Neograf)
 Fotografia
José Moraes, Jorge Padeiro, Pedro Zenkl
 Ilustração e capa
Gémeo Luís
 Destacável
Máximo Ferreira, Emílio Remelhe (ilustrações)
 Projecto gráfico
Entusiasmo Media/White Rabbit
 Paginação
Atelier Gráficos à Lapa
 Rua S. Domingos à Lapa, n.º 6
 1200-835 Lisboa
 Impressão
Editorial do Ministério da Educação
 Estrada de Mem Martins, n.º 4 – S. Carlos
 Apartado 113 – 2726-901 Mem Martins
 Distribuição
CTT – Correios
 Rua de São José, n.º 10
 1166-001 LISBOA
 Tiragem
13 500
 Periodicidade
Trimestral
 Depósito legal
 N.º 41105/90
 ISSN
0871-6714
 Propriedade
Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
 Av. 24 de Julho, n.º 140
 1399-025 Lisboa
 Preço
€ 3 (Isento de IVA)

Isento de registo ao abrigo do Decreto Regulamentar 8/99 de 9/6 artigo 12.º, n.º 1B

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não reflectem necessariamente a orientação do Ministério da Educação.

Revista Noesis
 Redacção
 Av. 5 de Outubro n.º 107 – 8.º
 1069-018 Lisboa
 Telefone 217 811 666
 Fax 217 811 863
 revistanoesis@sg.min-edu.pt

05 Editorial

RENOVAR A EDUCAÇÃO MEDIÁTICA

Maria Emília Brederode Santos

06 Notícias... entre nós

09 Notícias... além fronteiras

10 Diário de um professor



Edgar Freitas

Um longo percurso de viagem pode ser um tempo de reflexão. Deslocar-se 170 km por dia não impediu que este professor de Educação Musical se envolvesse em toda a vida da Escola EBI / JI de Santa Catarina.

14 Lá fora

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação

– uma rede de colaboração para a educação inclusiva

Teresa Gaspar

Dá-se conta do estudo “Necessidades Especiais de Educação e Diversidade Multicultural”, realizado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação.

16 Grande Reportagem

Uma mão cheia de perguntas... em finlandês

Helena Skapinakis e Júlia Jau

Agora foi a vez de um grupo de professores sindicalistas finlandeses vir a Lisboa para conhecer o sistema educativo português: o que viram, o que perguntaram e o que comentaram nessa visita de dois dias.



22 Opinião

Arte/Educação: o pensamento de Ana Mae Barbosa

Helena Ferraz

Apresenta-se o pensamento de Ana Mae Barbosa sobre a evolução da forma como se entendeu o papel da arte na educação ao longo da segunda metade do século XX.

24 Dossier

Educação Mediática

Neste *dossier* fala-se da necessidade de promover a Educação Mediática e de como algumas escolas põem em prática projectos inovadores nesta área.



52 Reflexão e acção

Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar

Leonor Santos

Exemplos práticos de procedimentos de diferenciação pedagógica na disciplina de Matemática.

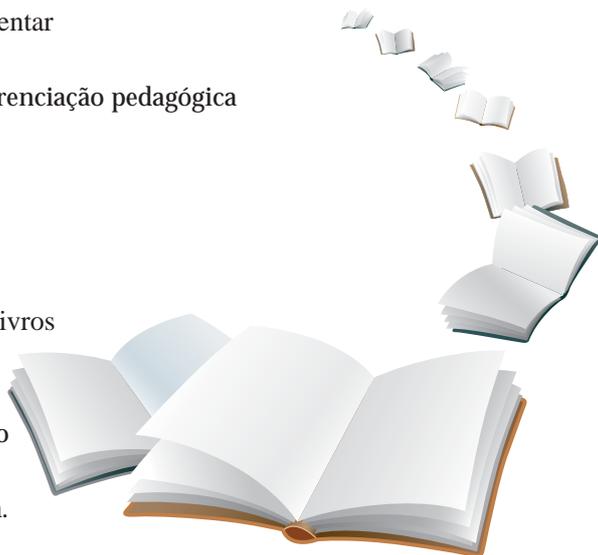
58 Meios e materiais

60 Visita de estudo

Uma visita guiada ao admirável mundo dos livros

Elsa de Barros

A Biblioteca Municipal Camões, em Lisboa, dinamiza actividades no âmbito da promoção do livro, que funcionam como um incentivo para os alunos aderirem ao mundo da leitura.



64 Campanha de sensibilização

Donos responsáveis pelos seus animais domésticos

Fernando Rodrigues

Médico-veterinário municipal de Valongo, Fernando Rodrigues alerta para a necessidade de sensibilizar os alunos para a importância de tratarem de forma responsável os seus animais.

66 Com olhos de ver

Dinâmica do cartaz

Jorge Marinho

Numa sociedade invadida por todo o tipo de imagens, a reflexão sobre o poder persuasivo dos cartazes pode contribuir para uma cidadania responsável.



Destacável

À volta do Sol

Máximo Ferreira

Apresenta um conjunto de actividades de astronomia, destinadas aos alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, que podem ser realizadas durante o dia.



RENOVAR A EDUCAÇÃO MEDIÁTICA

O *dossier* deste número da Noesis é dedicado à Educação para os *Media*, que decidimos rebaptizar de Educação Mediática por duas razões:

Primeiro, para marcar uma diferença relativamente à Educação para os *Media* defendida nos anos 80 e 90. De facto, as mudanças desencadeadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC) são tão vastas e profundas que não conduzem apenas a um alargamento e a uma actualização da Educação para os *Media*, antes obrigam a um repensar de várias dimensões: fundamentação, objectivos, competências, a desenvolver ou a adquirir, áreas abrangidas, metodologia, etc.

Em segundo lugar, porque a designação “Educação para os *Media*” não é muito feliz: não se trata de educar para *promover os media* como outras “educações para” (educação para os direitos humanos, educação para a paz, educação para a saúde, etc.) Trata-se de “educação para *lidar com os media*” na tripla vertente de “aceder aos *media*”, “compreendê-los criticamente” e de “criar e produzir mensagens”. Trata-se mais, pois, de educação *em media* ou *sobre os media* do que *para os media*.

Propõe-se a designação de “Educação Mediática” por analogia com “literacia mediática” que se refere às competências que se pretende desenvolver, aos resultados em termos de aprendizagens que se visa atingir. Mas naturalmente não é o nome que importa e sim os objectivos prosseguidos. Segundo a “Carta Europeia para uma Literacia Mediática”¹, os cidadãos deverão ser capazes de:

“Usar eficazmente as tecnologias dos *media* para aceder, guardar, reencontrar e partilhar conteúdos (...);

Ter acesso e efectuar escolhas informadas sobre um vasto leque de formas e conteúdos mediáticos (...);

Compreender como são produzidos conteúdos mediáticos e porquê, assim como os contextos tecnológicos, legais, políticos e económicos dessa produção;

Analisar criticamente as técnicas, linguagens e convenções usadas pelos *media* e as mensagens que estes veiculam;

Usar criativamente os *media* para expressar e comunicar ideias, informações e opiniões;

Identificar e evitar, ou confrontar, conteúdos e serviços mediáticos que possam ser indesejados, ofensivos ou prejudiciais;

Fazer um uso eficaz dos *media* no exercício dos seus direitos democráticos e responsabilidades cívicas”.

Para desenvolver estas competências nos cidadãos, têm sido publicadas várias recomendações por organismos internacionais, desde as “12 Recomendações da Agenda de Paris” (da UNESCO em colaboração com o Conselho da Europa e o Ministério da Educação francês) de 2007 à “Recomendação da Comissão das Comunidades Europeias” de 20/08/2009 – o que não pode deixar de constituir uma garantia de que, passados os entusiasmos acrílicos com as novas tecnologias e o limitado movimento do *back to basics*, a educação visa de novo formar cidadãos conscientes, informados e participativos e os *media* tornaram-se uma dimensão imprescindível dessa cidadania democrática.

Maria Emília Brederode Santos

¹ O texto integral pode ser consultado em www.euromedialiteracy.eu



“SENTIR PARA VALORIZAR A POESIA: CANVAS PARADE”



Propiciar uma actividade educativa e pedagógica, de natureza artística, que envolvesse as escolas do Agrupamento de Ílhavo, foi o ponto de partida deste projecto. Contou com a adesão dos alunos da educação pré-escolar, do 1.º e do 3.º ciclos de escolaridade, apoiados pelos respectivos educadores e professores.

O “Sentir para Valorizar a Poesia: Canvas Parade” germinou e nasceu aliando duas formas de expressão artística, a pintura e a poesia. Promoveu o trabalho cooperativo, a interdisciplinaridade, o conhecimento e a dignificação da língua e cultura portuguesas entre os mais jovens, favorecendo a literacia artística e cultural.

Numa primeira fase, deu-se a conhecer a obra de poetas portugueses, tendo sido recitados, em contexto de sala de aula, alguns poemas seleccionados pelos alunos. Numa segunda fase partiu-se para a exploração plástica, onde traços, cores e formas foram trabalhados abrangendo técnicas de desenho e pintura que deram origem a ilustrações ricas de contrastes e harmonias. Posteriormente, os alunos foram convidados a intervir numa tela de 120 cm x 80 cm, usando e abusando da criatividade, tendo como mote da sua intervenção artística a obra seleccionada desses poetas. Finalmente, foi realizado e editado um livro/catálogo que alia as duas formas de expressão: poesia e pintura.

Foram convidados a participar no projecto artistas plásticos da cidade de Ílhavo que também apresentaram as suas obras. ::

Susana Távora (coordenadora do projecto)
Escola Básica José Ferreira Pinto Basto – Ílhavo

350 O QUE É?

Os alunos dos Cursos Profissionais de Gestão do Ambiente e Produção Agrária dinamizaram o Dia da Acção Climática na Escola Profissional Agrícola D. Dinis-Paiã, no dia 23 de Outubro, desenhando o número 350 com pessoas no campo de jogos da escola.

Para muitos, este número pode ser apenas mais um, igual a tantos outros, mas para os principais cientistas o número 350 é o limiar seguro de dióxido de carbono presente na atmosfera “medido em partes por milhão” (350 ppm) e ao qual precisamos urgentemente de voltar para evitar uma mudança climática com consequências preocupantes. Foi apenas um gesto, mas que permitiu sensibilizar a comunidade escolar para a obrigação que todos temos perante o futuro e as gerações vindouras. ::

Rosa Maria Fernandes (Coordenadora de Projectos)
Escola Profissional Agrícola D. Dinis-Paiã



WWW.GUERRA COLONIAL.ORG

O site www.guerracolonial.org, lançado este ano pela Associação 25 de Abril com o apoio da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), entre outras entidades, está disponível para consulta.

Baseado em textos da obra dos coronéis Aniceto Afonso e Carlos Matos Gomes, dois dos principais investigadores actuais sobre o tema, o site está organizado numa perspectiva temática e pretende disponibilizar na Internet conteúdos rigorosos, abrangentes e informados sobre a guerra colonial.

Cada um dos temas disponíveis é ilustrado com pequenas peças de vídeo dos arquivos da RTP e inclui também textos e imagens fixas. Ainda em colaboração com a RTP, o site permite o acesso, através de links, a versões integrais de mais de 40 documentários e vídeos, de época e actuais, sobre a guerra colonial e temas afins, onde estão incluídos os mais recentes trabalhos de Diana Andringa e Joaquim Furtado. ::



CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – IMPACTO DOS REFERENCIAIS INTERNACIONAIS

A conferência internacional Educação Inclusiva – Impacto dos Referenciais Internacionais nas Políticas, nas Práticas e na Formação, promovida pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, decorreu nos dias 4 e 5 de Setembro, em Lisboa.

A Avaliação da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008: Primeiros Resultados, da responsabilidade de Rune Simeonsson, professor e investigador das universidades da Carolina do Norte e de Jönköping, e de Manuela Sanches Ferreira, professora coordenadora da Escola Superior de Educação do Porto, mereceu lugar de destaque neste encontro, que reuniu pais, professores, alunos com Necessidades Educativas Especiais e especialistas em vivos debates e trocas de experiências. ::



PLANO NACIONAL DE LEITURA CONTRIBUI PARA O AUMENTO DO GOSTO DOS ALUNOS PELA LEITURA

A criança que não lê bem dificilmente pode gostar de ler. Para quebrar o círculo vicioso das dificuldades de leitura é importante o professor saber quais os níveis de desenvolvimento da leitura e da escrita expectáveis. Um estudo longitudinal do 1.º ao 6.º ano de escolaridade, intitulado "Níveis de referência para a leitura e para a escrita", orientado por José Morais, professor da Universidade Livre de Bruxelas, e Luísa Araújo, professora do Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, está em curso e foi objecto do discurso de abertura da terceira conferência internacional do Plano Nacional de Leitura (PNL), que decorreu na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, nos dias 22 e 23 de Outubro. Foi também apresentada por António Firmino da Costa, do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia/ Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, a avaliação externa do 3.º ano do PNL, onde se concluiu que as actividades do PNL não só contribuem para o aumento do interesse e do gosto dos alunos pela leitura, em diversos níveis de educação e ensino, mas têm também um impacto positivo na intensificação da prática de leitura entre os alunos e na frequência da utilização de bibliotecas, nomeadamente de bibliotecas escolares.

A avaliação de impacto foi também o objecto da conferência de Roland Marden, da organização Booktrust, no Reino Unido.

Foram ainda apresentados diferentes projectos integrados no PNL, relacionados com as novas tecnologias, nomeadamente o Caminho das Letras, a Biblioteca de Livros Digitais e o novo Portal PNL, totalmente reformulado. Mereceram ainda especial destaque o projecto inglês BookStart e os projectos Crescer a Ler, Ler+ dá Saúde, Novas Oportunidades a Ler+ e a Ler+.

Para mais informações, consultar
www.planonacionaldeleitura.gov.pt

ALUNOS EM ACÇÃO

Um trabalho do Clube da Robótica do Agrupamento de Escolas de São Gonçalo, em Torres Vedras, coordenado pelo professor Jaime Rei, foi distinguido na modalidade de Laboratórios da Matemática, no evento Ciencia en Acción que se realizou no Parque das Ciências, em Granada, Espanha, nos dias 25 a 27 de Setembro de 2009.

O trabalho apresentado, intitulado Jugando con la Matemática, foi seleccionado para estar representado na final da X edição do Concurso Ciencia en Acción, onde foi premiado com uma menção honrosa, atribuída pelo Conselho Superior de Investigações Científicas, a Ciência Viva, a Real Sociedade Espanhola de Física, a Sociedade Geológica de Espanha e a Universidade Nacional de Educação à Distância.

Este mesmo trabalho já tinha sido premiado em Portugal com o 1.º lugar no concurso Ciência na Escola 2009.

Os alunos do Clube da Robótica, com idades compreendidas entre 10 e 16 anos, têm desenvolvido o seu trabalho na área da programação e robótica, participando em eventos como o Festival Nacional de Robótica em 2007, o Campeonato Nacional de Robótica ROBOCUP em 2007 e ROBOTOP em 2008.



PROGRAMA DESCOBRIR 2009-2010 – A AVENTURA DE APRENDER

A Fundação Calouste Gulbenkian leva a efeito a segunda edição do programa Descobrir, a realizar durante o ano lectivo 2009/2010, composto por mais de duas mil visitas orientadas e centenas de eventos, entre oficinas, jogos criativos e concertos comentados. O programa Descobrir propõe actividades para crianças em idade pré-escolar, mas desenvolve igualmente projectos para todos os níveis de escolaridade e iniciativas dirigidas a adultos.

Para mais informações,
consultar www.gulbenkian.pt





REPÚBLICA NAS ESCOLAS LANÇA PROPOSTAS AOS ALUNOS

O programa República nas Escolas, integrado nas comemorações do centenário da República, inclui diversas propostas de actividades destinadas a alunos de todos os níveis de escolaridade.

As escolas podem enviar o programa que estão a desenvolver no âmbito das comemorações do centenário da República ou redigir notícias e informações sobre escolas centenárias, monumentos ou figuras locais que participaram nos eventos do 5 de Outubro de 1910.

Os concursos promovidos, que terminam em 26 de Fevereiro de 2010, incidem sobre duas temáticas: "5 de Outubro de 1910 e a I República – Blogues" e "Comemorar a República - O Nosso Município". ::

Para mais informações, consultar

<http://centenariorepublica.pt/escolas>



OLHAR HELENA E ARPAD: CONCURSO DE EXPRESSÃO PLÁSTICA

Alunos de todos os níveis de ensino podem participar no concurso organizado pela Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV), dedicado este ano lectivo à obra de Maria Helena Vieira da Silva e Arpad Szenes. É admitido a concurso um número máximo de dez trabalhos artísticos por escola, sem restrição de tamanhos, suportes, materiais ou técnicas, que devem ser enviados até ao dia 29 de Janeiro de 2010 para a sede da APECV. No final, será realizada uma exposição com todos os trabalhos participantes e será editado um CD com fotografias dos mesmos.

A iniciativa é desenvolvida em parceria com a Fundação Arpad Szenes - Vieira da Silva e tem o objectivo de dar a conhecer as obras destes pintores aos alunos. ::

Para mais informação consultar

<http://www.apecv.pt/anexos/actividades/REGULAMENTO.pdf>

UMA HISTÓRIA NO CORREIO

O Clube de Contadores de Histórias da Escola Secundária Daniel Faria, situada no concelho de Paredes, distrito do Porto, propõe-se enviar, semanalmente, por e-mail, uma pequena história a todas as escolas do País para que o maior número de pessoas venha a beneficiar com a sua leitura. Esta iniciativa pretende também abranger instituições vocacionadas não só para o apoio à comunidade local, mas também para o apoio às comunidades portuguesas dispersas pelo Mundo e aos países de língua oficial portuguesa, assim como outros interessados nas questões da leitura.

O projecto da escola intitula-se Abrir as Portas ao Sonho e à Reflexão e os dinamizadores estão convictos de que estas histórias, cujos temas convidam à reflexão, quando lidas em família, poderão contribuir para o estreitamento de laços afectivos, para a transmissão de valores fundamentais e para a formação do carácter dos mais jovens. ::

Para mais informações, consultar

<http://www.prof2000.pt/users/historias/>

ÉTICA E VALORES NA EDUCAÇÃO: UTOPIA E REALIDADE

A secção portuguesa da Afirse [Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education] vai realizar o XVIII colóquio, subordinado ao tema: "Deontologia, Ética e Valores na Educação. Utopia e realidade", entre os dias 18 e 20 de Fevereiro de 2010.

O colóquio, realizado em colaboração com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a EDUCA e a Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, destina-se a profissionais da área da educação e formação e estudantes destes domínios. No programa, pode ler-se que se "impõe conhecer como é que as escolas formam cívica e moralmente os seus alunos e os preparam para a reflexão ética, como são formados neste domínio os professores e outros profissionais com funções educativas/formativas, como é que tentam concretizar na sua acção boas intenções, por vezes, utópicas, como criam utopias a partir das suas acções no terreno, como constroem ou explicitam a sua deontologia..."

O colóquio visa reunir respostas a estas questões, fazendo sobretudo apelo a trabalhos empíricos que ilustrem várias realidades locais e internacionais.::

Para mais informações, consultar <http://afirse.fpce.ul.pt/>



ONE-TO-ONE, OU O INVESTIMENTO INGLÊS

Programa inovador inglês que envolve o ensino individualizado da Matemática será alargado a mais de 30 mil alunos do 2.º ano, a partir de 2010. O programa, intitulado Numbers Count, teve início no ano lectivo anterior. Envolveu professores especializados e 800 alunos do 2.º ano, que beneficiaram de aulas individuais, durante 30 minutos, todos os dias, durante doze semanas. Numbers Count está focado no ensino, adaptado à personalidade de cada aluno, de conhecimentos básicos de Matemática, com a intenção de prevenir as dificuldades que surgem no ensino secundário. As crianças mais activas foram ensinadas a contar em jogos que envolvem saltos ou uma simples bola. Já as mais tranquilas fizeram jogos no quadro ou interagiram com fantoches que incorrem em erros propositados para elas os corrigirem. Àqueles que tinham dificuldade em escrever números foi dada tinta e papel de grande formato para criar números gigantes coloridos. No balanço final deste programa de intervenção precoce verificou-se que 72 % dos mais de dois mil alunos envolvidos atingiram, ou superaram, o desempenho esperado para a idade. Curiosamente, crianças que não tinham o inglês como língua materna tiveram desempenho melhor do que as falantes de inglês. ::

ERASMUS CONTINUA A INVESTIR NO INTERCÂMBIO

Já dois milhões de estudantes europeus estudaram ou estagiaram no estrangeiro através do programa Erasmus, desde que este foi lançado.

Criado em 1987, o programa apostou no enriquecimento das perspectivas académicas dos estudantes, para além de promover as competências interculturais e de os ajudar a tornarem-se mais independentes. Agora, passada a fasquia dos dois milhões, pretende-se atingir a meta de 3 milhões de estudantes em 2012. ::



MENSAGEM CONJUNTA

APELA AO INVESTIMENTO NOS PROFESSORES

É necessário investir nos professores, concluem vários membros de organismos ligados à educação, numa mensagem conjunta por ocasião do Dia do Professor.

Os signatários, directores de vários organismos internacionais, como a UNESCO ou a UNICEF, consideram que a actual crise financeira e económica coloca uma grande pressão nos orçamentos destinados à educação em todo o Mundo. Relembrem, no entanto, que é necessário assegurar aos professores boas condições de trabalho, não só para atrair o número necessário de candidatos qualificados e motivados, como também para garantir que permaneçam na profissão. ::

SEXTA-FEIRA NEGRA, OU O DESINVESTIMENTO HAVAIANO

As escolas públicas do Havai passaram a fechar uma vez por semana, para equilibrar o orçamento do estado.

Os professores, que aceitaram uma redução de 8% no seu salário, tiveram em troca a garantia de que não haverá despedimentos durante os dois anos em que será aplicada a medida.

As escolas esforçar-se-ão por condensar a matéria das várias disciplinas nos 163 dias do novo ano lectivo, que contará com quase menos quatro semanas de aulas do que as restantes escolas americanas. ::



MAIOR INVESTIMENTO NA EDUCAÇÃO VITAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

O apelo a um maior investimento na educação será uma prioridade do seu mandato, destaca a nova directora-geral da UNESCO, Irina Bokova, no discurso de tomada de posse no dia 23 de Outubro.

A nova directora reafirmou a importância de reforçar as iniciativas em África, sobretudo aquelas que apoiam professores, a qualidade do ensino e o acesso universal à educação para a sexualidade, de forma a prevenir comportamentos de risco associados ao HIV e à SIDA.

Condenando a taxa de iliteracia verificada na população mundial feminina, Irina Bokova considerou que a UNESCO deveria apoiar programas que investissem na educação a nível do ensino secundário para raparigas em todas as regiões e na educação terciária em regiões da África subsariana, da Oceânia e do Sudeste Asiático.

Irina Bokova concluiu que iria defender a importância de todos os sectores da sociedade se envolverem na campanha do desenvolvimento sustentável com o objectivo de ajudar os países a saírem da actual situação de crise. ::

Diário de Edgar Freitas

Deslocar-se 170 km por dia nunca impediu Edgar Freitas de se envolver em toda a vida da Escola EBI / JI de Santa Catarina. Desde as aulas de Educação Musical aos 2.º e 3.º ciclos às actividades de enriquecimento curricular (AEC) aos 3.º e 4.º anos de escolaridade, passando pelo clube de música e pelo apoio musical aos vários projectos, este professor anda sempre num virote. O percurso da viagem é aproveitado como um tempo de reflexão.

Fotografias de Jorge Padeiro

6h30 de 5 de Junho

A alvorada

O despertador toca. Seis e meia da manhã, horas de me levantar. Um professor de Música de 36 anos, casado com uma educadora de infância, a Sónia, com três filhos: o Miguel de 9 anos, o Marco de 7 e a Mónica de 5. Conheci a Sónia na Escola Superior de Educação (ESE) de Coimbra, há cerca de dez anos (amores de Coimbra...). Casámos, mas juntos nem sempre estivemos, já que, durante vários anos, dei aulas na zona de Lisboa (Barreiro, Marvila, Santa Iria, Vialonga) e só nos víamos aos fins-de-semana. Foram tempos difíceis. Pior ainda quando apareceram os filhotes. Agora, como professor do Quadro de Zona Pedagógica (QZP) do Oeste, a situação está melhor. Embora tenha de fazer 170 km para ir trabalhar, dá para vir a casa todos os dias (há que pensar positivo!). Um duche rápido, o pequeno-almoço fica para mais tarde. Guardo o portátil na pasta e lá sigo para o carro, um comercial de dois lugares, carregadinho de quilómetros e com os pneus quase “carecas”.

7 horas de 5 de Junho

A viagem de ida

Paro para beber um café. Preparo-me para hora e meia de viagem. Sou do Paião, uma vila situada 10 km a sul da Figueira da Foz. Sigo pela estrada 109 até Leiria, depois pela





Nacional 1 até perto da Benedita e aí continuo pela estrada para as Caldas da Rainha, até à Escola EBI / JI de Santa Catarina, onde lecciono. Aliás, sou o único professor de Educação Musical neste agrupamento. Lecciono desde o 1.º ao 8.º ano do ensino básico.

Hora e meia de viagem dá para reflectir sobre o trabalho de hoje. Tenho dois quintos anos, vamos começar a preparar as músicas para a festa final, os conteúdos estão praticamente todos trabalhados. Aquele 5.º B está mais complicado, a qualidade musical do trabalho não é a melhor, mas lá chegaremos. Vou entregar a montagem das músicas para o grupo de dança da escola que estive ontem à noite a fazer. Tenho de assistir ao ensaio da peça de teatro do 2.º ano para acabar de escolher os sons e as músicas para sonorizar a peça

“O Depositário”.

Tenho ainda uma aula de 8.º ano – hoje é dia de entrega dos trabalhos, quase de certeza que nem todos acabaram, por isso vamos para a sala TIC para os finalizarem. Por último, tenho uma turma do 3.º / 4.º ano de AEC – são muitos bons, na semana passada pediram-me para tocar a música “Titanic” na flauta... Não sei, estou cansado dessa música, se a aula correr bem e houver tempo, talvez. Bem, hora e meia de viagem dá para pensar muito.

8h30 de 5 de Junho *A escola de manhã*

São 8h28, hoje cheguei praticamente em cima da hora. É só arrumar o carro, levar o livro de ponto, montar o teclado e ligar o portátil. Vamos a isso.

Depois da primeira aula tenho um “tempo de escola”.

Como não tenho substituição, aproveito para ir à sala do 2.º ano assistir ao ensaio. Entretanto, vejo o Francisco, colega de Educação Visual e coordenador do Departamento de Expressões. Conversamos sobre a marcação de uma reunião para a minha avaliação. Já tive as duas aulas assistidas, correram bem, mas sinceramente não me apetece juntar o resto da documentação que me falta, são muitas turmas e muitos níveis. Ainda por cima, falta-me um crédito e, para o obter, teria de ir a Peniche (da Figueira da Foz a Peniche é muito longe...). É a única formação em Música na zona. No ano passado, tive de me deslocar a Santarém para fazer uma formação sobre Música no 1.º ciclo, relacionada com as AEC. Ok, não posso ser ‘muito bom’, contento-me com menos.

“Para a semana conversamos”, digo ao Francisco.

O ensaio correu bem, mas a colega do 2.º ano já está a ficar saturada com o teatro. A data da apresentação está a chegar. Eu parto sempre do princípio de que qualquer espectáculo corre bem. As aprendizagens dos alunos durante os ensaios, quer seja de uma peça teatral ou de uma música, são tão importantes como a apresentação final. No entanto, façam sempre ver que é preciso dar tudo por tudo, porque um artista, quando se apresenta ao público, só tem uma hipótese.



11h30 de 5 de Junho*A pausa*

Tenho aula às 11h55, vou comer qualquer coisa. Bem, será o almoço. Aproveito para descansar um pouco.

A aula do 5.º B começa com os alunos a terminarem as fichas de trabalho do caderno de actividades, que são as últimas do livro. Segue-se, então, o ensaio para a festa de final de ano, onde vão cantar a música “Playback”, de Carlos Paião. Já conhecem, mais ao menos, a música e a letra. Estão na fase de treino da canção. Para a semana acrescentamos as coreografias. Vai correr tudo bem. Eles gostaram da ideia!

Passo, então, pela sala de professores, onde não costumo estar muito tempo. Não posso trocar ideias sobre a disciplina de Educação Musical (sou o único da minha “raça”). Além disso, mal saio da sala de aula, tenho logo dois ou três alunos que me procuram para irem para a sala de música treinar. É que nesta escola existe um clube de música, onde ensino viola, e um pequeno grupo de alunos que querem fazer uma banda, só lhes falta a bateria.

13h30 de 5 de Junho*A escola de tarde*

Tenho agora uma hora livre antes da próxima aula. Que faço? Como é óbvio, não posso ir a casa. Vou navegar na Internet, saber se há novidades sobre os concursos. Vamos lá ver se desta vez consigo ficar mais perto de casa, pois já estou nesta escola há três anos. Embora os alunos sejam bastante simpáticos e sinta que sou reconhecido pelo meu trabalho, tenho mesmo de me aproximar de casa. O meu maior medo é de ir ainda para mais longe e ter de lá

ficar “preso”, agora por quatro anos. E com uma escola mesmo a duzentos metros de minha casa. É uma pena, não é?

Aula a seguir: 8.º ano. Como estava à espera, dos seis trabalhos só três estavam prontos e foram publicados no Moodle. Quanto aos outros trabalhos, para um os alunos não trouxeram a *pen*, outro está atrasado ao nível dos textos, e para outro ainda falta gravar os sons para inserir no trabalho. Mas como tudo tinha de ficar terminado hoje, com a ajuda dos colegas lá conseguiram. Estes alunos são meus desde o 6.º ano. Já sei o que a casa gasta! Vá lá, é um aspecto positivo de ter de ficar estes anos todos na mesma escola e longe de casa. Os alunos também me conhecem e sabem que costumo dar uma ajuda para terminarem.



O trabalho consistia em preparar uma apresentação em *PowerPoint* sobre

temas relacionados com música em diferentes contextos. Claro que estes alunos do 8.º ano já aprenderam a trabalhar com um programa de gravação e edição áudio para poderem usar nos trabalhos.

Última aula do dia: AEC, a turma D dos 3.º e 4.º anos. Desde que dou aulas a estas idades, esta é provavelmente a melhor turma que encontrei. Compreendem facilmente a leitura de uma pauta e já dominam a flauta. Mas eles hoje estão muito conversadores e cansados. É a última aula e depois é fim-de-semana! Até eu já estou bastante cansado. A aula termina e não falaram do “Titanic”; ou se esqueceram ou gostaram do que estavam a fazer. Ainda bem!

17 horas de 5 de Junho*A viagem de volta*

Volto a entrar no carro. Desta vez para fazer a viagem de volta, que é sempre mais difícil. O cansaço, por vezes, dá sono. Ainda guardo fresco na minha memória quando, há três anos, adormeci ao volante. Voltava da escola, cerca das seis da tarde, e bati na traseira de um carro. Foram só estragos materiais, não me alejei, apenas a alma.



A Sónia chega normalmente à mesma hora do que eu. É ela que vai buscar os filhotes ao ATL e, como hoje é sexta-feira, tem de os “distribuir” pelo treino de hóquei e pela aula de Música. Eu faço o jantar (um dos meus *hobbies* preferidos, cozinhar). Logo à noite ainda tenho ensaio da banda filarmónica, onde toco saxofone e também dou aulas. Foi aqui que comecei nesta vida de músico, tinha na altura 12 anos. Continuo ligado a esta casa desde então, à Sociedade Filarmónica Paionense. Ensinaram-me as primeiras notas e cederam-me um instrumento para poder frequentar o Conservatório de Música da Figueira da Foz, onde fiz o 5.º ano de saxofone e guitarra clássica. Não haja dúvida de que as filarmónicas são as principais escolas de música em Portugal, apesar de não terem o devido reconhecimento.



18h30 de 5 de Junho

O descanso do guerreiro

Estou a chegar. Mais uma semana passada, já só faltam dois meses de viagens.

Agora é o fim-de-semana, o convívio familiar. Descanso um pouco e penso em todos os que, tal como eu, se deslocam muitos quilómetros para poderem ser professores, uma carreira em que o gosto de ensinar nos leva a estas aventuras.

Tenho neste fim-de-semana uma actuação do grupo de baile onde toco. É verdade que eu não paro, mas ainda me lembro das palavras do professor Virgílio Caseiro, nosso professor e “guru” do tempo da ESE de Coimbra, que dizia que um professor de Música não podia ser só professor, também tinha de ter outras actividades para completar a docência. E eu sigo essa indicação à risca. Pelo menos é esta justificação que dou à Sónia. ::

Jogo rítmico

Esta actividade destina-se a alunos do 1.º ciclo.

Este jogo é mais interessante se cada aluno tocar um instrumento de percussão; mas pode ser feito com percussão corporal.

Organização da turma:

Formam-se pares com os alunos da turma.

Um dos pares sai da sala de aula (os “descobridores”).

Tempo destinado à actividade:

Este jogo demora cerca de 20 minutos.

Desenvolvimento da actividade:

Os pares que ficam na sala de aula criam padrões rítmicos (inventados por eles ou já preparados pelo professor). Os elementos de cada par tocam o mesmo padrão, mas não necessariamente em instrumentos iguais. De seguida, os alunos misturam-se e formam um círculo, todos virados para fora.

Os “descobridores” entram então, colocando-se no centro do círculo e todos os outros começam a tocar o ritmo respectivo. Um dos “descobridores” toca no ombro de um colega e este vira-se para ele; escuta com atenção o padrão executado pelos outros para descobrir quem é o par desse colega. Se os “descobridores” não acertarem, o colega volta-se de novo de costas. Recomeça-se até que se encontre o par correspondente. Quando os “descobridores” acertarem, esse par fica virado para o centro do círculo e os outros continuam a tocar até serem descobertos todos os pares. ::



AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO EM NECESSIDADES ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO

Uma rede de colaboração para a educação inclusiva

A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação, fundada em 1996 pelos países membros da União Europeia, tem vindo a dar um contributo importante para a melhoria da informação e conhecimento do processo educativo de crianças e jovens com deficiência, nomeadamente através da realização de estudos, entre os quais se destaca “Necessidades Especiais de Educação e Diversidade Multicultural”, de que se dá conta neste texto.

Texto de Teresa Gaspar

A criação da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação correspondeu à necessidade de aprofundar a reflexão, partilhar informação e experiências, bem como de estabelecer formas de colaboração sobre a aplicação dos princípios da educação inclusiva para todos, afirmados na Declaração de Salamanca de 1994.

Sediada em Odense (Dinamarca), esta agência, para além dos países fundadores, agrega presentemente 28 países, incluindo a Islândia, Noruega e Suíça, sendo o seu funcionamento suportado pelos Ministérios da Educação respectivos e pela Comissão Europeia, através do programa Jean Monnet.

A Conferência Internacional sobre Educação Inclusiva, que teve lugar em Setembro, em Lisboa, organizada pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), foi testemunho da colaboração existente entre os países no seio da agência.

O trabalho que a Agência tem vindo a realizar visa melhorar as políticas e as práticas educacionais dirigidas a alunos com necessidades educativas especiais, promovendo a igualdade de oportunidades, o acesso e a inclusão de todos no sistema regular de ensino e a qualidade da educação oferecida.

A Agência efectuou diversos estudos, como o projecto Práticas de Sala de Aula e de Escola, onde analisou exemplos de boas práticas de educação inclusiva em escolas básicas e secundárias; o Guia de Recursos de Avaliação, que constitui uma base de dados dos diferentes dispositivos existentes para apoio a alunos com necessidades educativas especiais; e o projecto dos Indicadores de Educação Inclusiva, que irá ser um instrumento essencial para monitorizar o nível de desenvolvimento das práticas de inclusão nas escolas.

Mais recentemente, a Agência realizou um estudo sobre o tema necessidades especiais de educação e imigração, em que analisou a relação existente entre estas duas problemáticas.

NECESSIDADES ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE MULTICULTURAL

O estudo contou com a participação de 25 países¹ e centrou-se exclusivamente sobre as questões educativas colocadas por alunos com necessidades educativas especiais de origem imigrante ou pertencendo a minorias étnicas, com raízes culturais e frequentemente com língua materna diferentes das do país de acolhimento.

A análise procurou esclarecer três questões: I) Até que ponto os problemas de linguagem são considerados dificuldades de aprendizagem; II) Como são avaliadas as capacidades e necessidades dos alunos com origem imigrante; III) Como apoiar os professores e as famílias da melhor maneira.

Tendo em conta as diferenças existentes entre os países, a recolha de dados incidu sobre a população-alvo definida por cada um a nível nacional: dados estatísticos existentes no país, recursos educativos disponibilizados aos alunos e suas famílias, medidas de apoio, instrumentos de avaliação utilizados para identificar as necessidades e capacidades dos alunos.

O maior desafio encontrado durante a investigação prendeu-se com a falta de informação sistematizada a nível nacional, o que levou os investigadores a assumirem a possibilidade de tal ser consequência das políticas de não discriminação adoptadas pelos países nos seus sistemas educativos.

Os resultados obtidos mostram que as escolas na Europa são cada vez mais

multiculturais e têm de fazer face a novas situações educativas colocadas pela heterogeneidade dos alunos. A incidência de crianças de origem imigrante referenciadas em modalidades de educação especial é elevada, variando consoante os países entre 6 e 2 % do total dos alunos que frequentam a escolaridade obrigatória.

As dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento são as situações que apresentam valores mais elevados. Deverão merecer uma análise mais aprofundada no sentido de identificar a influência de outros factores na sinalização de crianças com necessidades educativas especiais, como sejam a falta de domínio da língua e as condições socio-económicas em que vivem as famílias imigrantes.

OS NOVOS DESAFIOS DAS ESCOLAS MULTICULTURAIS

Quanto ao processo educativo das crianças imigrantes, muitos profissionais referem não estarem suficientemente preparados para encontrar as melhores formas de intervenção, dadas as dificuldades de comunicação que surgem. Vários países estão a desenvolver programas de ensino bilingue com as crianças mais novas, em estreita cooperação com as famílias, procurando reforçar as competências linguísticas destes agregados e, desse modo, facilitar a superação de dificuldades de aprendizagem.

Todos os países consideram essencial a existência de planos educativos individuais, que orientem o apoio a dar aos alunos imigrantes com necessidades educativas especiais. São igualmente referidas outras medidas de apoio, como a frequência de escolas perto do lugar de residência das crianças, o ensino de algumas matérias em pequenos grupos, o trabalho conjunto do professor da turma com professores ou monitores com a mesma origem cultural do aluno.

O aspecto mais problemático em todos os países prende-se com os instrumentos de avaliação utilizados, excessivamente padronizados e muitas vezes desfasados dos contextos linguístico-culturais dos alunos, pelo que o estudo recomenda a adopção de uma perspectiva holística centrada nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos.

Segundo os autores do estudo, a informação recolhida sobre a problemática dos alunos imigrantes com necessidades educativas especiais esclareceu alguns aspectos da situação, mas simultaneamente mostrou a necessidade de aprofundar a análise conjunta no âmbito dos países participantes, no sentido de promover a melhoria do processo educativo e garantir melhores condições de inclusão a todas as crianças. ::

¹ Alemanha, Áustria, Bélgica (Flandres e comunidade de língua francesa), Chipre, Dinamarca, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Islândia, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia e Suíça.

Uma mão cheia de perguntas... em finlandês

“É preciso ver com os próprios olhos.” Seguindo o lema de que é importante conhecer diferentes realidades, um grupo de professores finlandeses veio a Lisboa para conhecer o sistema educativo português. Quiseram visitar uma escola básica e outra secundária, um sindicato e uma escola superior de educação – os três pilares do segredo finlandês.

Texto de Helena Skapinakis e Júlia Jau
Fotografias de Jorge Padeiro e Pedro Zenkl



Timidamente, abriu-se a porta do auditório do Centro Comunitário de Vialonga e 15 pessoas entraram a meio de um ensaio de orquestra. Sentaram-se nas cadeiras e nos degraus, com cuidado para não perturbar o som dos violinos e violoncelos dos meninos que estavam no palco. Algumas crianças lançavam olhares, curiosos: é difícil estar concentrado com uma audiência tão fora do normal! “Fico sempre emocionada quando vejo como a música toca os jovens”, confessou Katrina Korpela, professora de Sueco, ao aplaudir os músicos no final.

Foi o momento para se fazerem as apresentações.

O grupo era constituído por 15 professores finlandeses que pertencem à delegação de Helsínquia do único sindicato de professores, cujo índice de filiação é de 95%. Em cada mandato, com a duração de dois anos, visitam um país para conhecer o seu sistema educativo. “Gostamos de ver professores que fazem o mesmo trabalho que nós, mas em sítios diferentes. É importante vermos a rotina de uma escola”, diz Laura Nurminen, presidente da delegação. Os professores trazem muitas perguntas com eles, “porque as escolas têm sempre todas mais ou menos o mesmo aspecto; olhamos e sabemos que aquele edifício é uma escola, mas, depois, pode haver muitas diferenças”. Armandina Soares, directora do Agrupamento de Vialonga, apresenta o projecto educativo. Preparou uma visita a duas escolas: uma do 1.º ciclo com jardim-de-infância e outra de 2.º e 3.º ciclos.



Vierailu Portugaliin

VISITA A PORTUGAL

A ESCOLA DOS MAIS PEQUENOS

Na tranquilidade da escola, inaugurada na semana anterior, os professores finlandeses visitam uma turma do 3.º ano e um grupo de três anos.

Nuria, do 3.º ano, acha que este foi um dia de anos inesquecível. Para surpresa de todos, quando os professores encontram uma sala com um bolo de anos e velas à espera de uma festa, juntam-se numa roda e cantam os parabéns... em finlandês.

Já na sala dos meninos de três anos, estes ficam de olhos bem abertos quando o seu espaço é invadido por “gigantes” que monopolizam a atenção da professora. As perguntas mostram o interesse na organização e gestão de recursos: “Quantos alunos há por turma? Quantos adultos há por sala e qual a sua formação? Quantas horas estão as crianças na escola? Há prolongamento? É pago? Qual é o preço do almoço? O almoço do professor é oferecido para incentivar a sua presença no refeitório? As crianças usam sempre bibe?”

TAMBÉM É IMPORTANTE PREVENIR OS PROBLEMAS DO PROFESSOR

Ao longe, começa a ouvir-se barulho: intervalo! No pátio, alguns professores perguntam à directora se é difícil contratar professores. Quando esta explica o processo português, Sakari Väliähde, vice-director de uma escola, estranha. “Connosco é diferente. É a escola que contrata o professo; achamos que este tem que se integrar no espírito que procuram desenvolver na escola. Por exemplo, a escola do meu colega Juha Peltonen está vocacionada para desporto. Oferecem 50 modalidades diferentes – é uma escola especial. Nem todas as pessoas encaixam nesse tipo de ambiente.” Ao ar livre, os olhares saltam para crianças que correm, interrogativos: “Quem toma conta delas no recreio? Não há nada para brincarem? Nas nossas escolas, as crianças têm dois recreios de 15 minutos cada por dia; para o almoço têm 30 minutos: 15 minutos para comer e 15 minutos

em que é obrigatório estar ao ar livre, mesmo com mau tempo. Achamos que o frio é tolerável até 20 graus negativos ou, se houver vento, até 15 graus negativos”, comenta Laila Nieminen. À saída do edifício, Eeva Toppari, fica para trás, a tirar fotografias de sinaléticas de segurança. Explica que não é professora – é inspectora das condições de saúde, trabalho, segurança e bem-estar nas escolas para prevenir problemas. “Por exemplo, se a sala onde um professor dá aulas tem pó e ele tem asma, liga para mim e eu resolvo o problema, fazendo com que a sala seja devidamente limpa. Se ele tiver problemas com o director ou for vítima de violência, também intervenho para mediar o conflito.” Procura pois o bem-estar geral do professor, para que este tenha e esteja nas melhores condições para poder dedicar-se à sua profissão.

A ESCOLA DOS MAIS VELHOS

A visita pelo Agrupamento de Vialonga não ficaria completa sem se conhecer a Escola EB 2,3. Aqui, os professores finlandeses visitam uma aula de carpintaria de um Curso de Educação e Formação (CEF), uma turma de meninos ciganos, uma turma CEF de ourivesaria e uma turma de 9.º ano.

Nas salas, mostram curiosidade em ver o que os alunos estão a fazer – o caderno, a ficha, o manual; perguntam em que consiste a actividade, tentando ultrapassar as barreiras linguísticas.

“Estes alunos tinham o caderno tão bem apresentado! Limpo e com letra legível. É terrível quando eles têm uma letra que mal se percebe”, comentam.

Na sala onde a turma CEF de ourivesaria está a ter uma aula prática, os professores, intrigados, comunicam com os alunos com pequenas frases acompanhadas por muitos gestos: “O que estão a fazer?” Ana, Maria e Raquel explicam que fazem linhas na chapa com um buril para treinar a mão. “Ah! Treinar a mão! Isso é importante!” Já o Tomás está a aprender a serrar numa pequena chapa e, quando consegue, Päivi Seiskari, que observa atentamente, exclama “*Good! You’ve managed!*” O rapaz limita-se a sorrir... Não percebeu o comentário – só o sentido, claro.

Foi necessário explicar o que são estes CEF. Afinal, na Finlândia, os alunos não “repetem” e tenta-se evitar o insucesso por outros meios. Apesar de terem disciplinas de carácter mais prático, não têm estes cursos vocacionados para a recuperação dos alunos mais velhos.

OS PROJECTOS ESPECIAIS

A visita pela escola segue para a Biblioteca e para o Centro de Recursos, onde conhecem os membros do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família. A professora de Música, Paivi Lyhmkainen,



mostra curiosidade pelo funcionamento deste gabinete: “Como se contacta com esta equipa? E resolvem os problemas? A minha escola da Finlândia está situada numa área muito complicada, 4% dos alunos são imigrantes. Contamos também com o apoio duma equipa com enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais – são muito importantes para nos ajudar. Todas as escolas contam com este tipo de apoio?”

Na Biblioteca, a mesma professora passa o dedo pelas lombadas dos livros: “Oh! Que engraçado! O meu filho de nove anos está a ler este livro... *Eragon*.” Esta professora optou por estar mais tempo em casa para acompanhar os três filhos e, sobretudo, dar apoio ao mais novo. “No ano passado, só trabalhei dois dias por semana. Este ano, estou quatro dias na escola. Fico com um dia para estar mais por perto do meu filho de dois anos. Este sistema nem sempre é possível – depende se o director da escola autoriza e da disciplina que leccionamos”, explica.

Armandina Soares leva então o grupo ao Centro de Recursos, onde estão reunidos alunos de vários países (desde Cabo Verde, Guiné e Timor, à Rússia e Estónia), que assistem a uma aula de Português Língua Não Materna de Suzete Albino. Estas aulas funcionam com pequenos grupos e são importantes para que os alunos se possam integrar facilmente no sistema de ensino. Como se debatem com a mesma questão, os professores ouvem com atenção as explicações da directora e da professora.

Ulla Mäkilä olha para o relógio: “São 12h30.



Do grupo consta uma inspectora que tem por função garantir o bem-estar geral dos professores para que se possam dedicar à sua profissão.

Costumamos almoçar às 11h30...” No entanto, falta ouvir, num pequeno auditório da escola, os seis alunos membros do projecto europeu. Este ano, o projecto aborda a relação entre a cidade e o rio. Os jovens mostram com orgulho os filmes que fizeram sobre o tema. “O que achei do que vi? Bom... vê-se que foram eles que o fizeram e não os professores, e isso é bom,” comenta Jukka Talvite. No final, foram todos almoçar - para ver com os próprios olhos a rotina da escola, é preciso passar pelo refeitório. “Eu sou vegetariana. Na minha escola, há um menu vegetariano, mas esta comida tem mesmo bom aspecto! E a melancia tem um ar delicioso!”, exclama Ulla Mäkilä, enquanto come a sopa e olha, com fome, para o prato cheio só de massa. Katrina Korpela, ao seu lado, apercebe-se de que ela tem dois pratos: “Oh! Pode-se levar comida e sopa? Pensei que se tinha de escolher entre uma coisa ou outra, como na Finlândia, onde o almoço é grátis para todas as crianças.”

A formação de professores em Portugal

Ao chegarem à Escola Superior de Educação (ESE) de Lisboa, o calor obriga o grupo a procurar sombras. Quando entram no interior do edifício, os professores suspiram diante da máquina com bebidas geladas.

Cristina Loureiro, a directora, vem buscar os visitantes já restabelecidos e, na sala de conferências, faz uma breve apresentação das opções de formação actualmente oferecidas, com

a ajuda da responsável pelas Relações Internacionais, do professor coordenador dos estágios e de uma estudante que fizera o programa Erasmus no ano anterior na Finlândia.

Jukka Talvite está sobretudo interessado em saber como se articula a teoria que ensinam com a prática desenvolvida pelos futuros professores nas escolas. “Porque isso parece-me um aspecto fundamental nesta profissão, onde devemos pensar constantemente sobre o que estamos efectivamente a fazer, integrando os pequenos gestos diários da sala de aula num quadro mais vasto. É preciso reflectir sobre a prática para melhorar essa prática”, argumenta. Cristina Loureiro explica que essa ligação é feita ao longo do estágio do futuro professor, através da colaboração entre o orientador da escola e o orientador da ESE, que se procura que tenha sido também professor de Didáctica.



“ONDE ESTÁ A MÁQUINA DE FOTOCÓPIAS?”

Laura Nurminen quer saber: “E que preparação têm os orientadores da escola? Há estruturas na escola para dar apoios aos professores em início de carreira?” Cristina Loureiro abana a cabeça e Laura Nurminen continua: “Na Finlândia, se é boa escola, os novos

professores têm apoio. Se não, há muitas probabilidades de desistirem. Por isso, algumas escolas optaram por nomear um tutor para os apoiar e orientar: desde dizer-lhes onde está a máquina de fotocópias a como fazer quando têm qualquer problema na turma. Hoje procura-se integrar os novos professores, mas depende do bom senso de cada director.”

No final da apresentação, os professores apreciam o belo edifício datado de 1910 e a vista sobre a cidade. “Que belas janelas! Que bela vista! Aqui é possível ser feliz!”, exclama um deles, ao conhecer o gabinete da direcção.

Mais tarde, Jukka Talvite regressa à questão da formação: “Na Finlândia, a orientação sócio-construtivista inspira a formação sobretudo dos futuros professores dos seis primeiros anos de escolaridade. Pretende-se que o conhecimento seja construído por todos, em grupo, e que os professores-estudantes ousem exprimir as suas ideias e saibam que podem errar. Os professores formadores estão lá para os apoiar.”



“É AQUELE GRUPO QUE ORGANIZA TUDO”

No segundo dia da visita, a caminho da Escola Secundária Vergílio Ferreira, a professora do ensino especial, Joana Alaja, descreve o seu percurso. “Fiz a formação normal para trabalhar no 1.º ciclo. Depois de cinco anos de ensino, regresssei à universidade para estudar na área do ensino especial. Neste momento, a minha turma é constituída por dez rapazes com problemas sobretudo de dislexia e disfasia. Estes grupos reduzidos são importantes, porque nem todos podem integrar imediatamente as turmas regulares. A nossa formação é fundamental? Claro! Porque há sempre alunos que precisam de apoio, mesmo nas turmas regulares.”

E continua a esclarecer os interlocutores portugueses: “O processo para diagnosticar e identificar estes alunos? Semanalmente, há uma

reunião entre o director, a psicóloga e o professor do ensino especial. Se um professor precisa de ajuda para lidar com um aluno, apresenta o assunto a esse grupo e eles avaliam a situação. São realizados testes de diagnóstico e naturalmente chama-se os pais para acompanharem todo o processo. Mas é aquele grupo de profissionais que organiza tudo.”

UMA ESCOLA COM MUITOS ALUNOS

Como outras, também esta escola está em obras, beneficiando do Programa de Modernização das Escolas Secundárias. Entre pó e barulho, procura-se que a rotina siga normalmente. “As obras também fazem parte da vida da escola. No ano passado, houve obras na minha escola e tivemos de fazer esta mesma ginástica”, suspirou Ulla Mäkilä. “É muito simpático receberem-nos nestas condições.” À entrada, Manuela Esperança, a directora, dá as boas vindas ao grupo. Dirige-se para o auditório, para ouvirem uma breve apresentação sobre a escola, interrompida por muitas mãos curiosas no ar. “Têm 119 professores? Tantos professores! Esta escola é mesmo grande! E quantos alunos? É a Câmara que decide quantos alunos pode acolher uma escola? Titulares? Mas esses titulares fazem investigação? Como se actualizam os professores? E essas acções de formação são para além das horas lectivas ou são deduzidas no horário? São grátis, como as nossas? No nosso caso, quem organiza as acções é a Câmara de Helsínquia; e no vosso?” Ouidas as respostas, os professores finlandeses explicam o processo de revisão curricular: “Os nossos currículos são revistos e alterados a cada dez anos. A nível nacional, definem-se as orientações curriculares. Depois, cada câmara, através do seu departamento de educação, especifica aquelas orientações, tendo em conta as características do seu município. E cada escola tem autonomia para, nesse âmbito, definir o seu projecto educativo. Há escolas que fazem uma oferta curricular especializada em artes, desportos ou línguas. Qual é o vosso processo?”

“MAS O QUE ESTÃO A FAZER?”

Esgotadas as mãos no ar, os professores visitam a escola e ficam bem impressionados com as medidas de segurança. Numa aula de Desenho, quando espreitam por cima dos ombros dos alunos e percebem que estão todos a fazer a mesma coisa, manifestam surpresa. Na verdade, a turma do 12.º ano está a resolver o exame do ano anterior para se preparar. Mas na Finlândia não há exames nacionais. “O objectivo é que aprendam a pensar e não a dar repostas certas nos exames”, insiste Päivi Seiskari.

Numa aula de Matemática, o trabalho desenvolvido pelos alunos encontra eco nas práticas de uma professora desta disciplina. “Podia ser uma das minhas aulas... Com um exercício mais complicado, claro, porque os meus alunos são mais velhos.”

Laura Nurminen estranha a ausência de livros nas salas e nas carteiras. “Para nós é importante ensinar os alunos a procurarem a informação, para aprenderem a aprender e para desenvolverem uma estrutura mental mais aberta. Não lhes dou respostas certas. Faço-os pensar em várias respostas possíveis e depois descobrimos qual será a melhor e porquê.”

Os manuais são emprestados por cada escola no início do ano e devolvidos no final. Até aos 15 anos, todos os alunos têm manuais e cadernos de exercícios gratuitos. “Há escolas que também oferecem o primeiro livro de leitura, como recordação de uma aprendizagem tão importante”, explica Laila Nieminen.

EXISTE UM NÚMERO IDEAL?

À tarde, visitam o Sindicato dos Professores da Grande Lisboa. O presidente, António Avelãs, e alguns membros da sua equipa recebem os professores com um almoço e com uma sessão para trocar experiências.

“A população em geral gosta dos professores?



Como se organizam as vossas eleições? Quantos membros elegem? Quantos sindicatos têm? O que oferece o sindicato aos sócios? E os sócios estão satisfeitos?” Os membros do sindicato sorriem perante as perguntas e respondem, apresentando um panorama da situação em Portugal.

Solicitada, Laura Nurminen comenta as controvérsias recentes com o Governo finlandês. “Têm sido à volta de duas questões para as quais temos procurado encontrar soluções consensuais. Uma, é a idade da reforma, que não é específica dos professores. O Governo queria prolongar o tempo de trabalho até aos 68 anos, em vez dos 65 actuais. Mas os sindicatos opuseram-se. Chegou-se a um consenso: pode-se trabalhar até aos 68 se se quiser, mas a reforma continua a ser aos 65. Também se pode continuar a trabalhar depois dos 68 e, além da reforma, ganha-se o ordenado correspondente ao escalão mais baixo da carreira. Uma segunda questão envolve a rede escolar. O Governo quer fechar escolas e juntar outras para poupar dinheiro. Todos os anos fecham algumas escolas rurais, mas consideramos que cerca de 380 alunos para uma escola de 1.º e 2.º ciclos e entre 300 e 500 para o 3.º ciclo e ensino secundário é o número ideal para que todos se conheçam.”

UMA MÃO CHEIA DE RESPOSTAS... EM PORTUGUÊS

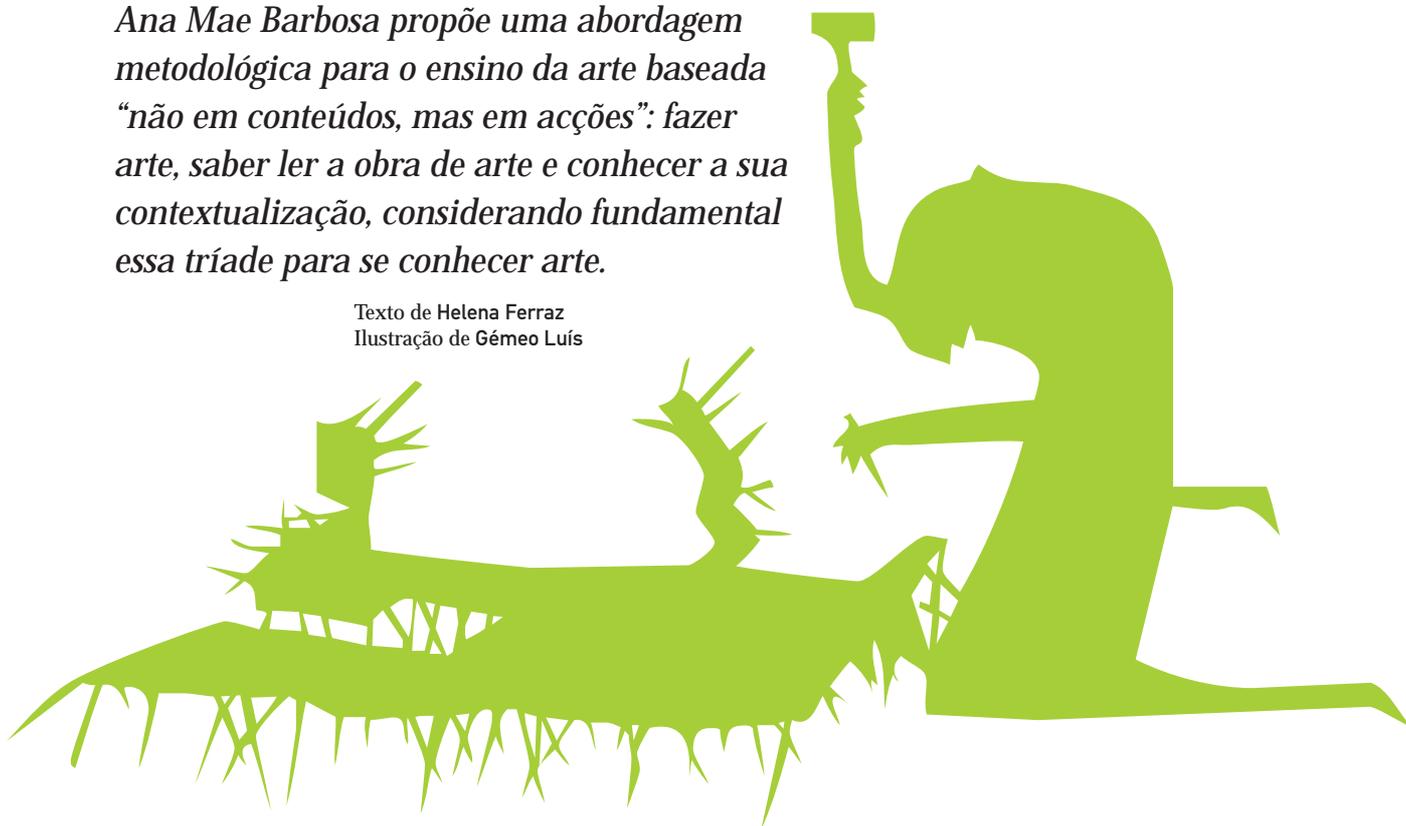
Balço final? O ambiente acolhedor das escolas visitadas e a simpatia e profissionalismo dos colegas portugueses. “Nota-se uma preocupação séria e competente com a forma de organizar as escolas”, elogiam.

Diferenças relativamente ao seu sistema? “A existência em Portugal de cursos profissionais e académicos na mesma escola - tema muito em debate na Finlândia actualmente.” E as dimensões das escolas e agrupamentos: “Como conseguem dar conta da papelada que envolve mais de mil alunos e professores?”, espantam-se... ..

ARTE/EDUCAÇÃO: O PENSAMENTO DE ANA MAE BARBOSA

Ana Mae Barbosa propõe uma abordagem metodológica para o ensino da arte baseada “não em conteúdos, mas em acções”: fazer arte, saber ler a obra de arte e conhecer a sua contextualização, considerando fundamental essa tríade para se conhecer arte.

Texto de Helena Ferraz
Ilustração de Gémeo Luís



Ana Mae Barbosa é uma das mais respeitadas especialistas em Arte/Educação no Brasil, defensora de que a “arte é cognição, uma cognição para a qual colaboram os afectos e os sentidos”, pelo que o ensino da arte nas escolas deve incentivar a criatividade, facilitar o processo de aprendizagem e preparar melhor os alunos para enfrentarem o mundo.

Para Ana Mae Barbosa, “Arte/Educação é todo e qualquer trabalho consciente para desenvolver a relação de públicos (crianças, comunidades, idosos, etc.) com a arte”. O termo Arte Educação já era utilizado pelos seus mestres, desde os tempos em que trabalhou nas Escolinhas de Arte no Brasil.

Esta especialista afirma ter introduzido o hífen (Arte-Educação) “para dar ideia de diálogo e de mútua pertença entre as duas áreas”. A partir de 2000, no entanto, passou a usar a barra em vez do hífen, por a barra, sim, significar, segundo os linguistas, “mútuo pertencimento”.

Assim, defende esta designação, considerando que deriva de uma evolução do próprio entendimento sobre o papel da arte na educação. Na opinião desta investigadora, até à década de 50, a educação era baseada no acto de reproduzir e foi por esse motivo que a arte na escola assumiu um papel libertador da expressão infantil, sendo vista como uma “força propulsora da educação”.

Neste período, designado por modernista, “inventou-se a liberdade de expressão em arte na escola e acreditava-se na virgindade expressiva da criança”. Respeitavam-se e conheciam-se as etapas de evolução gráfica das crianças e pretendia-se que as capacidades criativas se desenvolvessem.

Em Portugal, estas práticas situam-se ao nível do aparecimento do movimento de Educação pela Arte, sendo uma das suas pioneiras e impulsionadoras Cecília Menano, com o seu *atelier* de arte para crianças.

Ana Mae Barbosa conheceu Cecília Menano no Brasil, quando esta estudou na Escolinha do Rio, a sede do Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Era uma fase caracterizada pela “efervescência do expressionismo”, em que o grande lema da educação através das artes era “levar a criança a explorar e desenvolver o seu mundo interior, integrando-se, simultaneamente, no mundo exterior”.

TREINO DO SENTIDO CRÍTICO NUM MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO

Foi por volta dos anos 80 que Ana Mae diz ter-se convencido de que a virgindade e a pureza expressivas da criança não existiam num mundo que era constantemente bombardeado pela “civilização da imagem”. Acrescenta que “hoje já nem sequer é só a imagem, mas especificamente a civilização da tela”, com a TV e o computador.

Para a investigadora, esta nova era da imagem influencia o mundo visual da criança e tudo o que ela realiza, enquanto a escola parece não se preocupar em preparar o aluno para saber ler essas imagens. Por isso, é necessário que os alunos tenham também uma alfabetização visual para compreender a linguagem que os rodeia em *outdoors*, na televisão, no computador.

Deste modo, Ana Mae Barbosa demonstra alguma distanciação em relação ao movimento modernista dos anos 50 e inclui-se “numa visão pós-moderna da Arte/Educação”, referindo: “Não estou rejeitando o expressionismo modernista em que eu e Cecília Menano fomos formadas e actuámos no passado, mas estou acrescentando à livre expressão a descodificação da imagem como elemento que também desenvolve imaginação e criatividade. Sem o modernismo na Arte/Educação não teríamos chegado ao que é hoje o pós-modernismo”.

O designado pós-modernismo caracteriza-se por um treino do sentido crítico, que é exigido hoje face ao mundo em transformação constante e vem, na prática, “acrescentar à necessidade de expressão, também a necessidade de compreensão da arte e de compreensão da importância da imagem no estudo da arte”.

FAZER, VER E CONTEXTUALIZAR ARTE

A ideia de basear o ensino da arte no fazer e no ver arte é o cerne de todas as manifestações pós-modernas da Arte/Educação. Foi Ana Mae que, no seu livro *A Imagem no Ensino da Arte* (1991), propôs uma abordagem metodológica para o ensino da arte baseada “não em conteúdos, mas em acções”: fazer arte, saber ler a obra de arte e conhecer a sua contextualização. “Eu acho fundamental essa tríade para se conhecer arte – fazer, ver e contextualizar. Contextualizar o que você faz e o que você vê”, defende.

“O aluno, diante de uma obra de arte, deve ser capaz de analisá-la, dar-lhe um significado, contextualizá-la. A grande porta para o desenvolvimento da cognição é a contextualização – conhecer as condições em que aquelas obras foram feitas, como era o mundo naquele momento, como eram as outras artes, comparar com o que é feito hoje e com artistas que trabalham em condições semelhantes”.

No entanto, ressalva ainda a importância de não se encarar estas acções como fases distintas do trabalho com os alunos, propõe um “zigzague” no qual se faz e se contextualiza o que se faz, se vê e se contextualiza o que se vê, e assim por diante.

Graças à sua contribuição, hoje, nas escolas do Brasil, a arte e a produção artística podem ser pensadas como uma forma de desenvolver a cognição e encaradas como desempenhando um papel decisivo no processo de democratização da cultura. ::

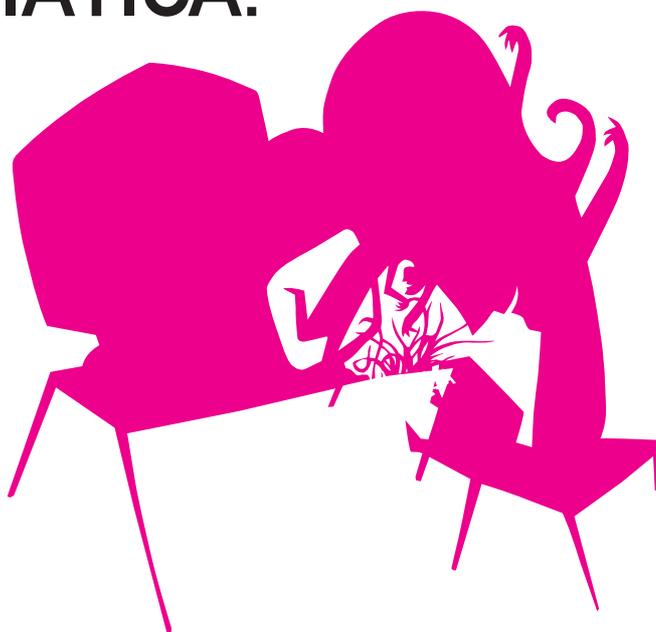
Referências

- Barbosa, Ana Mae (2006), *Arte/Educação Contemporânea*, Cortez, São Paulo.
Barbosa, Ana Mae (1998), *Tópicos Utópicos*, Editora Com/Arte, Belo Horizonte.
Barbosa, Ana Mae (1991), *A Imagem no Ensino da Arte*, Perspectiva, São Paulo.

¹ Actualmente professora aposentada da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), lecciona no Instituto Superior de Comunicação Publicitária da Universidade Anhembi Morumbi, também em São Paulo. Foi a primeira brasileira com doutoramento em Arte/Educação, pela Universidade de Boston.

EDUCAÇÃO MEDIÁTICA:

DO ANALÓGICO AO DIGITAL



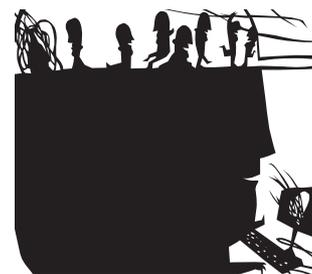
Num ambiente cada vez mais dominado pela proliferação dos *media* electrónicos, o fascínio pelas novas tecnologias não deve ofuscar as questões da cultura, comunicação e aprendizagem. Desta problemática fala-nos David Buckingham, conhecido investigador do Reino Unido.

A rubrica “No terreno” recorda os esforços feitos em Portugal nas últimas décadas, apresenta as novas orientações internacionais e articula-as com algumas sugestões de actividades pedagógicas.

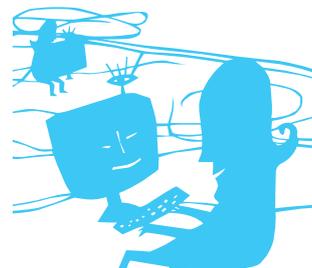
Em entrevista, Regina de Assis defende que a Educação Mediática é um dos domínios da Educação para a Cidadania.

Fazem também parte deste *dossier* duas reportagens sobre práticas de qualidade neste domínio. Na Escola Secundária Ferreira de Castro, de Oliveira de Azeméis, Paulo Martins é responsável por uma disciplina de oferta de escola, Oficina de Comunicação. Já o projecto Educação para os *Media* na Região de Castelo Branco continua a apoiar várias escolas, entre elas a Escola EB 2,3 João Roiz, na produção de jornais escolares em papel e *on-line*.

26 29 Questões e razões
A Educação Mediática na era da tecnologia digital
David Buckingham



30 35 No terreno
O regresso da Educação Mediática
Maria Emília Brederode Santos e Teresa Fonseca



36 39 Feito e Dito
MultiRio, a menina dos olhos de Regina de Assis
Teresa Fonseca



40 43 Recursos



44 47 Na sala de aula
Assim vai a Educação Mediática em Oliveira
de Azeméis
Teresa Fonseca e Helena Skapinakis



48 51 Repórter na escola
Vamos fazer jornais escolares?
Elsa de Barros



● Questões e razões



A EDUCAÇÃO MEDIÁTICA NA ERA DA TECNOLOGIA DIGITAL

Num ambiente cada vez mais dominado pela proliferação de media electrónicos, tem de se deixar de raciocinar meramente em termos de tecnologia para voltar a pensar em aprendizagem, comunicação e cultura. A escola deve oferecer uma plataforma para a comunicação aberta, contribuir para a democratização do acesso à tecnologia e, ainda, desempenhar um papel activo na promoção de perspectivas críticas sobre a tecnologia e de oportunidades criativas para a utilizar.

Texto de David Buckingham ¹
Adaptado por Helena Skapinakis
Ilustrações de Gémeo Luís

A Educação Mediática, entendida como o ensino sobre os *media*, confunde-se frequentemente com o ensino com os *media* – isto é, com o recurso aos *media* para transmitir conhecimentos de disciplinas como História ou Ciências. Esta confusão agrava-se à medida que a tecnologia está cada vez mais disponível nas escolas.

Como devem, então, proceder os professores? Gostaria de colocar algumas sugestões.

Em primeiro lugar, quero sublinhar que o uso da tecnologia nas escolas está efectivamente desfasado do seu uso pelos jovens fora da escola. Muitos deles consideram-no limitado, aborrecido e irrelevante – sobretudo, quando comparado com a forma como podem utilizar a tecnologia no seu tempo livre. Preencher este “fosso digital” entre a casa e a escola irá requerer um novo olhar sobre cultura digital dos jovens.

Em segundo lugar, os professores devem questionar o uso meramente instrumental da tecnologia – a ideia de que a tecnologia é apenas uma ferramenta neutra para “transmitir” informação. Pelo contrário, deve-se definir e promover novas formas de literacia digital, expandindo, e talvez reformulando, as velhas discussões em relação aos novos *media*, como os jogos de computador e a Internet. Em terceiro lugar, a literacia digital não abrange apenas a leitura crítica dos novos *media*: abarca igualmente a “escrita” utilizando estes novos recursos. Algumas das possibilidades mais interessantes destas novas tecnologias estão relacionadas com a forma como os jovens podem usá-las para produzir e distribuir os seus próprios produtos mediáticos.

◆◆◆ INFÂNCIAS DIGITAIS?

As infâncias estão impregnadas, e em alguns aspectos definem-se, pelos modernos meios de comunicação – a televisão, o vídeo, os jogos de computador, a Internet, os telemóveis, a música popular e a enorme variedade de produtos relacionadas com os *media*.

As experiências da maioria dos jovens com a tecnologia têm lugar fora da escola. O contraste entre o que acontece ali e o que acontece dentro da sala de aula é surpreendente. O trabalho realizado na sala de aula está condenado a parecer pouco interessante, quando comparado com as experiências multimédia da maioria dos jovens nos seus tempos livres; por isso, não é estranho que muitos se sintam frustrados com o uso da tecnologia na escola.

◆◆◆ ESTABELECEER CONEXÕES

A forma como os jovens utilizam diariamente a Internet e os jogos de computador envolve toda uma gama de processos informais de aprendizagem, onde predomina uma relação muito democrática entre “mestres” e “aprendizes.” Os jovens aprendem a utilizar estes *media* a partir da exploração, da experimentação e do jogo, por tentativa e erro. A colaboração com os outros – quer cara a cara, quer virtualmente – é um elemento essencial de todo o processo. Jogar no computador envolve uma série de actividades cognitivas: memorizar, testar hipóteses, fazer previsões e elaborar uma planificação estratégica.

Se queremos conquistar alunos desinteressados, ou voltar a estabelecer uma ligação com a cultura extra-escolar dos jovens, não basta tornar os recursos educativos mais atraentes, nem adoptar a tecnologia digital para a colocar ao serviço das aprendizagens. Disfarçar, por exemplo, tabelas de multiplicação com uma capa de “diversão” não iludirá durante muito tempo os alunos. Pretende-se, sim, um compromisso mais claro com as culturas digitais dos jovens.

◆◆◆ A CAMINHO DA LITERACIA DIGITAL

Os professores devem, pois, opor-se sem hesitação ao uso instrumental dos *media* na educação. O que dizia Umberto Eco relativamente ao uso da TV na educação aplica-se à Internet ou a outros meios digitais na aprendizagem: temos de fornecer meios aos nossos alunos para que compreendam e criti-

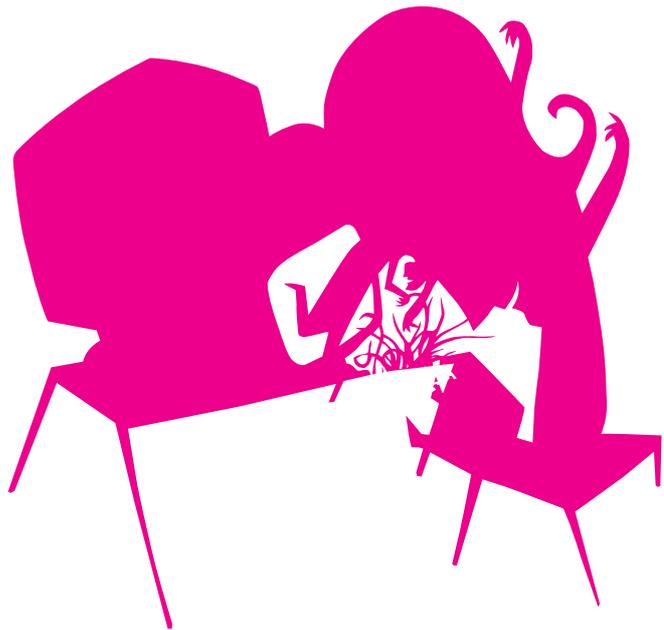
quem estes *media*; não podemos utilizá-los de forma meramente funcional ou instrumental.

A Educação Mediática implica o desenvolvimento do sentido crítico, que, obviamente, se aplica à abordagem dos *media* digitais. Em relação à Internet, por exemplo, os jovens precisam de aprender a localizar e seleccionar informação (utilizar *browsers*, *hyperlinks* e motores de busca) e de abordar questões relacionadas com a segurança; estas são algumas questões básicas. No entanto, ficar só por aqui, é limitar a literacia digital a uma forma instrumental ou funcional.

As competências que os jovens precisam de desenvolver em relação aos *media* digitais não se limitam à recolha de informação. Tal como com a informação escrita, precisam de ser capazes de avaliar e utilizar criticamente a informação, se querem transformá-la em conhecimento. Isto implica interrogarem-se sobre a origem dessa informação, as intenções dos seus autores e o modo como esta representa o mundo; e compreenderem como os desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados com mudanças sociais e económicas mais amplas.

Neste sentido, é possível aplicar os conceitos já desenvolvidos em relação aos *media* tradicionais. Eis os pontos que eu consideraria fundamentais para uma literacia digital, por exemplo, em relação à Internet:

REPRESENTAÇÃO: Como todos os *media*, os *media* digitais representam o mundo, não se limitam a reflecti-lo. Oferecem interpretações e selecções particulares da realidade, que inevitavelmente expressam valores e ideologias implícitas. Os “utilizadores informados” têm de ser capazes de avaliar o material que encontram, analisando, por exemplo, as motivações daqueles que o criaram e comparando-o com outras fontes de informação, incluindo a sua experiência directa. Nos textos informativos, isto implica abordar questões de



legitimidade, imparcialidade e rigor, mas também levanta questões mais vastas sobre quem são os emissores e quais os pontos de vista que representam.

LINGUAGEM: Uma pessoa efectivamente alfabetizada não só é capaz de utilizar a sua língua, como também de compreender como funciona. Não é apenas uma questão de compreender a “gramática” de formas particulares de comunicação, mas também de estar consciente dos códigos e normas mais amplos. Isto envolve adquirir competências de análise e uma metalinguagem que descreva como funciona a língua. A literacia digital deve, portanto, abranger um conhecimento sistemático de como se constroem os *media* digitais e da “retórica” particular da comunicação interactiva – por exemplo, em relação à construção e ao *design* gráfico de *websites*.

PRODUÇÃO: A literacia também pressupõe compreender quem comunica com quem e porquê. Os jovens têm de estar conscientes da crescente importância das influências comerciais – especialmente porque estas são, frequentemente, invisíveis para o utilizador. Os jovens têm de ter consciência de que estão a ser alvo de campanhas publicitárias e de como a informação que fornecem pode ser utilizada. Mas a literacia digital também implica uma consciência mais ampla sobre o papel global da publicidade, da promoção e dos patrocínios e sobre a forma como estes influenciam a informação que está mais acessível. Esta consciência deve estender-se a grupos de influência, que cada vez mais utilizam a Web como meio de persuasão e influência.

AUDIÊNCIA: A literacia crítica envolve uma compreensão de como se captam públicos-alvo e de como o público real responde. Em relação à Internet, pressupõe compreender como os motores de busca, os *links* e os hipertextos nos levam a navegar numa direcção particular, como se recolhe informação acerca dos utilizadores e como a actividade dos utilizadores é controlada e limitada por forças tecnológicas e comerciais. Também implica compreender a natureza das comunidades *on-line* e as muitas formas como os utilizadores individuais são convidados a interagir. Isto leva-nos muito para além da noção de “audiência”, tal como se entende convencionalmente nos estudos sobre os *media*. Até certo ponto, é possível pegar em conceitos e abordagens já estabelecidos para os *media* “mais antigos”, como o cinema e a televisão, e adaptá-los aos novos *media*. No entanto, os novos *media* requerem novos métodos de análise e exigem que reconsideremos os nossos “velhos” quadros conceptuais. As noções convencionais de narrativa e género, utilizadas frequentemente para analisar o cinema ou a televisão, não se aplicam facilmente aos jogos de computador; e a noção de “audiência” parece uma forma estranhamente limitada e ultrapassada de pensar o que acontece quando se participa em jogos.

••••• PRODUZIR CONTEÚDOS DIGITAIS

A literacia mediática pressupõe produzir mensagens mediáticas, não só lê-las. Com *kits* de produção digital, as crianças podem produzir textos multimédia, *websites* ou CD-Roms, juntando texto escrito, imagens, animação simples e material áudio e vídeo. Estas ferramentas permitem também aos alunos reflectir sobre a actividade de produção de uma forma muito mais eficaz. No que se refere, por exemplo, à produção vídeo, a tecnologia digital pode tornar visível alguns aspectos do processo de produção que, frequentemente, permanecem ocultos quando se utilizam tecnologias analógicas. Isto é particularmente evidente na edição, onde questões complexas de selecção, manipulação e combinação de imagens (e também de sons) podem abordar-se de uma forma mais acessível. As fronteiras entre a análise crítica e a produção efectiva – ou entre a teoria e a prática – esbatem-se cada vez mais.

É crucial que os projectos que envolvam os novos *media* os usem simultaneamente como objecto de estudo e como meio de aprendizagem e que as dimensões criativas e críticas estejam intimamente interligadas.

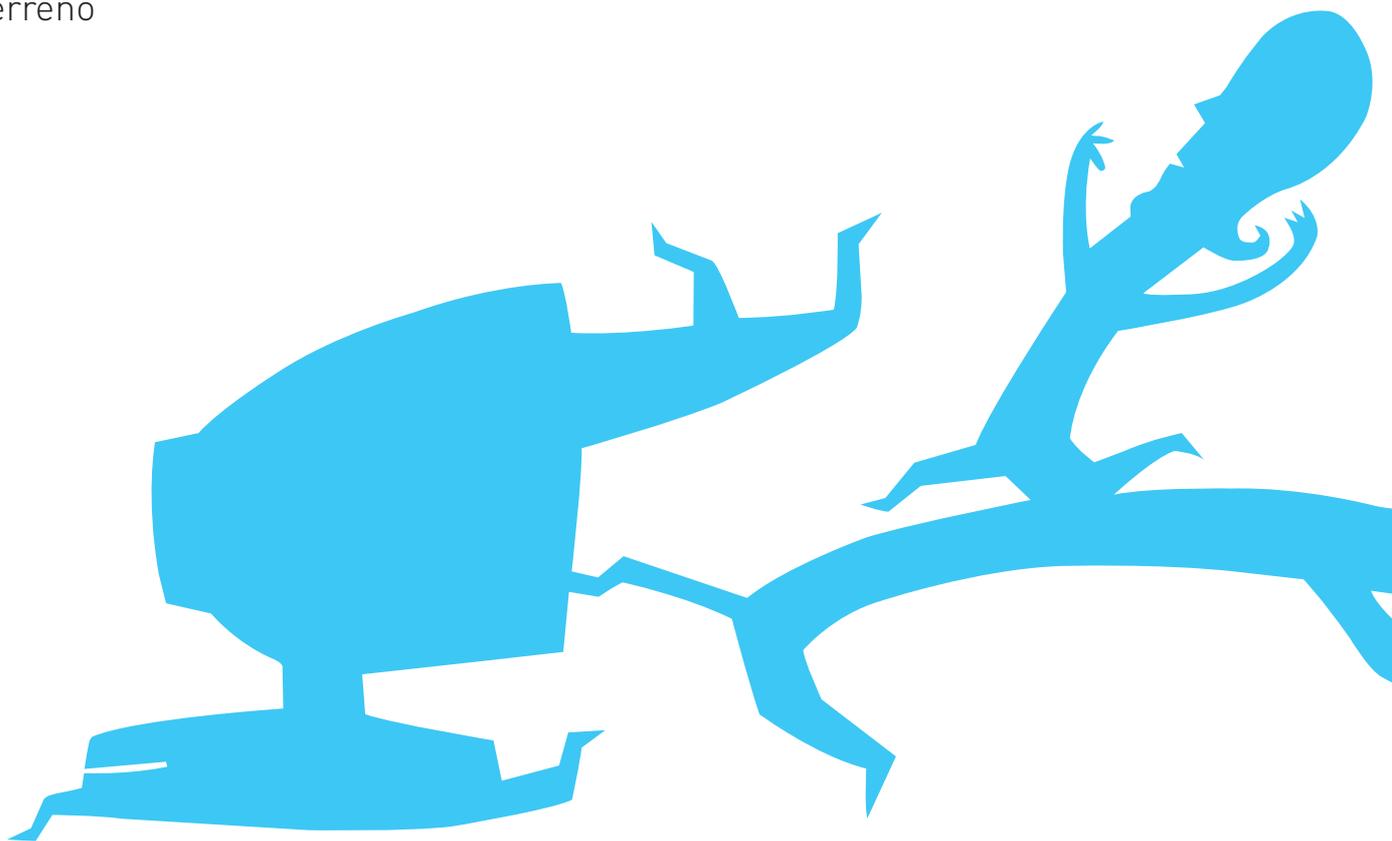
••••• CONCLUSÃO

O meu ponto de vista é muito mais amplo do que uma simples defesa da Educação Mediática. A metáfora da literacia permite-nos conceber uma abordagem mais coerente e ambiciosa. A convergência crescente entre os *media* obriga-nos a trabalhar as capacidades e competências (as múltiplas literacias) implicadas nas várias formas de comunicação actuais. Não pretendo sugerir que a literacia verbal já não seja relevante, ou que os livros devam pôr-se de lado, apenas pretendo afirmar que não nos podemos limitar a uma concepção estreita de literacia, definida unicamente em função da palavra impressa.

Num ambiente cada vez mais dominado pela proliferação de *media* electrónicos e pela cultura de consumo, temos de definir urgentemente para a escola, como instituição-chave da esfera pública, um papel mais pró-activo. A escola deve oferecer uma plataforma para a comunicação aberta e para o debate crítico. Deve, igualmente, ter uma participação na democratização do acesso à tecnologia, compensando as desigualdades que subsistem actualmente na sociedade – apesar de ser necessário reconhecermos que o acesso não é simplesmente uma questão de tecnologia, mas também das competências que estão envolvidas na sua utilização. Também acredito, no entanto, que a escola pode e deve desempenhar um papel muito mais activo na promoção de perspectivas críticas sobre a tecnologia e de oportunidades criativas para a utilizar. Concluindo, temos de deixar de pensar meramente em termos de tecnologia e começar a pensar de novo em aprendizagem, comunicação e cultura. ::

¹David Buckingham é professor de Educação do Instituto de Educação, Universidade de Londres, e director do Centro para o Estudo de Crianças, Jovens e Media. Pode consultar o texto na íntegra em <http://www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham-gb>

● No terreno



O REGRESSO DA EDUCAÇÃO MEDIÁTICA

A Educação Mediática tem estado sujeita a sucessivos avanços e recuos. Vinte e cinco anos depois da Declaração de Grünwald¹, especialistas, responsáveis de políticas educativas, professores, investigadores, representantes associativos e profissionais dos media de diferentes regiões do Mundo reafirmaram, em Paris, numa reunião realizada sob o patrocínio da UNESCO, em Junho de 2007, a pertinência da Declaração de Grünwald e a necessidade da sua revisão. A nível europeu esta problemática tem sido objecto de definição de políticas educativas. Também em Portugal assistimos ao regresso da Educação Mediática.

Texto de Maria Emília Brederode Santos e Teresa Fonseca
Ilustrações de Gémeo Luís



Um estranho fenómeno ocorre com a Educação Mediática / Educação para os *Media*: ora é considerada uma aprendizagem fundamental, ora é ignorada e desaparece dos *curricula*, da opinião publicada e até das práticas pedagógicas. A sua importância foi reconhecida e proclamada sobretudo nos anos 80 e 90, como resposta à importância crescente da comunicação social, em especial da televisão.

A reforma educativa então em curso procurou ter em conta essas novas necessidades distribuindo pelas escolas uma colecção de filmes, seleccionados pelo realizador Lauro António, como material para uma iniciação à imagem e à linguagem cinematográfica.

O jornal *Público* lançou o “Público na Escola” que, hoje, com Eduardo Madureira, é das poucas iniciativas neste domínio que perduram. A própria RTP organizou, por iniciativa de Maria Emília Brederode Santos e de Teresa Paixão, entre 1989 e 1997, actividades de Educação para os *Media*, designadamente

através da organização de concursos de escrita de argumentos (“Óscar Jr.”) ou de produção de programas por crianças e jovens.

Em 1993, a Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário encomendou um estudo a uma equipa coordenada por Manuel Pinto, da Universidade do Minho, sobre “Escola e comunicação social” e o Instituto de Inovação Educacional criou um grupo de Educação e *Media*, coordenado por Teresa Fonseca, que produziu materiais e apoiou o trabalho das escolas neste domínio, designadamente através da Semana dos *Media*, em que escolas davam a conhecer os seus projectos geralmente de produção (de jornais, programas de rádio e de televisão).

As alterações sofridas pela paisagem audiovisual portuguesa nos anos 90 com a introdução das cadeias de televisão privada levaram personalidades como Maria de Jesus Barroso a alertar para os possíveis efeitos negativos da televisão sobre as crianças e jovens. Em várias universidades do País criaram-se núcleos dedicados à Educação para os *Media*: em torno de Manuel Pinto e Sara Pereira, na Universidade do Minho, de Conceição Lopes, na Universidade de Aveiro, de José Carlos Abrantes, na Universidade de Coimbra, de Cristina Ponte, na Universidade Nova de Lisboa, ou

Vítor Reia, na Universidade do Algarve. Criaram-se ainda associações de Educação e *Media*, como a que foi animada por Margarida Graça e Isabel Rosa.

Nos anos 2000, quase tudo desapareceu. O *back to basics* dominante então na educação, conjugado com um entusiasmo acríptico pelas novas tecnologias, terá levado a esse refluxo.

A consciência dos perigos da Internet e das redes sociais, as extraordinárias acessibilidades dos novos *media* que dão possibilidades produtoras a todos, tornando cada um de nós um autor potencial, e as transformações sociais constatadas que permitem caracterizar cada criança como “um centro multimédia ambulante” são alguns dos factores que fazem com que a Educação Mediática volte a ser encarada como uma necessidade absoluta e urgente desta nova era da comunicação.

O ressurgimento do interesse pela Educação Mediática a nível internacional, traduzido em declarações e recomendações como as da Agenda de Paris de 2007, constitui uma garantia de que a Educação Mediática regressou – para ficar!

AGENDA DE PARIS: DOZE RECOMENDAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MEDIÁTICA

Especialistas, responsáveis de políticas educativas, professores, investigadores, representantes associativos e profissionais dos *media* de diferentes regiões do Mundo reuniram-se em Paris, sob o patrocínio da UNESCO, em Junho de 2007. Os participantes nesta reunião retomaram a Declaração de Grünwald, declaração clarificadora e fundamental da Educação para os *Media*, de 1982, e reconheceram a necessidade da sua

revisão em função das evoluções tecnológicas e sociais actuais. Elaboraram 12 recomendações de acções prioritárias, de modo a favorecer a operacionalização das quatro grandes orientações de Grünwald, que se distribuem do seguinte modo:

- I Desenvolvimento de programas integrados em todos os níveis de escolaridade (recomendações 1, 2 e 3).
- II Formação de professores e sensibilização de diferentes actores da esfera social (recomendações 4, 5, 6, 7 e 8).
- III Investigação e suas redes de difusão (recomendações 9 e 10)
- IV Cooperação internacional em acções (recomendações 10 e 11)

Das recomendações que compõem a Agenda de Paris apresentar-se-ão neste texto as correspondentes às orientações I e II².

I – DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS INTEGRADOS EM TODOS OS NÍVEIS DE ESCOLARIDADE

RECOMENDAÇÃO 1: Adoptar uma definição abrangente de Educação Mediática

Uma concepção abrangente de Educação Mediática pressupõe três objectivos:

- Permitir o acesso a todos os tipos de *media*, enquanto instrumentos potenciais de compreensão da sociedade e de participação na vida democrática;
- Promover a análise crítica de mensagens, tanto ao nível da informação como da programação, de modo a formar indivíduos autónomos e utilizadores activos;
- Favorecer a produção, a criatividade e a interactividade nos diferentes registos da comunicação mediática.

RECOMENDAÇÃO 2: Articular a Educação Mediática com a diversidade cultural e o respeito pelos direitos humanos

A Educação Mediática deve:

- Favorecer a compreensão intercultural;
- Valorizar as culturas locais;
- Contribuir para a emancipação e responsabilização dos indivíduos;
- Ser parte integrante da educação para a cidadania e para os direitos do homem.

RECOMENDAÇÃO 3: Definir competências a adquirir e sistemas de avaliação

As competências e os conhecimentos a adquirir, transversais e interdisciplinares, deverão ser definidos para cada nível de escolaridade. Estudos comparativos permitirão melhorar a relevância e a eficácia dos *curricula*.

II – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E SENSIBILIZAÇÃO DOS DIFERENTES ACTORES DA ESFERA SOCIAL

RECOMENDAÇÃO 4: Integrar a Educação Mediática na formação inicial dos professores

A formação inicial dos professores é um elemento chave, devendo integrar uma dimensão conceptual e saberes práticos, bem como a familiarização com as práticas dos jovens.

RECOMENDAÇÃO 5: Desenvolver métodos pedagógicos apropriados e evolutivos

O desenvolvimento de métodos activos que impliquem uma maior participação dos alunos, trabalho colaborativo e o estabelecimento de relações mais estreitas entre a escola e a sociedade é essencial e define um novo papel do professor.

RECOMENDAÇÃO 6: Mobilizar todos os actores do sistema educativo

Os autores dos programas, os directores das escolas, os inspectores, etc., devem estar sensibilizados para assumirem as suas responsabilidades no processo.

RECOMENDAÇÃO 7: Mobilizar outros actores da esfera pública

As famílias, o conjunto dos profissionais dos *media*, produtores, editores, difusores, etc., as entidades reguladoras, as universidades e outros actores devem ser parte activa na Educação Mediática. Também na formação dos jornalistas esta deve ser integrada.

RECOMENDAÇÃO 8: Inscrever a Educação Mediática na educação ao longo da vida

A Educação Mediática deve abranger não somente os jovens mas também os adultos, para os quais os *media* são as principais fontes de informação. Neste contexto, a Educação Mediática é uma vertente de uma educação de qualidade ao longo da vida.

DOCUMENTOS DA UNIÃO EUROPEIA

Para além da Agenda de Paris (2007) – revisão da Declaração de Grünwald (1982) –, também a Comissão das Comunidades Europeias e o Parlamento Europeu se pronunciaram sobre a questão da literacia mediática no ambiente digital. Assim, a Comunicação da Comissão das Comunidades Europeias ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões³ (2007) afirma que: “uma abordagem europeia da literacia mediática deve abranger todos os *media*. Há que considerar vários níveis de literacia mediática:

- Estar à vontade com todos os tipos de *media*, desde jornais a comunidades virtuais;
- Utilizar activamente os *media*, nomeadamente através da televisão interactiva, dos motores de pesquisa da Internet ou da participação em comunidades virtuais, e explorar melhor as potencialidades dos *media* para entretenimento, acesso à cultura, diálogo intercultural, aprendizagem e aplicações quotidianas (p. ex., através de bibliotecas, *podcasts* (publicação de conteúdos audiovisuais na Internet));
- Ter uma visão crítica dos *media* no que respeita tanto à qualidade como ao rigor do conteúdo (p. ex., ser capaz de avaliar a informação, saber lidar com a publicidade nos diversos *media*, utilizar motores de pesquisa de forma inteligente);
- Utilizar criativamente os *media*, atendendo a que a evolução das tecnologias dos *media* e a presença crescente da Internet como canal de distribuição permitem que um número crescente de europeus crie e difunda imagens, informação e conteúdos;

- Compreender a economia dos *media* e a diferença entre pluralismo e propriedade dos *media*;
- Estar consciente das questões dos direitos de autor, essenciais para uma “cultura da legalidade”, em especial para os mais novos, na sua dupla qualidade de consumidores e produtores de conteúdos.

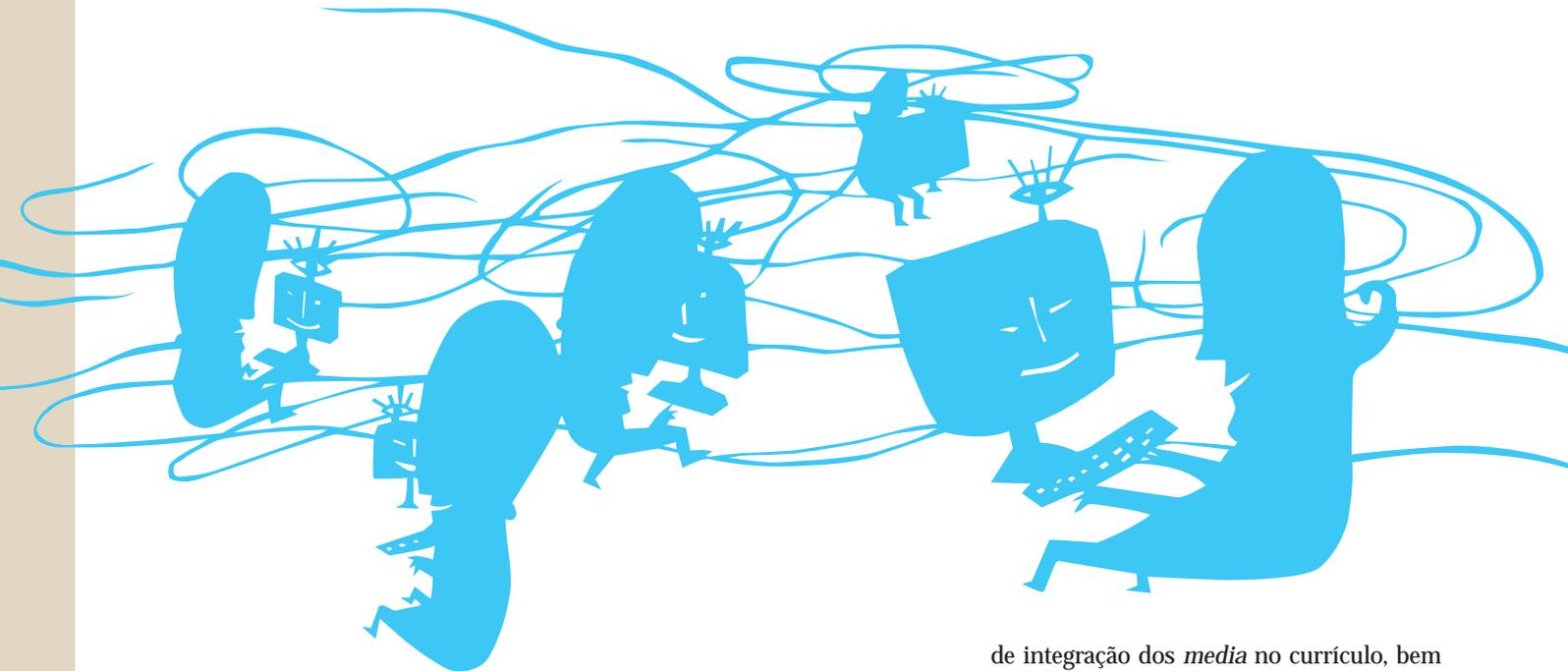
Se esta comunicação acentua a dimensão económica dos *media*, o Relatório Sobre Literacia Mediática no Mundo Digital⁴ (2008), do Parlamento Europeu, dá destaque à dimensão política, ao mencionar no seu considerando I “...que a educação para os *media* (...) constitui uma parte importante da educação política ajudando as pessoas a fortalecer a sua conduta, enquanto cidadãos activos, assim como a sua consciência de direitos e deveres; que cidadãos bem informados e emancipados constituem a base de uma sociedade pluralista e que a elaboração de conteúdos próprios e de produtos mediáticos faculta a aquisição de capacidades que propiciam um entendimento mais profundo dos princípios e valores de conteúdos mediáticos produzidos de forma profissional”.

VALE A PENA CONSULTAR!

O guia de orientação do Center for Media Literacy, destinado a professores e educadores que queiram trabalhar a Educação Mediática, propõe um conjunto de ferramentas assentes em cinco conceitos básicos dos quais decorrem cinco perguntas-chave, desdobráveis em perguntas mais específicas, de acordo com o nível etário dos alunos – perguntas guia – conforme se apresenta no quadro seguinte:

CONCEITOS BÁSICOS	PERGUNTAS-CHAVE	PERGUNTAS-GUIA PARA CRIANÇAS MAIS NOVAS
Todas as mensagens são construídas.	Quem criou esta mensagem?	Que mensagem é esta? Como se fez?
As mensagens mediáticas são construídas utilizando uma linguagem criativa com regras próprias.	Que técnicas criativas foram usadas para chamar a minha atenção?	O que vejo, ouço, cheiro, toco ou saboreio? De que é que gosto e de que não gosto?
Diferentes pessoas recebem a mesma mensagem mediática maneiras diferentes.	Como podem diferentes pessoas entender esta mensagem de forma diferente de mim?	O que penso e sinto sobre esta mensagem? O que podem outras pessoas pensar e sentir sobre ela?
Os <i>media</i> têm valores e pontos de vista subjacentes.	Que estilos de vida, valores e pontos de vista estão representados ou omitidos nesta mensagem?	O que me diz sobre a forma como outras pessoas vivem? Alguém ou algo ficou de fora?
Os <i>media</i> estão organizados de modo a obter lucros e/ou poder.	Porque se enviou esta mensagem?	Esta mensagem está a tentar dizer-me alguma coisa? Está a tentar vender-me alguma coisa?

Quadro adaptado do guia integral que pode ser consultado em www.medialit.org



No capítulo das Considerações Gerais, a alínea 13 refere que o Parlamento Europeu “observa que os objectivos da educação para os *media* consistem na utilização competente e criativa dos *media* e seus conteúdos, na análise crítica dos produtos mediáticos, na compreensão do funcionamento da indústria dos *media* e na produção autónoma de conteúdos mediáticos”.

Relativamente à Educação Mediática nas escolas e enquanto parte integrante da formação de professores, o relatório dedica 10 alíneas a este domínio, salientando que “... a educação para os *media* deve fazer parte integrante da educação formal, à qual todas as crianças têm acesso, assim como dos planos curriculares de todos os níveis de ensino”.

Por último, a Comissão das Comunidades Europeias no documento Recomendação da Comissão⁵ (2009), recomenda que os Estados-membros “lançam um debate (...) sobre a inclusão da disciplina de educação para os *media* no programa escolar obrigatório e da literacia mediática nas competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida ...”

UM DESAFIO

Perante este recrudescimento de iniciativas das entidades internacionais focalizadas na Educação Mediática, lança-se um desafio aos investigadores que em Portugal se dedicam a esta área e aos professores para que, à semelhança de outros países, nomeadamente a França⁶, analisem os programas das diferentes disciplinas à luz da Educação Mediática, de modo a apresentarem algumas propostas

de integração dos *media* no currículo, bem como as competências a desenvolver. Há a considerar ainda as áreas curriculares não disciplinares, sugerindo-se o Estudo Acompanhado para a recolha e selecção de informação, a Formação Cívica para a análise de mensagens e a Área de Projecto para a produção. Registe-se também a possibilidade de criar uma disciplina de oferta de escola dedicada a esta matéria, à semelhança do que acontece na Escola Secundária Ferreira de Castro, de Oliveira de Azeméis (ver páginas 44 a 47 deste *dossier*).

Seguidamente, apresenta-se como sugestão de ponto de partida para essa actividade um quadro-síntese construído a partir dos objectivos definidos na Recomendação 1 da Agenda de Paris, associando-lhes algumas experiências de aprendizagem e competências a desenvolver. Encontram-se ainda disponíveis na Internet inúmeras propostas de actividades de Educação Mediática, bastando consultar as sugestões incluídas nos Recursos.

¹ A declaração de Grünwald pode ser consultada em http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF

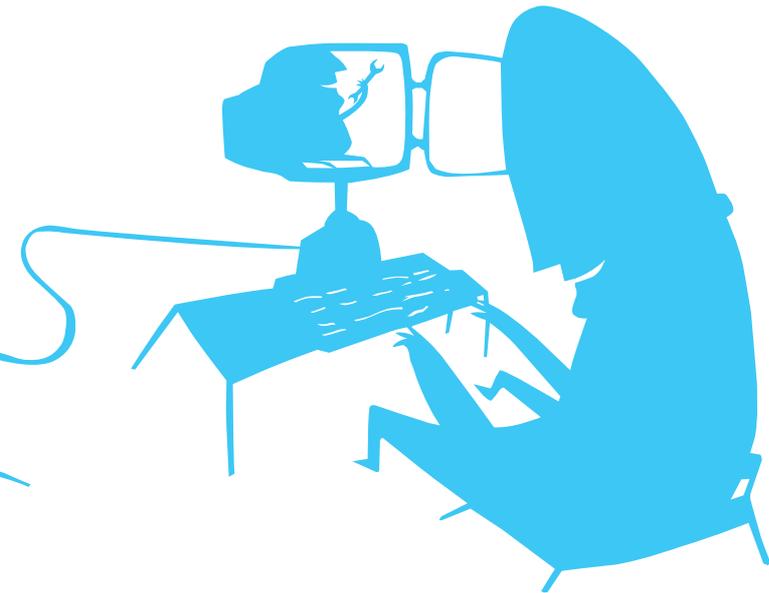
² O texto integral pode ser consultado em www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf

³ O texto integral pode ser consultado em http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/com/pt.pdf

⁴ O texto integral pode ser consultado em http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598_0+DOC+XML+V0//PT

⁵ O texto integral pode ser consultado em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:PT:PDF>

⁶ O texto *Lecture des programmes scolaires sous l'angle de l'Éducation aux Médias* pode ser consultado em http://www.clemi.org/fichier/plug_download/7637/download_ad_fichier_fr_education.aux.m.dias.dans.les.programmes.28.juillet.2009.doc



PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

OBJECTIVOS (AGENDA DE PARIS – RECOMENDAÇÃO 1)	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS*
<p>Permitir o acesso** a todos os tipos de media, enquanto instrumentos potenciais de compreensão da sociedade e de participação na vida democrática;</p>	<p>Utilizar os diferentes media exprimindo os seus gostos, justificando e debatendo as suas opiniões:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Consultando jornais e revistas; · Escutando programas de rádio em diferentes estações; · Assistindo a diversos géneros de programas televisivos; · Localizando e seleccionando informação na Internet; · Explorando diversos jogos electrónicos; · Observando anúncios publicitários; · Usando formas de comunicação electrónica; · Etc. <p>Tomar conhecimento das regras de funcionamento dos diferentes media, dominando-as para seu uso eficaz e seguro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de diferentes linguagens mediáticas - Utilização das tecnologias da informação e da comunicação - Recolha e selecção da informação - Realização de escolhas fundamentadas - Tomada de decisão
<p>Promover a análise crítica de mensagens, tanto ao nível da informação como da programação, de modo a formar indivíduos autónomos e utilizadores activos;</p>	<p>Analisar mensagens mediáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Tendo em conta a credibilidade das fontes, os direitos de autor e a adequação das mensagens ao trabalho a realizar; · Comparando jornais impressos e on-line, radiofónicos e televisivos, a navegabilidade e o grafismo de sítios da Internet, interpretando-as segundo critérios de género, etnia, idade, área geográfica e verificando a existência ou não de estereótipos e preconceitos; · Descodificando técnicas de persuasão (publicidade, marketing político, etc.), identificando as diferentes linguagens utilizadas; · Fazendo a "leitura" de imagens fixas e em movimento; · Etc. 	<p>...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercício do pensamento crítico - Análise e tratamentoda informação <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação de mensagens
<p>Favorecer a produção, a criatividade e a interactividade nos diferentes registos da comunicação mediática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Redigir diferentes tipos de "texto" (de publicidade, reportagens, narrativas...); - Fazer a montagem de textos, imagens e sons, tendo em conta as características de cada linguagem; - Seleccionar os media adequados à transmissão mais eficaz de uma dada mensagem; - Participar na realização de produtos mediáticos destinados aos vários suportes; - Etc. 	<p>...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criatividade - Cooperação - Identificação e análise de problemas - Planeamento e organização - Gestão do tempo - Realização - Avaliação - Síntese - Técnicas de produção

* Apresentam-se algumas das competências consideradas mais relevantes.

** Entendido acesso não só no sentido de disponibilizar equipamentos, mas também de munir os utilizadores de ferramentas cognitivas que lhes permitam ser autónomos.

● Feito e dito

MultiRio – A menina dos olhos de REGINA DE ASSIS

Reconhecida internacionalmente como impulsionadora da Educação Mediática no estado do Rio de Janeiro, Brasil, Regina de Assis defende que esta é um dos domínios da Educação para a Cidadania, sendo fundamental ensinar as crianças a servirem-se da linguagem dos media criticamente, sem perderem a memória da sua cultura e os seus valores.

Entrevista de Teresa Fonseca
Fotografias de José Morais



Qual o projecto que desenvolve, no âmbito da Educação Mediática, no Rio de Janeiro?

Sou presidente da MultiRio, uma produtora pública que trabalha com as linguagens audiovisuais, impressas e digitais. Editamos mensalmente a revista para professores *Nós da Escola*. Publicamos as pesquisas de educação e *media* que vão sendo realizadas e abrimos espaço para os depoimentos de professores. Temos também um portal na Internet e um programa de televisão semanal para que as pessoas tenham acesso a essas matérias nos vários suportes. Os objectivos centrais da MultiRio são desenvolver acções de educação para os *media* e com os *media*, bem como produzir recursos audiovisuais, digitais e impressos que os professores utilizem nas suas práticas pedagógicas.

Como é que uma professora universitária se tornou uma produtora?

A vida dá muitas voltas, foi um longo percurso. Criei a MultiRio, em 1995, através de uma lei municipal como secretária municipal da Educação. Então, a professora universitária transformou-se em secretária municipal, para além de pesquisadora, gestora de uma grande rede pública e produtora de *media*. A equipa da MultiRio é muito original pois é constituída por professores, jornalistas, directores de televisão, roteiristas, editores e pessoal da *Web* que têm em comum a linguagem dos *media* de qualidade para uma educação pública.

Fala muito de qualidade, qualidade dos conteúdos, boas narrativas?

Tem a ver com tudo o que a inteligência humana é capaz de criar de melhor e que pode inspirar uma educação cidadã, através da qual a construção de conhecimentos e valores para crianças, adolescentes e jovens faça sentido.

Os professores no Rio de Janeiro estão conscientes da importância da literacia mediática no desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens?

Não trabalhamos com esse conceito. Trabalhamos com o conceito de *media* e educação, porque o conceito de literacia remete para o conceito de alfabetização. Como estamos a trabalhar com imagens em movimento, nem o professor nem o aluno aprendem a descodificar imagens. O professor usa as narrativas das imagens em movimento, sejam audiovisuais ou digitais, de uma forma mais abrangente. Não se ensina a ler e a escrever ensinando primeiro a letra. Faz-se ao contrário, conta-se uma história, da história tira-se o enunciado, do enunciado as palavras, depois as sílabas e por último a letra. Trabalha-se com os significados das narrativas e das mensagens, os elementos que compõem as narrativas, que são as palavras; as sílabas e as letras vão ser aprendidos por último. O mais importante é a criança despertar o gosto pela leitura, a capacidade de falar, de narrar pelo desenho ou pela sua escrita ainda incipiente.

E o conceito de Educação Mediática?

Aí entramos noutra vertente – a teórica, em que se trabalha na perspectiva

histórica-cultural de Vigotsky e de Luria, bem como de outros autores mais modernos de Espanha, de Portugal, do Brasil, dos Estados Unidos, etc., que desenvolvem estudos nesse âmbito. O que importa para uma criança ou um adolescente é saber expressar-se através de múltiplas linguagens. Para nós, *media* é linguagem: linguagem audiovisual, linguagem impressa e linguagem digital. A perspectiva teórica explica aos professores o que está acontecendo nas mentes das crianças que são invadidas no quotidiano pela publicidade dos *outdoors*, pelo que vêem na televisão, pelos jogos electrónicos... Vamos trabalhar a partir daí para desenvolver a consciência crítica das crianças. Então a nossa perspectiva teórica e metodológica trabalha com a área *media* e educação, entendendo *media* como novas linguagens criadas pela inteligência humana.

Os produtos são concebidos em parceria com os professores?

Com os professores, aprendemos que não se usa os *media* impunemente e procuramos entender qual é a linguagem *media* mais adequada à construção dos conhecimentos de uma dada área e o mesmo para conceitos interdisciplinares. Temos de ter consciência de que, gradualmente, as crianças e os professores deixaram de ser unicamente consumidores de *media* para serem também produtores, porque, à medida que aprendem a lidar melhor com estas linguagens, elas passam a fazer parte das práticas pedagógicas, desse novo paradigma da educação que integra as linguagens dos *media*.

Considera a Educação Mediática um dos domínios da Educação para a Cidadania?

Claro, educar é construir conhecimentos e valores para uma sociedade cidadã. As crianças aprendem as distintas áreas de conhecimento apoiadas pelas linguagens dos *media* e pelas linguagens artísticas – como a dança, ou a culinária –, que são linguagem que os seres humanos inventaram. Tudo isso deve contribuir para que elas se passem a reger por princípios éticos, políticos e estéticos. A política educacional do Rio Janeiro assenta no conceito de “Multieducação”.

O que se entende por “Multieducação”?

A “Multieducação” parte dos princípios educativos da cultura, do trabalho, do ambiente e das linguagens, entre elas as linguagens dos *media*, para que as crianças, os adolescentes e os professores trabalhem identidades e tenham tempo e espaço para isso. A escola não é um lugar de cristalização de conhecimentos ou de certezas, é um lugar de transformação. É necessário que essas identidades se construam para saberem viver uns com os outros e exercerem direitos e deveres. Os nossos

trabalhos de *media* e educação e de produção de *media* costumam tudo isto, na busca de uma sociedade democrática que, para nós, que tivemos uma ditadura até 1979, é uma conquista recente.

Enquanto especialista de currículo, considera a Educação Mediática uma temática transversal?

A “Multieducação” trabalha integradamente as áreas do conhecimento e os princípios educativos da cultura, do ambiente, do trabalho e das linguagens. Mas há dois pontos para os quais eu gostaria de chamar a atenção: a preparação inicial dos professores, em que o papel das universidades é fundamental, porque os professores não vêm preparados para trabalhar com os alunos reais, nem com o mundo da informação e conhecimento, e a nossa responsabilidade de fazer formação em serviço.

De que consta esta formação?

Desenvolve-se em duas áreas: uma de trabalho (seminários, cursos e oficinas) para os professores e uma outra de produção, viabilizando para eles e com eles alguns recursos que acelerem o trabalho. Corremos riscos calculados, porque, muitas vezes, não temos a certeza do êxito ou do fracasso de um recurso, mas enfrentamos as situações e evitamos os problemas. Não temos medo de atravessar uma fronteira desconhecida, fazemos isso com os professores e continuaremos nesse sentido. A nossa proposta curricular trabalha na perspectiva de integração desses núcleos conceptuais da identidade, do tempo, do espaço e da transformação com os princípios educativos da cultura, do trabalho, do ambiente e das linguagens, sob a égide dos princípios éticos, políticos e estéticos, numa sociedade que se torna democrática.

Sendo as linguagens dos *media* uma nova dimensão da vida humana, a nossa geração é privilegiada, porque vivemos em dois mundos.



Li afirmações suas onde dizia que “os media são uma nova dimensão da vida humana que precisa de ser transformada”. Falava ainda das noções de espaço e de tempo para as crianças de hoje.

Hoje, as crianças trabalham com o tempo e o espaço real e virtual. São mais sofisticadas do que as das gerações anteriores, que trabalharam quase o tempo todo com o espaço e o tempo real: mandavam uma carta, que ia pelos correios, quando telefonavam, precisavam de uma telefonista, etc. Agora, as crianças comunicam na hora pelo *skype*, pelo *messenger*...

Podem estar a falar e a ver quem está do outro lado do mundo...

Vantagem ou desvantagem? Sendo as linguagens dos *media* uma nova dimensão da vida humana, a nossa geração é privilegiada porque vivemos em dois mundos. Somos responsáveis por passar a mensagem de que podemos servir-nos dos *media* e das linguagens virtuais, sem perder os valores que são eternos, como entender o que é amar, o que é situar-se como mãe, como filho, como irmão, como mulher, como marido... E precisamos de zelar pela memória da nossa cultura. Sem cultura não existimos, seremos autómatos que falam em velocidades infinitesimais. Para quê?

Sim, qual é o objectivo disso tudo?

Acho que a humanidade vive um momento único. A crise internacional pode ser uma oportunidade de mudança

radical de nos interrogarmos para que vivemos, para que trabalhamos, porque é que juntamos dinheiro, qual o papel dos bancos, qual é o papel dos governos, dos reguladores. Os professores de hoje vão levar por diante essa possibilidade de transformação. Não podemos ter a visão romântica de que estamos na maravilhosa era cibernética, que é tão maravilhosa como a analógica.

Aproveitar a capacidade de inventar e transformar para viver plenamente.

Claro que são diferentes.

Há uns anos atrás, tínhamos mais tempo para pensar. Agora temos de nos adaptar e trabalhar conceitos de filosofia com as crianças. Antes de sermos brasileiros, somos seres humanos que nos entendemos através das nossas linguagens e sentimentos. Tornamo-nos brasileiros pela nossa cultura, pela memória da nossa história. Quando eu digo educar para uma vida cidadã em ambiente democrático, é disso que estou a falar, dos direitos que todos os seres humanos têm de viverem plenamente, aproveitando a capacidade de inventar e de transformar. Os inventos que melhoraram a saúde, a educação, o conforto dos indivíduos são maravilhosos, mas não se podem deixar de lado valores que nos trouxeram até aqui enquanto espécie com milhões de anos. ::



PERFIL

Regina Assis afirma que já fez de tudo na área de Educação e *Media* e o seu percurso mostra-o. Mas o que pode fazer a diferença neste compromisso com a educação? Estar numa sala de aula durante 34 anos a tentar dar respostas às esperanças e expectativas de alunos? Ou, como mestre e doutora na área da educação pelas Universidades de Harvard e Columbia, estar noutra sala de aula dedicada à formação inicial de professores, por acreditar que a formação de bons profissionais é essencial para construir uma sociedade mais digna e feliz na era dos *media*? Tornar-se secretária municipal da Educação do Rio de Janeiro, de 1993 a 1996, e ser membro do Conselho Nacional de Educação? Ou tornar-se, entre 2001 e 2008, presidente da MULTIRIO e produtora de *media* dirigida para crianças e adolescentes, acreditando na necessidade de produtos mediáticos de qualidade, que transmitam, através de boas narrativas, a herança cultural do país? Promover, em 2004, a 4.ª Cúpula Mundial de *Media* para Crianças e Adolescentes? Ou assumir, simplesmente, que não tem medo de correr riscos e experimentar com os professores novos recursos, cujas vantagens educativas são ainda desconhecidas?

Recursos



Sugestão de algumas organizações e projectos vocacionados para a Educação Mediática, que disponibilizam documentos para a integração da Educação Mediática nos currícula, actividades e fichas de trabalho, entre outras propostas.

**MEDIA AWARENESS NETWORK**

<http://www.media-awareness.ca/english/index.cfm>

Centro de recursos que pertence a uma organização canadiana.

Os professores podem encontrar uma “Lesson Library”, um banco de planos de aula e actividades, com a possibilidade de pesquisar por faixa etária e por tema; encontram também informação sobre Educação Mediática, jogos educativos e outros recursos. Quanto aos pais, podem encontrar pistas e conselhos para uma utilização saudável dos *media* em casa.

Para os interessados, é também apresentado o balanço da Educação Mediática em cada uma das províncias do Canadá.

CENTRE DE LIAISON DE L'ENSEIGNEMENT ET DES MOYENS D'INFORMATION (CLEMI)

<http://www.clemi.org/fr/qui-sommes-nous-/>

Centro francês que procura promover a ligação entre a escola e os *media*, através de um centro de formação, um centro de documentação e um centro de recursos.

Na secção “Ressources et publications”, encontram-se fichas de trabalho que podem ser utilizadas com os alunos em várias disciplinas, permitindo a pesquisa em função do tema e do nível de escolaridade. Noutras secções, podemos aceder a trabalhos realizados pelos alunos e sugestões de actividades a realizar dentro da sala de aula.

Encontra-se também disponível um documento elaborado pelo CLEMI, intitulado *Lecture des programmes scolaires sous l'angle de l'éducation aux médias*, que tem como objectivo a integração da Educação Mediática nos *currícula*.





EDUTEKA

<http://www.eduteka.org/>

Site colombiano onde se encontram textos teóricos e uma enorme variedade de recursos que se podem utilizar em contexto de sala de aula, para integrar as tecnologias de informação e comunicação em diferentes disciplinas.

Destaca-se na secção “Reseña de Sitios Web, Hardware y software, etc”, uma compilação exhaustiva de vários recursos, agrupados por temas. Na secção “Herramientas”, destaca-se o item “Integração das TIC no currículo escolar” ou “Modelo para integrar as TIC (para docentes de outras áreas)”.



E-MEDIA

<http://www.e-media.ch/dyn/1071.htm>

Site suíço que tem como objectivo promover a formação crítica dos alunos na área dos *media* e das tecnologias e informação e comunicação.

Aqui divulgam-se recursos e materiais que podem ser utilizados em sala de aula, apresentam-se actividades a realizar com alunos de várias faixas etárias e pode-se aceder a projectos que já estão ou serão desenvolvidos; são apresentadas várias sugestões a utilizar na “semana dos *media*” das escolas suíças de língua

francesa. Na rubrica “Fichas pedagógicas” da secção “Recursos”, apresenta-se uma listagem que indica onde se podem encontrar actividades sobre os conteúdos desejados (facilita bastante a pesquisa).

EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA

<http://area.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/proj/media/2000/index.html>

Projecto desenvolvido pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE) até 2002, onde é brevemente enquadrada a integração da Educação para os *Media* na escola. Apresenta um conjunto de fichas para trabalhar com os alunos a informação contida nos *media* (rádio, imprensa, televisão), para além de fornecer sugestões para trabalhar com os novos *media*.

Para aceder a esta informação, é necessário passar o rato pela faixa a preto que está no lado esquerdo do ecrã; será então possível entrar nas diferentes secções.



PORTAL MULTIRIO

<http://www.multirio.rj.gov.br/portal/home.asp>

Portal da Empresa Municipal de Multimeios do Rio de Janeiro, que desenvolve acções educativas e culturais dirigidas à cidade e à escola.

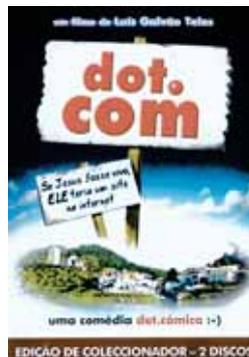
Destaca-se a área Conceito e Acção, destinada ao professor, onde se encontram textos de referência sobre vários assuntos relacionados com a educação; assim como a área Acervo MultRio, onde se encontram Rio Midia, *site* onde se reúnem pesquisas e experiências relacionadas com os *media*, educação e cultura, e a revista *Nós da Escola*, publicada entre 2001 e 2008. ::



Recursos

DOT.COM

Luís Galvão Teles
Lusomundo Audiovisuais (2007)
19.99 €



Que impacto pode ter a criação de um *site* na vida de uma aldeia? Poderá esse *site* alterar a relação entre os habitantes dessa aldeia? Como tirar partido das vantagens da globalização sem perder as características das pequenas comunidades? Como actuam as multinacionais para dominarem a Internet? Que papel poderá ter o Estado na mediação dos conflitos?

Estas são algumas das questões que poderão ser discutidas após o visionamento do filme português *Dot.com*.

Dot.com é assumidamente uma comédia que recupera um pouco do estilo das comédias portuguesas dos anos 30 e 40. Uma aldeia que, ao ficar isolada devido à construção de uma barragem, tem como grande preocupação a construção de uma estrada que a ligue ao “resto do Mundo”. Mas a disputa com uma multinacional espanhola pelo registo do *site* da aldeia desvia as preocupações dos seus habitantes para um outro tipo de estrada – a estrada virtual, provocando discussões e desavenças entre os seus habitantes para encontrarem a melhor forma de resolver o conflito.

Apesar de a abordagem dos temas parecer um pouco superficial, o filme tem dois grandes méritos: deixar transparecer uma grande sensibilidade pelo espaço físico daquela aldeia e de quem lá mora e basear-se num argumento inteligente que coloca sempre o espectador na dúvida de quais serão as opções que a aldeia irá tomar.

Dot.com é um filme agradável de ver, podendo facilmente cativar os alunos, permitindo uma análise posterior dos diversos temas abordados. ::

RS

COMPREENDER O CINEMA E AS IMAGENS

René Gardies (organizador)
Edições Texto e Grafia (2008)
26 €



Compreender o Cinema e as Imagens é uma obra organizada por René Gardies em que imagens cinematográficas, televisivas, interactivas e textos icónicos são analisados não como concorrentes, mas complementares. Como afirma

no prefácio Michael Marie, “...o grande mérito deste novo livro consiste sobretudo no facto de descompartmentar o cinema, de o integrar no todo das imagens, as do passado e da televisão catódica e estatal e as do presente, produzidas pelas pequenas câmaras digitais, ao alcance de todos e difundidas na Internet”.

Este livro encontra-se organizado em duas partes distintas: uma primeira, dedicada ao cinema, que é constituída pelos seis primeiros capítulos, cujas temáticas vão desde “O enquadramento e o plano” até à “História e cinema”; uma segunda, que aborda as imagens televisivas, interactivas e os textos icónicos, analisando a especificidade de cada caso. A análise das imagens faz-se segundo as vertentes cultural, de linguagem e estética, explicando-se a forma como as imagens comunicam com o espectador.

Ao reunir saberes sobre as imagens que, normalmente, se encontram dispersos, procura-se, recorrendo a destaques, permitir que estes sirvam de apoio ao professor para conceber actividades de aprendizagem.

Compreender o Cinema e as Imagens destina-se em particular a alunos de cursos de comunicação e a professores, nomeadamente os de Educação Mediática, e a investigadores e, em geral, a todos os que se interessam pelo mundo das imagens e procuram compreender como actualmente estas funcionam, porque afinal todos somos espectadores. ::

TF

VAMOS FAZER JORNAIS ESCOLARES

EducMedia – Educação para os *Media* na Região de Castelo Branco (2008)

O DVD-Rom *Vamos Fazer Jornais Escolares* constitui-se como uma ferramenta fácil, útil e eficaz de utilizar, por professores e por alunos dos 2.º e 3.º ciclos, no processo de construção de jornais escolares, que inclui desde as questões prévias a ter em conta antes de dar início à produção do jornal até às etapas que se seguem antes de os periódicos chegarem às mãos dos leitores.



Os conteúdos das unidades estão centrados nos alunos e em casos reais retirados de jornais existentes, acompanhados de sugestões de actividades de carácter pedagógico que têm como objectivos não só apoiar a produção do jornal, passo a passo, como também levar a reflectir sobre questões essenciais, como a ética jornalística, traduzida no código deontológico, e a necessidade de ter em conta um livro de estilo, que pode ser diferente de publicação para publicação. O DVD-Rom está estruturado em sete unidades fundamentais, cinco das quais relativas a conteúdos específicos: “Organização do projecto”, “Escrever para o jornal”, “Produção do jornal”, “Análise de jornais” e “Do papel à *world wide web*”. Existe, ainda, uma unidade de “Recursos”, na qual são disponibilizadas ferramentas *on-line* e noutros tipos de suporte para auxiliar na produção de jornais e uma unidade de resposta a “Perguntas mais frequentes”. A unidade 2, “Escrever para o jornal”, uma das mais importantes deste material pedagógico, aborda as fontes de informação, as principais características do discurso

jornalístico e os diversos géneros jornalísticos. Com a ajuda desta unidade, os alunos aprendem a identificar as diferenças entre notícia, reportagem, crónica, entrevista, artigo de opinião e inquérito, ao mesmo tempo que recebem dicas para produzir textos de acordo com os géneros enunciados.

A unidade 3, “A produção do jornal”, uma das mais atractivas do DVD-Rom, demonstra, com recurso a filmes, todas as fases de produção de um jornal, começando na paginação, continuando na passagem à película e à chapa, na impressão, na dobragem, no ensacamento e na etiquetagem, até terminar na expedição através dos CTT.

As propostas da unidade 4, “Análise do jornais”, incluem a análise das primeiras páginas dos jornais, das páginas interiores e das várias secções de um jornal, focando também a inserção de fotografias e o papel da publicidade.

Na unidade 5, “Do papel à *world wide web*”, os estudantes são elucidados quanto às características de um jornal *on-line*, ficando a saber como podem organizar-se no sentido de produzir um jornal escolar *on-line*.

Este DVD-Rom foi produzido no âmbito do projecto Educação para os *Media* na Região de Castelo Branco, tendo sido validado por especialistas nas áreas da educação, do multimédia e do jornalismo. ::

Para obter mais informações sobre o projecto, é possível contactar a equipa de investigação através do e-mail apoio@literaciamedia.com ou consultar o *site* da Internet <http://www.literaciamedia.com>. ::

EB

● Na sala de aula



ASSIM VAI A EDUCAÇÃO MEDIÁTICA EM OLIVEIRA DE AZEMÉIS

A Educação Mediática continua viva e de boa saúde na Escola Secundária Ferreira de Castro, de Oliveira de Azeméis. Paulo Martins é o responsável por uma disciplina de oferta de escola, Oficina de Comunicação, destinada a alunos do 3.º ciclo. Assistir a uma aula desta disciplina é uma experiência gratificante.

Texto de Teresa Fonseca e Helena Skapinakis
Fotografias de Jorge Padeiro

Ao entrar naquela sala de aula da Escola Secundária Ferreira de Castro, de Oliveira de Azeméis, parecia, ao primeiro olhar, reinar a confusão: alunos que se levantavam para ir buscar computadores portáteis, outros que saíam da sala de máquina fotográfica em punho e outros ainda que se dirigiam para a rádio escolar. Mas afinal o que se passava?

Tratava-se de uma aula do 9.º ano de Oficina de Comunicação (disciplina de oferta de escola) e aquilo que inicialmente parecia confusão, sob um olhar mais atento, era organização, autonomia, cooperação... Os alunos, organizados em grupos, realizam diferentes trabalhos, previamente planificados: produção de cartazes eleitorais; montagem de uma primeira página de jornal a partir da recolha de notícias do dia; produção de uma fotonovela e realização de *jingles* sobre a gripe A.

Os jovens realizam todas as etapas autonomamente, sem a intervenção sistemática de Paulo Martins, professor da disciplina, que calmamente os segue a distância. Há inteira liberdade de acção: quem está a trabalhar no suporte rádio sai da sala e vai para a rádio escolar, quem está a tirar fotografias para utilizar na fotonovela sai para o fazer e regressa quando acaba.

Ao circular pela turma verifica-se o empenho com que os alunos trabalham. “Eu gosto desta disciplina, porque estamos mais tempo no computador. Aprendemos coisas sobre a rádio, a televisão”, diz João Costa.

DE GRUPO EM GRUPO ATÉ À VISÃO GERAL

Cada grupo, orgulhoso do seu trabalho, procura mostrá-lo. “O meu grupo, está a fazer um cartaz eleitoral como se estivéssemos a concorrer às eleições da assembleia de estudantes. Começámos por procurar cartazes eleitorais na Internet para poder perceber como se fazia”, diz Joana



Santana. Rafael explica que demoraram uma aula de 90 minutos a criar os cartazes: “Na aula de hoje, estamos a analisar os trabalhos realizados e ver se precisam de alguma alteração.” O olhar atento do professor chama a atenção para as letras: “Lêem-se bem? Com esse tipo? Elas devem ver-se bem, não se esqueçam.”

O grupo concorrente à assembleia de estudantes criou o *slogan* “Política de Transparência.” Criámos este *slogan* e depois tirámos fotografias, a imitar os políticos, usando um pano verde como cenário. Agora temos de trabalhar o fundo usando o *Publisher*”, explica o Rodrigo. No entanto, as suas fotografias aparecem transparentes, porque estão com alguma dificuldade em pôr o fundo com cor – poderia pensar-se que era intencional, para exemplificar com a imagem o *slogan* escolhido. Contam com a ajuda do professor, que, enquanto deambula pela sala para ver o desenrolar dos trabalhos, percebeu que este grupo precisa de algumas pistas.

Também o grupo que está a criar uma página do jornal iniciou o seu trabalho com uma pesquisa. “Começámos por ver



Paulo Martins EM DISCURSO DIRECTO

A criação da disciplina de Oficina de Comunicação, como oferta de escola para o ensino básico, na Escola Secundária Ferreira de Castro, foi para mim o dar continuidade a um projecto pessoal que tinha iniciado na Escola Secundária Infanta D. Maria, em Coimbra, em 1992. Nessa altura, propus à escola a criação de uma disciplina de opção para o ensino secundário que levasse até aos alunos uma área que despontava no nosso sistema educativo, a da Educação para os *Media*.

Quando, por iniciativa própria, vim para esta escola em Oliveira de Azeméis, apresentei uma proposta de uma disciplina de oferta de escola, para iniciar os alunos do 3.º ciclo no conhecimento dos *media*, quer através da análise e comparação, quer da produção e realização de jornais, programas de rádio, vídeo e televisão. Todas estas actividades, recorrendo sempre que possível aos novos *media*, principalmente à Internet.

Desde o início, as aulas foram planeadas para serem dadas com recurso a computadores, projectores multimédia, máquinas fotográficas, equipamento de rádio e de vídeo. Estabeleceu-se um currículo, que se estende pelos três anos, abordando, no 7.º ano, uma introdução ao fenómeno da comunicação e à imprensa escrita, à utilização segura da Internet e das ferramentas informáticas. Os jornais são lidos, manuseados, comparados (entre si e com as versões *on-line*) e, finalmente, elaborados pelos alunos.

No 8.º ano é feita uma introdução ao som e às características da linguagem da rádio, desde a audição de diferentes estações e programas de rádio até à realização de anúncios publicitários e jornais radiofónicos e de programas de música e entretenimento. Os alunos são ainda motivados para inserirem sons nas suas apresentações.

Finalmente, no 9.º ano, faz-se uma introdução à linguagem televisiva: visionamento de programas de televisão, análises comparativas de grelhas de programação, discussão de temas como a privacidade, a fama, as figuras públicas e, após algum domínio das respectivas técnicas, a filmagem e edição de vídeos. A partir do 2.º período do 9.º ano, os alunos começam a realizar os seus telejornais que, quando têm um patamar mínimo de

qualidade, são transmitidos num televisor instalado no bar e no sítio da escola. Os alunos produzem ainda anúncios publicitários, tele-discos e reportagens em vídeo.

Em conclusão, a disciplina procura oferecer uma visão do mundo dos *media*, o contacto com a actualidade e o domínio de ferramentas que podem ser úteis nas outras disciplinas. ::

“Vou experimentar fazer um teste aos alunos no *Twitter*. Não é interessante?”

jornais impressos e *on-line* para ver como era”, explica Ana Cristina. “Agora estamos a criar uma primeira página de um jornal com notícias que recolhemos da Internet”, acrescenta Carina.

Noutra mesa, os alunos, olhando atentamente o ecrã do computador, explicam o seu trabalho. “Nós estamos a fazer uma fotonovela!”, diz Cláudia, sorrindo. “Uma tinha de tirar fotografias às outras pessoas do grupo. Depois criámos uma história, e introduzimos as fotografias no computador. Com o programa *Comic Life*, criámos os balões com as falas das personagens.”, continua Fátima. Miguel insiste em explicar melhor: “Numa aula de 45 minutos, vimos os materiais de que precisávamos e criámos a história. Foi só na aula seguinte, de 90 minutos, que começámos a tirar as fotografias, a pô-las no computador e a montar a fotonovela que vamos acabar agora nesta aula de 45 minutos.” A fotonovela, bastante interessante, está a passar no computador e o grupo observa com olhar crítico. Um dos grupos que também se dedicou à fotonovela está ausente da sala. Vemo-los passar pela janela, com a máquina fotográfica na mão e a fazerem estranhas figuras. Tinham guardado o trabalho num portátil que entretanto se avariou. Agora vão ter de fazer tudo outra vez.

No entanto, não parecem nada preocupados. A parte mais difícil era pensarem no que iam fazer... Dado este passo, a execução é fácil.

Carina e Ana Cristina puseram “voz à obra” no estúdio da rádio escolar. “Fizemos um anúncio radiofónico sobre a gripe A. Pegámos no folheto da Direcção-Geral de Saúde e cada uma de nós foi lendo o texto”, explica Carina com os auscultadores gigantes postos na cabeça.

No final dos intensos 45 minutos de aula, Paulo Martins continua entusiasmado com a disciplina. Conta como os alunos de 9.º ano fazem um telejornal, que emite periodicamente no bar, como constroem um teleponto engenhoso, recorrendo a um espelho e a um portátil. Como sonha em fazer brevemente um excerto de uma radionovela com a turma do curso profissional de Técnicos de *Design*. Em jeito de conclusão, remata: “Este ano, vou organizar o 3.º Encontro Nacional de Rádios Escolares. Os primeiros foram em 2001 e 2002. E experimentar fazer um teste no *Twitter*, dando-lhes só 140 caracteres para responderem. Não é interessante?” ::





A FOTONOVELA COMO MEIO DE EXPRESSÃO

Ao longo do século XX, a comunicação por imagens foi tomando o lugar que era da comunicação oral e da comunicação escrita.

A chegada da televisão trouxe novas formas de contar histórias, como a telenovela. A telenovela tem as suas origens na radionovela e na fotonovela que, por sua vez, se inspiraram no teatro e nos livros de quadrinhos, os *comics*.

As narrativas em fotografias, com os textos dentro de balões, contavam histórias de paixões e amores arrebatados, tendo-se tornado muito populares em Portugal e na América Latina nos anos 60 e 70.

Sendo um género ultrapassado, a fotonovela continua a ter um valor pedagógico interessante, já que, com poucos recursos (câmara digital, computador e impressora), permite contar pequenas histórias.

Quase todos os jovens gostam de fotografar e ser fotografados, pelo que a motivação é muito fácil. Quanto ao equipamento, qualquer câmara (até de telemóvel) serve. A montagem das imagens com os textos e os balões pode ser feita com o *Word* ou o *Powerpoint*, mas existem programas específicos para esta tarefa.

Um deles é o *Comic Life*, programa de utilização gratuita por 30 dias, tempo mais do que suficiente para fazer a nossa fotonovela.

O *Comic Life* começa por nos oferecer vários modelos de página com espaços para colocarmos as nossas fotos. Esses modelos são inspirados nos livros de banda desenhada, os *comics*.

Antes de começar, dou aos alunos algumas noções de enquadramentos das fotografias. Eles escrevem o guião da sua história, começando pelos diálogos e indicando quais as personagens presentes, o que fazem, etc. Normalmente, sugiro que escrevam uma história simples, que se desenrole no espaço da escola. Depois, desenham à mão os quadrinhos com as personagens e os balões. Isto permite dar alguma coerência à história e às cenas que vão fotografar. Com esse guião na mão, os alunos vão, então, fazer as suas fotografias e passam-nas para o computador.

Já no *Comic Life*, primeiro arrastamos um dos modelos para a página e, depois, as fotografias para cada uma das vinhetas. As imagens tomam automaticamente a dimensão da vinheta e podem ser rodadas ou ampliadas. Agora, é só colocar os balões e escrever os textos, usando um dos muitos tipos de letras disponíveis.

Podemos aplicar vários efeitos às fotografias, dando-lhes, por exemplo, um aspecto de banda desenhada. ::

Repórter na escola



VAMOS FAZER JORNAIS ESCOLARES?

O DVD-Rom Vamos Fazer Jornais Escolares, executado no âmbito do projecto Educação para os Média na região de Castelo Branco, funciona como ponto de partida para os alunos do 6.º ano da Escola EB 2,3 João Roiz darem continuidade à sua colaboração no jornal escolar em papel e para se lançarem na realização de um jornal on-line.

Texto de Elsa de Barros
Fotografias de Jorge Padeiro

A turma está dividida ao meio, com metade dos alunos a trabalhar sobre os jornais escolares em papel e a outra metade sobre os jornais *on-line*. Sentados três a três nas carteiras, os estudantes do 6.º ano da Escola EB 2,3 João Roiz, em Castelo Branco discutem em pequenos grupos quais as melhores opções para colaborarem nos dois tipos de jornal.

A iniciar o segundo ano do projecto Educação para os Média na Região de Castelo Branco, desenvolvido na aula de Língua Portuguesa, os alunos preparam-se para dar resposta aos novos desafios lançados pela professora Luísa Fernandes, com a colaboração do professor de Educação Visual e Tecnológica, José Martins, que apoia o trabalho desenvolvido na área da paginação, do tratamento das imagens e do jornal *on-line*.

“O grupo que vai trabalhar sobre a edição do jornal escolar em papel vai fazer a listagem dos temas que gostaria de ver tratados e dos conteúdos que podem interessar aos leitores. Vai também pensar na forma como pode abordar os temas, recorrendo a vários tipos de texto jornalístico”, propõe Luísa Fernandes, enquanto distribui diversas edições do jornal da escola pelos grupos de alunos.

“Quanto ao outro grupo, vai investigar como se faz um jornal *on-line*, com a ajuda do DVD *Vamos Fazer Jornais Escolares*, que pode visionar no computador portátil”, prossegue, mostrando o DVD à turma. “Com o apoio deste material, vão ver quais as características do jornal *on-line*, que conteúdos se podem colocar, como pode ser actualizado e quais as possibilidades que proporciona, como colocar fotografias, vídeos ou *links* para músicas”.

Os alunos que têm como tarefa trabalhar sobre o jornal *on-line* recorrendo ao DVD-Rom demonstram bastante à-vontade no manuseamento do material, tirando partido das potencialidades pedagógicas do produto desenvolvido pela equipa pluridisciplinar EducMedia – Educação para os Média na Região de Castelo Branco, que tem como pilar Vítor Tomé.

Professor de Língua Portuguesa e de Francês, com formação e experiência na área do jornalismo, Vítor Tomé decidiu que tinha de juntar a educação e o jornalismo, recorrendo às novas tecnologias. Para tal, percebeu que faltavam recursos educativos que ajudassem os alunos e os professores na execução de um jornal escolar, e decidiu meter mãos à obra, empenhando-se na feitura de um CD-Rom que preenchesse essa lacuna.

O CD-Rom *Vamos Fazer Jornais Escolares* foi testado no ano lectivo de 2005/2006 em dois estabelecimentos de ensino, um dos quais a Escola EB 2,3 João Roiz, precisamente na aula da professora Luísa Fernandes, que aderiu ao projecto desde o início. “Enquanto os alunos trabalhavam com o CD-Rom, gravávamos essas sessões em vídeo e em áudio para ver como reagem”, explica Vítor Tomé. “Com base nessas reacções, fizemos ajustamentos no material e melhorámos os aspectos necessários. Depois, difundimos o DVD que resultou desse trabalho para as várias escolas.”

Todas as escolas com 2.º e 3.º ciclos do distrito de Castelo Branco foram convidadas a integrar o projecto e, dos 29 estabelecimentos de ensino, 24 aderiram. Com o apoio do DVD-Rom *Vamos Fazer Jornais Escolares*, do manual de apoio para professores *Educar para os Média Através da Produção de Jornais Escolares*, da plataforma que permite colocar *on-line* os jornais electrónicos, bem como do próprio Vítor Tomé que, segundo Luísa Fernandes, garante “um selo de qualidade” ao trabalho, os dados estavam lançados.

Os resultados desta iniciativa são visíveis na publicação de 24 jornais escolares em papel, a maioria dos quais com o

apoio do jornal regional *Reconquista*, e na edição de dois jornais *on-line*, tirando partido da plataforma especialmente criada para o efeito. Mas antes desses resultados visíveis, há um longo caminho a percorrer, tal como aquele que está a ser trilhado na aula de Língua Portuguesa da professora Luísa Fernandes.

QUEM TEM IDEIAS PARA OS TEMAS A INCLUIR NO JORNAL EM PAPEL?

Voltando à sala de aula onde os alunos do 6.º ano da Escola EB 2,3 João Roiz estão a trabalhar e fazendo um *zapping* sobre as tarefas que os grupos estão a desempenhar, apercebemo-nos de que estão a folhear diversos exemplares do jornal da escola *Gazeta Escolar*, enquanto conversam uns com os outros sobre os temas que gostariam de ver tratados na publicação. João Pedro afirma que gostaria de encontrar mais novidades, mais notícias e mais passatempos, demonstrando especial interesse por ver tratadas as temáticas do mundo, dos planetas e do espaço.

Joana Cabaço, a seu lado, interrompe para salientar a sua preferência por “coisas inovadoras”, nomeadamente curiosidades: “Gostava que o jornal tivesse curiosidades como, por exemplo, sobre qual é o alimento mais comido no mundo, que é o arroz. É importante saber esta ou outras curiosidades porque aprendemos coisas que nos podem ser úteis e que até podemos ensinar aos outros.”

Miguel, do mesmo grupo, refere a importância de escrever notícias sobre as visitas de estudo para que os outros colegas



saibam onde foram e o que viram. “Quando fomos ao Centro de Ciência Viva, escrevemos em conjunto uma notícia para o jornal, que publicámos com uma fotografia”, assinala, apontando para o artigo em questão.

“E não foi só notícias que escrevemos no ano passado”, lembra João Paulo, com uma expressão concentrada. “Fizemos uma entrevista a um dançarino que ganhou um concurso de dança cá na escola e veio à nossa turma falar connosco. O Bernardo e a Mariana combinaram as perguntas, dois ou três colegas tiraram notas e depois escrevemos a entrevista para o jornal.”

“Também fizemos uma entrevista a uma escritora chamada Luísa Fortes da Cunha, mas essa foram o João e a Joana Ribeiro que fizeram”, recorda Joana Cabaço, identificando os dois colegas, sentados noutros grupos. Joana Ribeiro não se faz rogada quando se trata de falar sobre a sua experiência enquanto aprendiz de repórter: “Eu e o João fizemos de jornalistas: o João tirou as fotografias e eu tirei os apontamentos para escrever um texto. Fiquei contente por a entrevista ter aparecido no jornal e as pessoas terem lido o que escrevi.”

TIRAR PARTIDO DAS POTENCIALIDADES DO JORNAL ON-LINE

Os alunos que estão a trabalhar sobre o jornal escolar *on-line* não ficam atrás dos colegas, lançando ideias umas após as outras,

com grande entusiasmo e criatividade. Ana Catarina gostaria que o jornal *on-line* incluísse anedotas, adivinhas, lenga-lengas e jogos, tais como sopas de letras, palavras cruzadas e destrava-línguas. Depois, pensando melhor nas potencialidades do formato *on-line*, sugere: “O jornal podia ter *sites* de jogos, *links* para músicas conhecidas e filmes que estrearam.”

Ana Filipa deseja ver incluídas notícias e entrevistas, com o argumento de que contribuem para obter mais informações sobre as coisas que não sabem e para melhorar no português, ensinando “a colocar melhor as palavras quando escrevem”. Mas não é só ao nível da Língua Portuguesa que esta iniciativa tem vantagens; a aluna também considera que é uma mais-valia na área das Ciências para “falarem sobre os animais que não conhecem tão bem”. Ana Catarina, ao seu lado, não deixa passar em branco a disciplina de Matemática: “Podemos colocar problemas de matemática no jornal *on-line* para os colegas resolverem, mas antes temos de saber qual é a sua solução.”

Bernardo, no grupo ao lado, não descarta a actualidade, avançando com a sugestão de realizar um inquérito sobre a Gripe A: “Podíamos perguntar a vários alunos e professores qual a higiene que têm em casa, se lavam as mãos frequentemente e se têm cuidado com o material escolar que emprestam aos colegas.” Além deste inquérito, Bernardo propõe uma notícia sobre a introdução do judo na escola e sobre a cidade, tanto no presente, abordando por exemplo a pobreza, como sobre o passado, divulgando como era a cidade antigamente.

No mesmo grupo, Joana Ribeiro defende as virtudes do jornal escolar, seja em papel seja *on-line*: “Ficamos com mais ideias importantes, aprendemos mais, dá-nos cultura, sabemos o que aconteceu na escola e os nossos pais também. Vemos onde as outras turmas fizeram visitas de estudo, conhecemos os provérbios que recolheram.” Sem saber como prosseguir a enumeração das vantagens, a aluna opta pela síntese: “Dá-me interesse em ler.”

Já Bernardo vê mais longe, encarando a participação no jornal escolar como um trampolim para o futuro: “Ajuda-nos a pensar e ajuda-nos no futuro: adquirimos ideias nas notícias e, quando formos mais velhos, pode servir-nos para alguma coisa. Quem quiser ser repórter dá-lhe muito jeito este tipo de actividades em criança.”



VISITA GUIADA À FEITURA DE UM JORNAL

Depois de escolhidos os temas que desejam tratar no jornal e de delinear o projecto editorial, os alunos podem tirar partido do DVD-Rom *Vamos Fazer Jornais Escolares* para passarem à fase seguinte, ou seja, à execução do jornal propriamente dita, em formato papel ou *on-line*.

Fácil de navegar, atractivo e com inúmeros exemplos práticos, que incluem animações e filmes, o DVD-Rom funciona como um auxiliar para os alunos que estão a trabalhar sobre a versão *on-line* do jornal escolar, complementado através do recurso à plataforma de produção de jornais escolares *on-line*, que ensina a construí-los passo a passo, permitindo também a sua publicação *on-line*.

Concebido para esse efeito, este material explica como criar e estruturar uma edição *on-line*, especificando como inserir uma notícia, a imagem associada a essa notícia, um ficheiro multimédia, ou ainda como disponibilizar um vídeo. Por fim, os alunos podem, recorrendo aos referidos recursos, aprender como criar uma *newsletter*.

O DVD-Rom também funciona como um ponto de partida para os alunos elaborarem ou colaborarem num jornal escolar em papel, com maior consciência do tipo de artigos que podem escrever. Assim, o material multimédia aborda, com uma linguagem simples e adequada, as regras para a construção de diferentes tipos de texto jornalístico, como a notícia, a entrevista, a reportagem, o artigo de opinião, a crónica ou o inquérito.

Recorrendo a filmes correspondentes a cada uma das fases da produção de jornais, o DVD-Rom propõe também uma visita guiada virtual a este processo de produção, desde a elaboração dos artigos até à distribuição dos periódicos, passando pela paginação e pela impressão. Esta aprendizagem pode ser acompanhada pela visita às instalações do jornal *Reconquista*, durante a qual os alunos têm oportunidade de ver “ao vivo” como se produz um jornal, passando por todas as etapas, nomeadamente pelo espaço de redacção e de paginação, assim como pela oficina de impressão, onde podem ver as rotativas a funcionar.

A análise de notícias publicadas em diversos jornais e a discussão em torno da questão dos direitos de autor são outros dos itens abordados, com o objectivo de contribuir



para a formação daquilo a que Luísa Fernandes chama “cidadãos mais críticos, mais capazes de interpretar, de uma forma mais crítica, as mensagens *media* que lhes chegam todos os dias, de diversas formas”.

Helena Meneses, subdirectora da Escola Superior de Educação de Castelo Branco e investigadora principal no projecto EducMedia, que co-orientou a tese de doutoramento de Vítor Tomé, elaborada em torno da construção destes materiais, refere a importância de Educação para os Média enquanto meio para “desenvolver competências necessárias para viver no século XXI”. Entre essas competências, destaca a capacidade de “descodificar as mensagens, não aceitando tudo passivamente, de produzir informação, aprendendo a ler, a escrever e a falar melhor, e de aperfeiçoar as competências informáticas”.

O DVD-Rom é fácil de navegar, atraente e com inúmeros exemplos práticos, que incluem animações e filmes.

Na sua opinião, no mundo global de hoje, a Educação para os Média deveria ser abordada no currículo dos vários níveis de ensino, de forma transversal, enquanto “caminho para a literacia nos *media*”. Comparativamente com aquilo que conhece de outros países da União Europeia, dos EUA e do Canadá, Portugal está a dar os primeiros passos neste sentido, mas o certo é que, segundo constata, nas conferências internacionais onde o DVD-Rom *Vamos Fazer Jornais Escolares* é apresentado, se verifica uma “grande adesão” e “vontade de replicar” o projecto. “De tal forma, que até já traduzimos o material para inglês”, conclui Helena Meneses. ..

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM DESAFIO A ENFRENTAR

A diferenciação pedagógica constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola actual. Neste artigo, dá-se conta de procedimentos de diferenciação pedagógica na disciplina de Matemática, através de relatos de situações concretas.

Texto de Leonor Santos
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
Ilustrações de Gémeo Luís

Com a crescente importância, nos últimos anos, da avaliação das aprendizagens na sua vertente reguladora, poder-se-á pensar que a diferenciação pedagógica é um conceito recentemente construído. Mas não é assim (Santos, 2008). Se é certo que, até aos anos 50 do século XX, a diferenciação pedagógica enquanto intencionalidade pedagógica não constituía uma preocupação dos sistemas educativos, que apenas atribuíam à avaliação um carácter sumativo, a partir dos anos 60, com a inclusão de uma vertente formativa, começam a preconizar-se modelos de diferenciação pedagógica. Seguindo o modelo pedagógico então vigente, designado por Pedagogia por Objectivos, a aprendizagem acontecia através de um encadeamento de objectivos, seguindo um processo de acumulação linear e normalizado, assente em pré-requisitos. O que explicava, sobretudo, as diferenças de desempenho dos alunos era a diversidade de tempo para a aprendizagem. A diferenciação pedagógica consistia em “dar mais do mesmo” aos alunos que ainda não tinham atingido os objectivos, enquanto os outros realizavam tarefas de enriquecimento. Na sua sequência, são conhecidos diversos programas de recuperação de alunos, que ainda hoje é possível encontrar, desenhados numa lógica de progressão linear, que estabelecem percursos bem estruturados, de acordo com as respostas que cada aluno individualmente vai sendo capaz de dar.

Com a evolução do entendimento do que é aprender e ensinar, sustentada pelos resultados da investigação em educação, começa a ver-se a diferenciação pedagógica de outro modo. A aprendizagem deixa de ser encarada como um processo de acumulação linear, para ser vista como um processo complexo, que implica uma apropriação pessoal de experiências, feita através de uma actividade pessoal (Pinto, 2007), favorecida quando acontece num contexto social.



Por outro lado, não é apenas o tempo que pode explicar as diferenças de desempenho, mas também, e sobretudo, as formas diversas de pensar e de estabelecer relações entre o que sabemos e o que aprendemos de novo. Para além das diferenças cognitivas há ainda a acrescentar as diferenças socioculturais, cada vez mais presentes nas escolas portuguesas, e as diferenças psicológicas (Przesmycki, 1991).

NÍVEIS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

A diferenciação pedagógica pode desenvolver-se a diferentes níveis e num dos seguintes tipos: diferenciação institucional, diferenciação externa e diferenciação interna.

Falamos em diferenciação pedagógica institucional quando acontece a nível macro da estrutura, a nível do sistema educativo ou das escolas e instituições de formação. É, por exemplo, no passado, a existência de diversas vias de ensino a partir do final da escola primária (ensino liceal e ensino técnico) ou, na actualidade, as diversas vias que se oferecem no ensino secundário (via profissionalizante e via de ensino) e os cursos que existem em paralelo com o ensino regular, como os cursos de educação e formação (CEF).

A diferenciação pedagógica externa realiza-se a nível 'meso' da estrutura. É o caso das turmas de currículos alternativos e

os apoios pedagógicos acrescidos e, ainda, de formas alternativas de organização da escola.

Por último, a diferenciação pedagógica interna é a que se desenvolve a nível micro da estrutura, no quotidiano da sala de aula.

É este terceiro tipo de diferenciação que mais nos interessa focar. É enquanto o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve que faz sentido procurar adequá-lo às características dos diferentes intervenientes da comunidade de aprendizagem. Não é uma acção primordialmente retroactiva, mas sim a desenvolver de forma inter-relacionada com o quotidiano do trabalho da sala de aula.

Segundo Meirieu (1988), a diferenciação pode apresentar três formas: a simultânea, a sucessiva e a variada. A diferenciação é simultânea quando, num dado momento, grupos de alunos estão a realizar tarefas distintas. É uma categoria que se centra no que os alunos fazem. A diferenciação diz-se sucessiva quando se verifica variação de forma ao longo de um período de tempo. É uma categoria que se centra na natureza das tarefas, nas abordagens diversas ou no recurso a representações múltiplas de um dado conceito. Por último, falamos de diferenciação variada quando se combinam as duas anteriores.

POSSÍVEIS PRÁTICAS NO QUOTIDIANO DA SALA DE AULA

A diferenciação pedagógica, em particular a interna, acontece através da interacção entre o aluno, o professor e o saber. Recorrendo ao conhecido triângulo pedagógico, Przesmycki (1991) propõe três dispositivos de diferenciação de forma a potencializar a aprendizagem (figura 1.)

A forma de escolher em cada momento qual destes dispositivos utilizar depende de diferentes critérios, como as necessidades dos alunos, as dificuldades reveladas num dado momento, os seus interesses e os estilos de aprendizagem em presença.

Aproveitando o contexto da sala de aula de Matemática, apresentamos alguns exemplos que procuram ilustrar formas de diferenciação pedagógica centradas, respectivamente, nos conteúdos, nos processos e nos produtos.

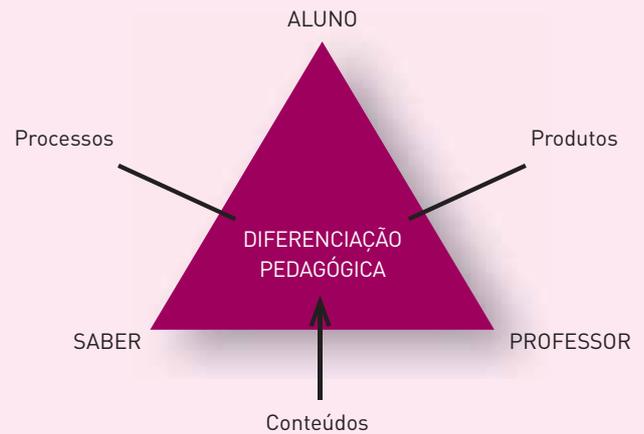


FIG. 1 Articulação entre os dispositivos de diferenciação (adaptado de Przesmycki, 1991)

DIFERENCIAÇÃO DE CONTEÚDOS

Imaginemos que propúnhamos aos alunos uma resolução de problemas. De seguida, levávamos para casa as produções dos alunos e interpretávamos os erros cometidos, formulando hipóteses explicativas das suas razões. Na aula seguinte, formaríamos grupos por tipo de dificuldade, propondo a realização de tarefas especialmente pensadas para as aprendizagens identificadas como necessárias.

Concretizemos esta situação¹. Suponhamos que tínhamos proposto a alunos a tarefa do Talude:

O TALUDE

Uma câmara municipal decidiu proceder a melhoramentos nos seus espaços verdes.

No jardim da cidade, cobriu um talude (ladeira ou zona escarpada) com floreiras dispostas em filas, tal como se vê na figura 1. Em cada fila, as floreiras foram encostadas umas às outras, sem intervalos entre elas.

A primeira fila tem 11,5 m de comprimento, e a última, a mais alta, tem 4 m.

A segunda fila tem menos 3 floreiras do que a primeira.

A terceira fila tem também menos 3 floreiras do que a segunda, ... e, assim sucessivamente.

Na figura 2, apresenta-se o esquema de uma floreira no qual as medidas estão em centímetros.

1. Quantas floreiras foram utilizadas para cobrir o talude? Explica como chegaste à tua resposta.

(GAVE, Projecto 1001 Itens)



FIG. 1

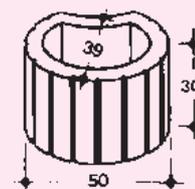
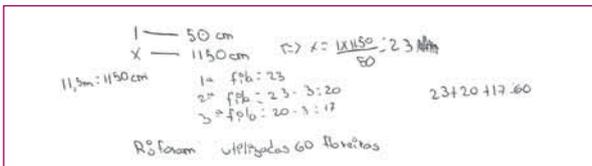


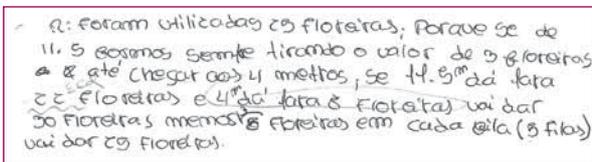
FIG. 2

As formas de diferenciação pedagógica podem ser centradas nos conteúdos, nos processos e nos produtos.

Da análise das resoluções realizadas, identificávamos, por um lado, a existência de alunos com dificuldades de interpretação de enunciados longos, caso de alunos que não tinham entrado em linha de conta com alguns dados do problema. A produção do aluno A, que a seguir se apresenta, é uma ilustração desta situação. O aluno ignorou a informação dada no enunciado “e assim sucessivamente...”, parando na terceira fila, caso até ao qual o enunciado explicitava.



Por outro lado, constata-se que existem outros alunos com dificuldades em seleccionar uma estratégia adequada à resolução do problema, tal como se pode verificar na produção do aluno B.



Produção do aluno B (material cedido por Cristina Roque)

Na aula seguinte, constituiríamos grupos homogêneos, juntando alunos com o mesmo tipo de dificuldades, e propúnhamos tarefas especialmente pensadas para as ultrapassarem. Por exemplo, aos grupos formados pela dificuldade de interpretação, dávamos outros problemas com enunciados longos, pedindo não a sua resolução, mas sim a identificação dos dados a ter em conta. Aos outros grupos, propúnhamos um conjunto de problemas do mesmo tipo, isto é, que requeressem uma estratégia comum para a sua resolução. A organização da aula segue, deste modo, uma lógica de diferenciação simultânea.

DIFERENCIAÇÃO DE PROCESSOS

O exemplo que se segue tem por base um estudo realizado por Sónia Dias (Dias, 2008). Foi proposto a uma turma do 8.º ano de escolaridade o seguinte problema:

A ALTURA DA TORRE E A ALTURA DA JOANA
 No Natal, a Joana recebeu como presente uma caixa com cubos. Os cubos eram todos do mesmo tamanho, as suas arestas mediam 5 cm e enchiam completamente a caixa que também era em forma de cubo.
 Como muitas crianças, a Joana adora construir torres e não demorou muito a tirar todos os cubos da caixa e a fazer construções. Começou por construir um cubo grande, depois fez outro cubo mais pequeno e colocou-o em cima desse e, por fim, formou outro cubo ainda mais pequeno que assentou sobre o anterior. Quando acabou de montar a torre, percebeu que tinha usado todos os cubos que havia na caixa. Mesmo assim, a sua torre era mais baixa do que ela, o que a deixou um pouco desapontada.
 Consegues dizer que altura tinha a torre feita pela Joana?

O Manuel, aluno com uma retenção anterior e desempenhos oscilantes em Matemática, iniciou o ano lectivo anterior com nível 2, mas terminou o ano com nível 3. A sua produção na primeira fase apresenta-se, de seguida:

Pelos desenhos que fez e as anotações revela boa capacidade visual, mas parece ignorar a condição inicial de o nº total de cubos formar ele próprio um cubo:

Já Ricardo, outro aluno da turma, sem retenções, iniciou o ano transacto com nível 3 e terminou com nível 4. A produção que realizou na primeira fase, foi a seguinte:

Ricardo investe nas explicações, explicitando que o menor cubo que poderia construir usando mais de um cubo de 5 cm era 2x2x2. Mas parece ignorar a mesma condição do problema.

A professora levou as produções dos alunos para casa e deu-lhes *feedback* escrito para estes prosseguirem o seu trabalho na aula seguinte. Para ambos os alunos, escreveu o mesmo *feedback*, dado ter interpretado que o problema apresentado tinha a ver com o facto de não terem tido em conta que o total de cubinhos constituía também um cubo:

Entendeste muito bem o problema e o esquema que utilizaste é bastante claro.
 Porém, esqueste-te de uma condição! É que a caixa onde tinham os "cubinhos" de 5 cm de aresta é ela própria um cubo, e ficava cheia com os cubinhos.
 Quanto cubos utilizas na tua torre? Estes dão para formar o tal cubo que é a caixa?
 Continua a exploração, estás no bom caminho.

Contudo, Manuel usando um processo de tentativa e erro (acrescentando e retirando cubos de 5 cm de aresta), sem perder de vista a visualização espacial, conseguiu obter uma solução correcta, enquanto Ricardo apenas se limitou a responder à questão escrita no *feedback* que perguntava quantos cubos utilizava na sua torre.

Este é, pois, um exemplo de que a inexistência de diferenciação pedagógica, decorrente de os produtos serem em tudo semelhantes, determinou diferentes impactos na aprendizagem dos alunos.

DIFERENCIAÇÃO DE PRODUTOS

Tendo em conta a diversidade de modos de pensar dos alunos, há que procurar diversificar o tipo de abordagens e estratégias na resolução de tarefas. Esta diversificação passa pela aceitação de formas diferentes de fazer pelos alunos, pela partilha e discussão entre todos e ainda pelo uso, por parte do professor, de diferentes representações da mesma situação ou conceito matemático.

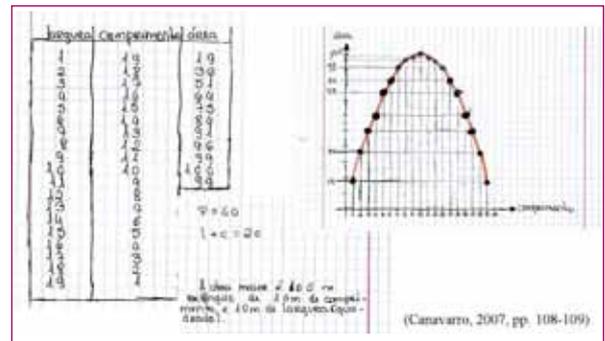
Para ilustrar o que acabámos de afirmar, vejamos o que foi realizado numa turma do 6.º ano de escolaridade a propósito do seguinte problema:

UMA CERCA PARA O FAÍSCA

O dono do Faísca tem 40 m de rede para construir uma cerca rectangular para o seu cão. Quais deverão ser as dimensões da cerca para que tenha o maior espaço para correr?

(adaptado de NCTM, 1994)

Um grupo, para além da tabela (ver figura seguinte), esboçou um esquema condensado com os desenhos dos rectângulos que incluíra na tabela. A professora pediu ao grupo que mostrasse este esquema à turma e de seguida ensinou-os a construir um gráfico cartesiano comprimento/área para o caso do perímetro 40.



A comparação dos gráficos serviu de base para a discussão posterior, onde foram exploradas as relações entre as variáveis em jogo, observando-se, em particular, que os rectângulos próximos do quadrado têm quase todos a mesma área. Por outras palavras, a partir de um problema, o professor explorou diversos tipos de representações, desenvolvendo uma diferenciação pedagógica que procura atender a diversas formas de pensar dos seus alunos.

A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO UM IMPERATIVO NA PRÁTICA LECTIVA

Do exposto, podemos afirmar que a diferenciação pedagógica não é uma proposta possível de introduzir na prática lectiva, mas antes um imperativo. Sendo a escola actual orientada por princípios de equidade e de direito de todos à aprendizagem, não mais é possível encarar a escola como um serviço de *pronto a comer*, em que se come geralmente sozinho, a comida vem empacotada, igual para todos, feita à distância e sem sabor (Hargreaves & Fink, 2003).

A existência de dois professores na aula poderá facilitar a diferenciação simultânea.

Contudo, pôr em acção uma prática de diferenciação pedagógica é exigente para o professor. Exigente, não porque roube tempo para o cumprimento do programa – não há cumprimento se não houver aprendizagem –, mas sim porque requer um conhecimento profundo dos alunos. Recorde-se que o exemplo dado de diferenciação de processos falhou porque, embora as produções dos dois alunos fossem aparentemente semelhantes e, como tal, um mesmo *feedback* poderia parecer à partida adequado, veio a revelar-se inadequado para um dos alunos. Por não se ter entrado em linha de conta com os modos de pensar específicos de cada aluno, acabou por não se diferenciar quando a situação tal exigiria. Mas nem sempre o professor é capaz de o fazer, por não dispor de toda a informação necessária. Não se trata de um processo rigoroso, do certo ou errado, mas antes de um processo que se vai progressivamente melhorando por tentativa e erro.

Esta exigência, associada à complexidade dos processos em presença, leva à necessidade de uma planificação prévia intencional. Não é possível desenvolver uma diferenciação pedagógica que contribua para a aprendizagem dos alunos pensada sobre o momento e, portanto, surgida ao acaso e de forma espontânea. Há, sim, que escolher em que momentos deve ocorrer, de que tipo seleccionar e porque o fazer. Estas decisões estão dependentes dos objectivos de aprendizagem em presença e das especificidades dos alunos e do professor. Por outras palavras, têm a ver com a relação entre o aluno, o professor e o saber (Przesmycki, 1991).

Outra dificuldade prende-se com o facto de não ser replicável em diversas turmas. Uma opção tomada num dado contexto pode não ser ajustada e, portanto, aplicável exactamente do mesmo modo num outro conjunto

de alunos. Os dispositivos de diferenciação, ilustrados em diversas situações de sala de aula de Matemática, não se adaptam a qualquer método de ensino. Assim, os professores que decidirem avançar para esta prática terão de repensar o seu papel e o dos seus alunos, a forma de organização do trabalho, a natureza das tarefas a propor e, mesmo, a gestão do espaço de sala de aula. Não é uma tarefa fácil, a acrescentar a tantas outras que o professor tem de enfrentar no seu dia-a-dia profissional.

Contudo, começam a delinear-se respostas a nível de escola que procuram criar contextos facilitadores para o desenvolvimento da diferenciação pedagógica no quotidiano do trabalho com os alunos, como através da reorganização dos tempos curriculares e, no caso da Matemática, a existência de assessorias em diversos momentos semanais da aula de Matemática, decorrente do Plano de Acção da Matemática.

A existência de dois professores na aula poderá facilitar a diferenciação simultânea, cabendo, por exemplo, a cada um deles o apoio a cada um dos tipos de trabalho em desenvolvimento, e a diferenciação sucessiva que poderá passar pela partilha pública de abordagens diversas, criando melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos e fornecendo-lhe instrumentos de aprendizagem mais adequados.

REFERÊNCIAS

- Canavarro, A. (2007). «O pensamento algébrico na aprendizagem da Matemática nos primeiros anos». *Quadrante*, XVI (2), 81-118.
- Dias, S. (2008). «O papel da escrita avaliativa na avaliação reguladora do ensino e das aprendizagens de alunos do 8.º ano na disciplina de Matemática» (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa).
- GAVE, «Projecto 1001 Itens». Acedido em Janeiro de 2008 de <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.gave.min-edu.pt/>
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2003). *The seven principles of sustainable leadership*. (documento distribuído na Conferência Pedagogia, Liderança e Inovação, que realizou na Fundação Aga Khan, em 6 e 7 de Fevereiro de 2006).
- NCTM (1994). *Normas Profissionais para o Ensino da Matemática*. Lisboa: APM e IIE (original em inglês, publicado em 1991).
- Meirieu, Philippe (1988). *Apprendre... oui, mais comment?* Paris: ESF.
- Pinto, J. (2007). «Individualização e diferenciação: Duas gestualidades para lidar com a diferença». In J. Pinto; J. Lopes; L. Santos & J. Brilha. *Diferenciação Pedagógica na Formação* (pp. 53-63). Lisboa: IIEFP.
- Przesmycki, Halina (1991). *Pédagogie différenciée*. Paros: Hachette.
- Santos, L. (2008). «Dilemas e desafios da avaliação reguladora». In L. Menezes; L. Santos; H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e Desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

¹ O material que a seguir se apresenta foi usado no ano lectivo de 2007/08 pela Comissão de Acompanhamento junto dos Professores Acompanhantes no âmbito do Plano da Matemática.



Lyceu de Camões – cem anos a aprender

A Escola Secundária de Camões comemora o seu centenário, desenvolvendo um variado conjunto de iniciativas, como se pode ver no programa [<http://100anos.escamoes.pt/>]. O título das comemorações, Lyceu de Camões – Cem Anos a Aprender, pretende abrir a perspectiva para um tempo (longo) em continuidade.

Em 16 de Outubro de 2009, realizou-se uma sessão pública de Abertura Simbólica, associada à abertura de uma exposição homenageando o arquitecto que projectou o edifício, Ventura Terra, e ao lançamento do livro *Liceu de Camões – 100 anos, 100 testemunhos*, de Sarah Adamopoulos e José Luís Falcão de Vasconcelos, publicado pela Quimera.

José Luís F. Vasconcelos apresenta a contextualização histórica da concepção e construção do edifício, nos “anos fundadores” do novo liceu. Quanto ao texto de Sarah Adamopoulos, traça o panorama desta construção colectiva e multifacetada, não isenta de contradições e de conflitos: uma corrente de gerações, um lugar social e cultural, um monumental edifício educativo.

A par de fotos actuais de Nuno Cardal, que celebram a imponência do edifício, acompanham o texto numerosas fotografias recolhidas no Arquivo Histórico. Fotos dos depoentes oferecem pinceladas do quotidiano escolar e das enormes transformações vividas, ao longo de décadas, nas posturas, no vestuário, nos modos de comunicar e nos modelos de relação com e na escola.

Estas imagens constituem, em si mesmas, uma sugestão da riqueza do arquivo, cujo restauro e organização têm sido coordenados por Luís F. Vasconcelos.

No prefácio, António Nóvoa refere que o livro fala do “liceu real” e sublinha o modo como a obra conta uma “história que não está parada no tempo”.

E, com efeito, é esse também o panorama que nos é dado pelo intenso programa de comemorações: conferências, concertos, recitais e exposições, referenciadas a figuras marcantes da sociedade portuguesa do último século, sobre temas como o advento e as políticas da República, a literatura ou a música.

Em vez de uma evocação nostálgica, as comemorações invocam o tempo presente.

Uma visita ao *Museu Digital* do portal da Escola [<http://www.escamoes.pt/alunoscomotu/index.html>] dá-nos a conhecer o contributo dos actuais alunos em projectos de trabalho.

Uma escola de referência? Sim, não tanto porque lá passaram e se formaram muitas figuras actantes em todos os quadrantes da vida de um século, mas porque sucessivas gerações escolares têm aí feito construir uma cultura de formação – cem anos a aprender! ::

Maria José Martins

(Professora aposentada da Escola Superior de Educação de Lisboa e antiga aluna do Liceu Camões)

Livro + CD Áudio



Aprender Juntos – Cantar Juntos I

Associação Aprender em Parceria – A PAR

Estúdio Didáctico (2007)

40,00 €

Com base na ideia de educação precoce em contexto familiar, surge a colecção “Aprender Juntos”, com recursos para pais e interessados na educação dos primeiros anos de vida das crianças. Inspirado nos bons resultados do Peers Early Education Partnership (PEEP) – projecto de Oxford (Inglaterra) para combate à iliteracia, inumeracia e baixa auto-estima dos mais pequenos e desenvolvimento de competências dos pais como educadores –, cria-se em Portugal o Projecto Aprender em Parceria – A PAR, que visa o desenvolvimento de comunidades confiantes em aprender em conjunto com as suas crianças, especialmente as mais carenciadas.

“Cantar Juntos I” inclui 27 canções do repertório tradicional infantil e de autor, bem como 20 rimas ou lengalengas tradicionais portuguesas para crianças dos 0 aos 3 anos. Cada um dos sete capítulos do livro contém, para além das letras de canções, lengalengas e rimas, uma introdução com o objectivo temático e pedagógico e pistas para pais e ‘cuidadores’ criarem contextos que estimulem as crianças a conhecerem rotinas diárias, a perceberem os seus ritmos, a descobrirem o corpo ou o mundo que os rodeia, a contactarem e comunicarem experimentando múltiplas emoções. Ouvem-se nas 47 faixas do CD rimas e/ou lengalengas declamadas por crianças e canções com arranjos tranquilos onde marcam presença as guitarras, flautas de bisel, o cravo, instrumentos de pequena percussão e de corda friccionada.

“Cantar Juntos I” é um convite a todos os que partilham o seu dia a dia com os mais pequenos e um apelo à solidariedade com a Associação A PAR que trabalha com públicos vulneráveis na Alta de Lisboa, Ameixoeira e Mira Sintra, para a qual reverte 20 por cento do valor desta edição. Está lançado o desafio: quer experimentar? ::

Carlos Batalha
Escola EB 2,3 de Vialonga

Sites



Novas Oportunidades num único portal

www.novasoportunidades.gov.pt

Navegar pelas Novas Oportunidades é agora mais simples. Com um só *click*, acedendo a www.novasoportunidades.gov.pt, tem-se acesso imediato a todos os *sites* oficiais criados em torno desta iniciativa. Ao todo são cinco *sites*. O primeiro ícone transporta-nos para a página da Agência Nacional para a Qualificação; o segundo permite entrar no Catálogo Nacional de Qualificações; o terceiro abre uma porta para a bolsa nacional de avaliadores externos dos Centros Novas Oportunidades e o quarto leva-nos ao *Guia de Acesso ao Secundário e ao Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa* (SIGO), disponibilizando uma base de pesquisa de pares estabelecimentos de ensino ou formação/cursos. O último item direcciona para o *site* “Mundo das Profissões”, destinado sobretudo aos jovens que procuram informação sobre saídas profissionais associadas a percursos formativos de nível 3.

Para além destas janelas de navegação, o portal apresenta ainda informação sobre as estratégias, metas, objectivos e resultados da Iniciativa Novas Oportunidades e possibilita o esclarecimento de dúvidas sobre os percursos educativos e formativos destinados a jovens e adultos, nomeadamente quando se recorre ao “SAIT – Serviço de Apoio Informativo e Técnico”.

De destacar também uma grande área de notícias, um calendário dos principais eventos associados à iniciativa e ainda um fórum de discussão que, de momento, traz a debate as primeiras conclusões dos estudos desenvolvidos pelo grupo de peritos da avaliação externa do eixo adultos da referida iniciativa.

Adicionando este portal aos favoritos, os interessados poderão ter acesso a informações relevantes no domínio da Iniciativa Novas Oportunidades e subscrever a *newsletter Novas Oportunidades*, passando a recebê-la, mensalmente, na sua caixa de correio electrónico. ::

Dora Santos
Agência Nacional para a Qualificação

Uma visita guiada ao admirável mundo dos livros

As visitas regulares à Biblioteca Municipal Camões, em Lisboa, funcionam como um incentivo para os alunos da Escola EB 1 das Gaivotas aderirem ao admirável mundo da leitura. As outras escolas interessadas podem visitar este espaço, no qual têm acesso aos livros e às actividades de animação da leitura.

Texto de Elsa de Barros
Fotografias de Jorge Padeiro

Para os alunos da Escola EB1 das Gaivotas, em Lisboa, as visitas regulares à Biblioteca Municipal Camões, realizadas ao longo do 1.º ciclo, têm funcionado como um autêntico passaporte para a entrada no mundo da leitura.

Oriundas de um meio socioeconómico desfavorecido, estas crianças têm tido uma oportunidade de acesso aos livros e a actividades de animação da leitura, às quais aderiram com grande entusiasmo, cativadas pelo fascínio da leitura. De tal maneira que já não lhes basta o contacto com os livros no espaço da biblioteca. Contagiaram as famílias com o seu interesse pela leitura, levando pais e avós a frequentar o local e a inscreverem-se como leitores para poderem requisitar livros para casa.

A professora da turma, Fátima Pires, também tira partido da possibilidade de requisitar livros para levar para a sala de aula, partilhando o prazer da leitura com os seus alunos, empenhada em conquistar novos leitores.

A todo este entusiasmo não é alheia a presença de Carla Pinto, responsável pela área infanto-juvenil da Biblioteca Municipal Camões, que realiza o acompanhamento das visitas dos alunos e assume a concepção de projectos pedagógicos no âmbito da leitura, diferentes para cada ano lectivo.

Os outros funcionários da biblioteca, destinada a miúdos e graúdos, também revelam especial sensibilidade para lidar com os mais novos, enquadrando-os, com simpatia, nas actividades específicas de cada sala. O convite estende-se não só a novos grupos de alunos que pretendam tornar-se leitores habituais, como também a turmas que desejem visitar ocasionalmente a biblioteca, tirando partido dos recursos existentes e das actividades propostas.

A porta da Biblioteca Municipal Camões está aberta: quem aceita o desafio para entrar no mundo dos livros?

Biblioteca Municipal Camões
Largo do Calhariz, n.º 17, 1.º – Tel. 21 342 21 58
Visitas guiadas sob marcação





UMA AVENTURA EM QUATRO ETAPAS NAS SALAS DA BIBLIOTECA

A aventura dos alunos do 4.º ano da Escola EB1 das Gaiotas no mundo nos livros começa, como não podia deixar de ser, no espaço da Biblioteca Municipal Camões especialmente destinado aos leitores mais novos, onde os livros e o mobiliário estão adequados às faixas etárias a que se destinam.

Ou melhor, a aventura recomeça com o início de um novo ano lectivo, numa sala já bem conhecida pelas crianças, que se mostram contentes por reencontrar a responsável pela área infanto-juvenil da biblioteca, Carla Pinto, e ansiosas por folhearem os seus livros preferidos, que repousam nas estantes à espera dos pequenos leitores.

Mas a visita não se confina ao espaço destinado aos mais novos. No início de um novo ano lectivo, os alunos percorrem todas as salas da biblioteca, mesmo aquelas que são vocacionadas para um público adulto, para relembrem o funcionamento dos diferentes espaços.

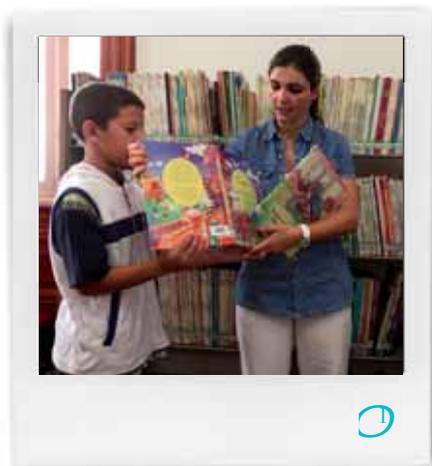
Um dos momentos altos da visita decorre na recepção, onde as crianças relembram todos os passos a dar para requisitar e devolver livros, ensaiando um pequeno teatro em que representam o papel de uma família utilizadora da biblioteca.

Mas a maior surpresa ainda está para chegar, na sala dos periódicos, onde encontram o avô de um aluno a ler um jornal. “Olha o avô do Bruno!”, exclamam em coro as crianças, admiradas. O avô, visivelmente agradado com o inesperado encontro com o neto e com os seus colegas, levanta os olhos do jornal e cumprimenta os alunos e a professora, reservando um beijo especial para o neto.

1. Na sala dos mais novos

“Preciso da vossa ajuda para fazermos a visita guiada à biblioteca”, pede Carla Pinto. E lança o desafio: “Quem quer ajudar?” Perante a imensidão de braços no ar, a responsável escolhe um rapaz e uma rapariga, Bruno e Cátia, e dá início às tarefas do novo ano lectivo, começando por recordar as actividades desenvolvidas nos anos anteriores.

“O que fizeram no ano passado na biblioteca?”, questiona Carla. “Lemos livros e aprendemos a reciclar coisas velhas”, responde prontamente Bruno. “E ainda se lembram porque é que os livros têm cores diferentes nas



lombadas?”, pergunta a responsável. “Sim”, afirma Bruno, sem margem para hesitações. “Têm cores diferentes, como por exemplo castanho ou verde, para se organizarem bem os livros: poesia numas prateleiras, história ou histórias de aventuras noutras. Se não fosse assim, ficava tudo misturado.”

“E neste livro o que quer dizer o ‘let’ na lombada?”, quer saber Carla Pinto, mostrando aos alunos um volume da autoria de José Jorge Letria. Quanto a esta questão, as crianças parecem um pouco esquecidas, pelo que a responsável avança, enquanto aponta o nome do autor: “Reparem bem: são as três primeiras letras do último nome do escritor.”

“E os livros também têm código de barras”, diz Cátia, dando uso aos conhecimentos adquiridos em anos anteriores. “Pois, é para não levarem os livros para casa sem os requisitarem”, esclarece o colega. “Muito bem”, reforça a responsável, antes de lançar outra pergunta. “Os livros, depois de lidos, devem ser arrumados nas estantes ou deixados em cima da mesa?” “Têm de ser deixados em cima das mesas porque as pessoas não sabem onde arrumar”, argumenta Bruno. Carla contrapõe: “Mas não é só por esse motivo. É que, todas as manhãs, antes de a biblioteca abrir, passamos com uma caneta nos livros que estão em cima das mesas para sabermos quais são as obras que mais saem das estantes. Assim, ficamos a saber quais são os livros mais lidos e, se for caso disso, podemos pedir mais exemplares.”

2. Como posso requisitar um livro?

Na sala ao lado, antes de passarem à recepção, Carla Pinto certifica-se de que as crianças ainda se lembram dos passos a dar para requisitar um livro. “Preenchemos uma ficha com o nosso nome, com o nome dos pais, a data de nascimento e o número do bilhete de identidade ou da cédula.”

“A ficha também tem de ter a vossa morada. Imaginem que há meninos que se esquecem de vir devolver um livro... Temos de mandar uma carta para casa a avisar”, acrescenta a responsável pela área infanto-juvenil, enquanto mostra a ficha aos alunos. “Temos de trazer um comprovativo de morada, uma fotografia e a fotocópia do bilhete de identidade ou da cédula”, precisa Lourraine, colega de Bruno e Cátia.

“Devem ler as regras de utilização na ficha de inscrição e, quando trouxerem a ficha preenchida, fazemos o vosso cartão”, explicita Carla. “É na hora?”, deseja saber Bruno, mostrando-se satisfeito com a resposta afirmativa da responsável.

Para testarem o procedimento na prática, Carla Pinto sugere que Lourraine e Isabel escolham dois livros e um DVD para ensaiarem a sua requisição na prática e, depois de passarem pela sala dos computadores, os alunos dirigem-se à recepção.



3. Brincar ao faz-de-conta da requisição de livros

Já na recepção, entra em acção Margarida Rodrigues, funcionária da biblioteca, e, entre os alunos, Júnior assume o protagonismo, desempenhando o papel de pai de Isabel, numa teatralização dos passos a dar para requisitar um livro.

“Se alguém saísse com um livro sem o requisitar, o que acontecia?”, pergunta Carla Pinto. Júnior responde, apontando para a porta de saída: “Quando passasse por ali, começava a apitar.” “Tenta lá passar com os livros”, sugere a responsável. Júnior não se faz rogado e, subindo vários pontos na consideração dos colegas, ensaia a batida em retirada com os livros estrategicamente disfarçados debaixo do braço. Como era de esperar, a sua acção faz disparar o alarme, suscitando grande entusiasmo nas crianças. “Para que isso não aconteça, que tens de fazer?”, questiona Carla. “Tenho de dar o cartão à Margarida”, afirma Júnior, sem hesitar.

Carla dá a deixa: “Então faz de conta que vais com a tua filha, Isabel, requisitar um livro à biblioteca. O que dizes à Margarida?” Júnior assume o seu papel com solenidade, dirigindo-se à recepção, acompanhado pela “filha”. “Bom dia, queria requisitar um livro”, anuncia, estendendo o cartão à funcionária.

4. Percorrendo os imponentes corredores da biblioteca dos adultos

É já na parte da biblioteca destinada aos adultos que os alunos aprendem como se faz o cartão, junto de Isabel Cameira, funcionária da biblioteca, que lhes mostra a máquina de onde saem os cartões, exemplificando o procedimento.

Mas a grande atracção desta sala são mesmo os apertados corredores ladeados por enormes estantes, aos quais se pode aceder, de uma forma algo misteriosa, accionando um mecanismo de manivelas. Os alunos percorrem os corredores com a solenidade que o local impõe, admirando a altura das estantes e o número de volumes arrumado nas compridas prateleiras. Quando passam por uma estante que contém volumes imponentes com grossas lombadas com ar antigo, Carla Pinto chama a atenção das crianças: “Estão a ver um ‘r’ na lombada destes livros? Quer dizer que são livros reservados. Como só existem estes exemplares ou são muito frágeis, estas obras só podem ser lidas na biblioteca ou, no caso de poderem ser requisitadas, só o podem ser por 24 horas.”

Antes de terminarem a visita, os alunos ainda percorrem uma sala com livros sobre Lisboa, uma sala com periódicos e uma última sala onde estão expostas as últimas novidades, livros de um determinado autor ou obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura. ::

HISTÓRIAS A LER E A CONVENCER

Neste ano lectivo, o projecto a realizar com as escolas envolve uma “Colmeia de Histórias”. Nos favos de mel estão colocados excertos de histórias de duas escritoras, Fátima Effe e Isabel Zambujal. A partir desses excertos, os alunos constroem uma nova história, antes de lerem as histórias das duas escritoras. No final, uma das escritoras desloca-se à biblioteca.

Para as crianças mais novas, vai desenvolver-se o projecto “Histórias com Mel em Livros de Papel”, que implica os mais novos na ilustração da história que construíram.

Os alunos devem ter consciência dos seus deveres perante os animais domésticos e ser sensibilizados para a adopção em centros de recolha.



DONOS RESPONSÁVEIS PELOS SEUS ANIMAIS DOMÉSTICOS

Texto e fotografia de Fernando Rodrigues, Médico-veterinário municipal de Valongo

As campanhas de sensibilização educacionais devem ser dirigidas para os mais jovens, de forma que estes compreendam a problemática do abandono de animais domésticos. Por isso, os alunos devem ser educados, desde cedo, para se tornarem donos responsáveis dos seus animais, que, abandonados, constituem um perigo para a saúde pública.

Esta sensibilização poderia contribuir para inverter a situação que se verifica actualmente nos canis municipais, agora denominados Centros de Recolha Oficial (CROAs), onde são entregues os milhares de animais vadios, recolhidos todos os anos das ruas pelas autarquias.

Existe um número crescente de CROAs em Portugal que pretende realizar actividades de educação com alunos, sob orientação do respectivo médico-veterinário municipal, pelo que bastará que a escola entre em contacto com o mesmo para delinear a estratégia a seguir.

POSSIBILIDADE DE ADOÇÃO EM CENTROS DE RECOLHA

O ponto principal das campanhas reside na aprendizagem da forma correcta de manter os animais no lar. Pretende-se, assim, formar futuros donos responsáveis, não só com o objectivo de evitar o abandono dos animais ou de possíveis ninhadas, mas também de diminuir os factores de risco que contribuem para a prevalência de animais errantes.

Nos alunos que não possuem animais e desejam adquirir um, deve ser inculcada a ideia de que ter um cão ou um gato acarreta responsabilidades. Ao mesmo tempo, devem ser sensibilizados para a necessidade dar preferência à adopção em centros de recolha, evitando a compra.



ACTIVIDADES DE SENSIBILIZAÇÃO COM ANIMAIS NOS CROAS

A sensibilização dos alunos em relação à necessidade de se tornarem donos responsáveis poderá ser concretizada através da realização de actividades, nos próprios CROAs, que promovam o contacto directo entre os alunos e os animais.

Ao contrário do que se possa pensar, a deslocação aos CROAs não ficará marcada pela visualização de sofrimento animal, outrora associado aos canis municipais. Na realidade, verifica-se uma progressiva melhoria das condições de bem-estar nestes locais, associada a uma componente sensibilizadora dos aspectos que devem ser mudados nas próximas gerações e, para melhorar o resultado final da experiência, promove-se a troca de afectos entre os alunos e os animais.

Em Valongo, realiza-se, desde 2004, este tipo de actividades com as escolas, que consistem, de forma sucinta, numa apresentação na aula sobre como bem cuidar dos animais e, posteriormente, numa parte prática, com a lavagem e escovagem dos mesmos.

Caso seja impossível ao professor deslocar-se com os seus alunos, uma das nossas equipas poderá visitar a sua escola, complementando esta visita com o incentivo aos jovens para ocuparem os seus tempos livres cuidando de animais vadios nos CROA ou em associações de defesa animal.

ABORDAGENS NA SALA DE AULA

Como este tema é recebido com interesse pelos alunos, em alternativa, poderão ser experimentadas outras abordagens, por exemplo em Área de Projecto, de acordo com a faixa etária e o nível de escolaridade: realização de uma campanha de adopção, venda de artesanato fabricado por alunos para compra de bens em falta no CROA, recolha de cobertores, gravação de um anúncio publicitário para divulgação na rádio, concurso de frases sobre o abandono, entre outras.

Com os alunos do ensino secundário, é possível abordar temas mais delicados e sensíveis, que se relacionam com o controlo reprodutivo. Os jovens serão assim sensibilizados para a real situação com que se debatem os CROAs de excesso de população animal.

Como exemplo, este ano, num projecto com uma turma da Escola Secundária de Ermesinde, foram angariados fundos para a compra de uma casota através de uma venda de artesanato (cães e gatos de pano) elaborado pelos alunos, e, no final, foram realojados doze animais, através de uma campanha de adopção realizada num parque urbano.

Para mais informações, consultar:

Iniciativas do Centro Veterinário Municipal de Valongo (CROA):

<http://centrovetvalongo.fotopages.co>



TERAPIA POR ANIMAIS

De uma forma mais especializada, iniciou-se igualmente em Valongo um projecto de terapia assistida por animais com uma turma de ensino especial, através de um protocolo de aulas regulares. Ao fim de dois anos, obtiveram-se melhorias notórias no afecto e ligação entre estes alunos e animais. ::



Texto de Jorge Marinho
(Faculdade de Letras da Universidade do Porto)
Cartaz de Tiago Filipe Relvas Durão*

O cartaz, conjugando imagem e mensagens escritas curtas, capta a nossa atenção através da sedução e está permanentemente presente na nossa sociedade. Procura influenciar as pessoas: os políticos espalham os seus cartazes pelas ruas; à entrada da sala de cinema, é muitas vezes determinante na escolha do filme; no supermercado, pode levar-nos a olhar para o produto que está ao lado...

É por isso conveniente ter consciência do poder persuasivo dos cartazes e de outros meios de comunicação social. A Educação para os *Media* e para o consumo pode contribuir para uma cidadania responsável.

Um projecto de análise de um cartaz pode ser o ponto de partida para a aquisição de conhecimentos e competências, de acordo com o nível de ensino. Este projecto permite desenvolver nos alunos os seguintes aspectos, entre outros:

- Criatividade;
- Noção de público-alvo – não se comunica do mesmo modo com todas as pessoas, sendo necessário adaptar a mensagem às características dos receptores;
- Diversas formas de expressão – utilização da comunicação verbal (palavras) e da comunicação não verbal (por exemplo: cores, símbolos, desenhos, fotografias, expressões faciais, posturas corporais, tamanho e tipo de letra);
- Estética da comunicação / relação entre a forma e o conteúdo;
- Economia de linguagem, em função do espaço disponível para comunicar, o que exige capacidade para seleccionar os elementos mais importantes e para transmitir, rapidamente, a mensagem, dado que os receptores nem sempre param, demoradamente, diante de um cartaz. A este respeito, há também que tomar em linha de conta o local em que se encontra o cartaz, bem como o preenchimento das suas diferentes partes, segundo o respectivo valor relativo;
- Capacidade de relação entre a teoria e a prática.

Há que explicar aos alunos alguns conceitos relacionados com determinados elementos que compõem o processo de comunicação.

Os conhecimentos e competências que os alunos adquirem são úteis para criar / codificar e também para descodificar, criticamente, cartazes de cariz político (propaganda) ou publicitário. Estes abundam na nossa sociedade e procuram influenciar as pessoas. Como tal, é conveniente que os indivíduos tenham consciência das acções persuasivas dos cartazes e de outros meios de comunicação social. Esta consciencialização pode formar-se com um precioso contributo da escola. A Educação para os *Media* e para o consumo deve estar na ordem do dia, com vista à formação de uma cidadania responsável.

Após a apresentação nas aulas de algumas coordenadas orientadoras / contextualizadoras, os alunos devem analisar livremente o cartaz. ::



Sugestões de actividades

Mostre a imagem aos alunos e proponha-lhes:

- Uma leitura crítica do cartaz, analisando nomeadamente:
 - A mensagem e sua clareza;
 - O recurso a diferentes linguagens;
 - Os aspectos positivos e negativos.
- Uma pesquisa sobre o tema do cartaz.
- Um debate sobre a temática em causa.
- A criação de outros cartazes sobre o mesmo tema e organização de uma exposição.

Nota: Para a realização dos cartazes, é possível utilizar meios artesanais (como lápis e canetas) ou instrumentos informáticos. Trata-se de um projecto que tem uma elevada flexibilidade. A exposição serve para divulgar os cartazes em suporte papel ou em suporte digital, através da Internet. Este evento também pode dinamizar a turma / escola e projectar externamente o estabelecimento de ensino.

Não deixe de ler o próximo número!



Tema do dossier:
“Educação para o Desenvolvimento
Sustentável”
(n.º 80, 2010)

Se tiver sugestões de temas a abordar ou conhecer práticas de escolas que considere importante divulgar, envie-nos para o mail: revistanoesis@sg.min-edu.pt

Quer ser assinante da revista Noesis?

Fotocopie, preencha o cupão e envie para:

Espaço Noesis
Av. 24 de Julho, 140 C
1399-025 Lisboa

noesis

Assinatura da Revista Noesis | Trimestral

1 Ano 10,00 €
2 Anos 19,00 €

A partir do n.º _____

Nome: _____

Morada: _____

Localidade: _____ Código Postal: _____

Telefone/telemóvel: _____

E-mail: _____

Contribuinte n.º _____

Cheque n.º _____ Banco _____
(passado à ordem de Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular)

Data: _____ Assinatura: _____