PAISAGEM, DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E BANDA DESENHADA

UMA APLICAÇÃO NA DIDÁTICA DA GEOGRAFIA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

MIGUEL CASTRO

Prefácio de Fátima Velez e Castro

PAISAGEM, DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E BANDA DESENHADA

UMA APLICAÇÃO NA DIDÁTICA DA GEOGRAFIA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

MIGUEL CASTRO

Prefácio de Fátima Velez e Castro

EDIÇÃO
eumed.net - Servicios Académicos Intercontinentales S.L.

AUTOR
Miguel Castro
miguelcastro@ipportalegre.pt
0000-0002-9219-242X

CONCEÇÃO GRÁFICA E CAPA
Fernando Félix

IMAGEM DA CAPA
Miguel Castro

PRÉ-IMPRESSÃO
Fernando Félix

ISBN DIGITAL
978-84-124891-1-8

© NOVEMBRO 2021

This work was developed in Centre of Studies in Geography and Spatial Planning (CEGOT) and supported by the European Regional Development Funds, trough the COMPETE 2020 – Operational Programme 'Competitiveness and Internationalization', under Grant POCI-01-0145—FEDER-00681; and by National Funds Through the Portuguese Foundation for Science and Technology (FCT) under Grant UID/GEO/04084/2013.

SUMÁRIO

Prefácio 9

1 - Enquadramento geral 13

2. Enquadramento Teórico 33

2.1 – À procura de uma "Nova Escola" 33

2.2 – A Paisagem 42

2.3 – O Pensamento Crítico e a Educação 48

2.4 - Banda Desenhada - uma ferramenta didática para o estudo da paisagem 56

3 – Metodologia – Paisagem, Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Banda Desenhada 61

4 - Fases da investigação e propostas de atividades 73

5 – Georges Remi 77

6 - A executar o projeto – os resultados 83

6.1 – Dados de base da investigação 84

6.2 – O Estudo do Meio: a experiência e o programa escolar 86

6.3 – As fichas de observação 93

7 – Os produtos finais 99

8 – Considerações finais e algumas conclusões 111

9 – Bibliografia citada 117

10 – Bibliografia complementar de suporte 120

Anexo 123

ÍNDICE DE FIGURAS

1 Níveis de observação da paisagem 19
2 The Future of Education and Skills 27
3 O aluno no centro da experiência de aprendizagem 30
4 Modelo de Análise 32
5 Galeria de personagens Tintin 79
6 Área de intervenção 85
7 Proveniência dos Alunos Participantes 86
8 Alunos por género 86
9 Ficha de observação - Alegrete 98
10 Excerto do Livro "Joias de Castafiore" 100
11 Tira de trabalho 101
12 Trabalho de Escola no P. N. Serra de São Mamede 104
13 Trabalho de Escola no P.N. da Serra de São Mamede 2 104
14 Trabalho de um aluno – Alegrete 106
15 Leitura e notas 107
16 Leitura e notas 107
17 Em trabalho 107
18 Em trabalho 107
19 Em trabalho 107
20 Da Escócia para Alegrete 106
21 Coincidências – Castelo 108
22 Coincidências – As colinas 108
23 Coincidências – A escada em Caracol 109
24 Coincidências – De novo o castelo 109
25 Coincidências – Escócia/Alegrete/Desenho Escolar 110
26 Paisagem/pensamento crítico/conhecimento 113

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

1 Cantinhos nos Jardim-de-infância 24
2 Apresentação aos alunos da E.B. 1 de Esperança o livro de Banda Desenhada "Pelos Trilhos de S. Mamede" 102

PREFÁCIO

Pensar a Paisagem no Ensino da Geografia ou o Professor-Geógrafo em busca do panótico…

Quando eu penso no ensino da Geografia, na perspetiva da formação inicial de professoras(es), vejo como inevitável e necessário a perspetiva de um continuum, que vai muito mais além da compartimentação que a conceção estrutural da academia nos impõe. Mesmo trabalhando num grau de ensino que baliza o 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (do 7º ao 12º ano), é preciso perceber o que antecede nos ciclos anteriores e nos graus posteriores, a construção da ideia da Geografia, concebida pelas(os) estudantes. Pensando no caso das(os) que se preparam para ser docentes desta disciplina, é mais fácil o estabelecimento de ligações com o ensino da ciência geográfica na universidade, até porque ainda estão submersos na complexa dinâmica epistemológica, metodológica e casuística gerada pelas várias unidades curriculares que constituem a licenciatura e o mestrado. Aliás, isso é bem visível quando, em didática, ou noutras unidades curriculares afins, se fazem paralelos e propostas de melhorias, ou se dão como exemplos casos otimizados que podem ser adaptados a contextos escolares pré-universitários. Contudo, parece haver um hiato no que concerne ao passado relativamente mais longínquo, em que se foi criança: na creche, no jardim de infância, no 1º e 2º ciclos, como era percecionado o espaço, as relações territoriais? Como é que estas(es) futuras(os) professoras(es) de Geografia desenvolveram o seu pensamento espacial crítico na infância? Na minha perspetiva, é essencial que um(a) docente tenha a visão disciplinar da Geografia como um todo, em que se perceba como se vai construindo, apurando e alterando o pensamento geográfico, desde criança à idade adulta, no panótico da escola e da universidade.

Neste sentido, o Mestrado em Ensino da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, tem podido contar com o contributo de excelência do Miguel Castro, um Colega de profissão, mas, acima de tudo, um Amigo que prima pelas suas qualidades académicas e pessoais. Dotado de um forte instinto de inovação e por uma capacidade inesgotável de trabalho, tem vindo a participar, desde a edição primeira, no Ciclo de Seminários

em Didática e Supervisão Pedagógica no Ensino da Geografia, desafiando as(os) futuras(os) professoras(es) a pensar "fora da caixa", a criar novas estratégias, a pensar novas abordagens que entusiasmam uma jovem geração docente que – acredito com toda a sinceridade – irá fazer a diferença na Escola. Também se destaca a sua importante participação, em outubro de 2019, no I International Workshop – Landscape Representations – multidisciplinar approaches , no Departamento de Geografia e Turismo da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, onde partilhou inquietações sobre a construção do pensamento geográfico, numa perspetiva crítica, tendo em conta novas linguagens geográficas e abordagens diferenciadoras a partir da(s) arte(s), como é o caso da banda desenhada.

Esta obra que agora se apresenta, decorreu desses desassossegos académicos, em que o Miguel Castro abordou a importância do pensamento crítico em Geografia, adotando a banda desenhada como uma estratégia pedagógica relevante e motivadora. Esta ideia foi crescendo, amadurecendo, transformada num projeto de pós-doutoramento, que derivou na publicação deste livro. Ao longo do trabalho de investigação, foi-me falando sobre o entusiasmo das crianças e das(os) professoras(es) que participaram nesta experiência, em que Tintin e, consequentemente, Hergé, ajudaram a pensar criticamente a Geografia, a várias escalas. Aliás, foi notório o seu próprio entusiamo, enquanto investigador, acerca das reações observadas e de como estas faziam corroborar ou não hipóteses de trabalho. Como académico incansável, não esmoreceu perante os desafios trazidos por vários confinamentos e pela mudança de paradigma de pesquisa, gerado pelo ensino a distância, mantendo o foco naquilo que refere como fundamental, quando escreve: "*O que é essencial e mais relevante a não perder de vista: é dar às crianças e jovens a possibilidade de aprenderem com recurso a novas linguagens, tendo presente a paisagem*" (p.115).

Por tudo isto, acredito que este livro se tornará uma obra de referência na formação inicial de professoras(es) de Geografia, assim como na própria discussão epistemológica sobre novas e renovadas linguagens e abordagens geográficas, que ajudará a pensar a paisagem e a reforçar a importância de se criar pensamento geográfico na Escola.

Coimbra, 12/10/2021

1 – ENQUADRAMENTO GERAL

Num período em que o questionamento do sistema escolar e o conceito de educação académica está a ser permanentemente desafiado, podemos colocar-nos questões sobre a premência e necessidade da mudança; mas mudar é inevitável. Nada é imutável e as alterações que são propostas pretendem dar resposta aos novos contextos e necessidades. Os sistemas educativos, pilares da sociedade e da sua evolução, pelo menos desde o eclodir da Revolução Industrial, têm sofrido alterações de acordo com as necessidades do crescimento económico, mas também das modificações dos modos de vida a que esta induziu. Torna-se um ciclo essencial, próprio do sistema capitalista; para sustentar o crescimento é necessário consumo, em sentido lato. O consumo não se restringe apenas à massificação, generalização e democratização do poder de compra das populações para adquirir produtos, mas é igualmente o consumo de recursos naturais e humanos, que permitem aumentos de produção e a expansão da sociedade, baseada em princípios capitalistas.

O crescimento e o desenvolvimento induzem a novos modos de vida e novas formas de consumo, de acordo não apenas com as necessidades básicas, mas também com aquelas que provêm das transformações sociais e políticas. As alterações transformaram o *modus vivendi* ocidental, num exercício de hedonismo e de híper-diversidade. É possível a cada indivíduo optar por uma postura e forma de estar de acordo com a imagem que constrói de si mesmo e que pretende simultaneamente ser fator de pertença e diferenciação face ao *outro*. "*A era do consumo tende a reduzir as diferenças desde sempre instituídas entre os sexos e as gerações e isso em proveito de uma híper-diferenciação dos comportamentos individuais hoje libertados dos papéis e convenções rígidas*" (Lipovetsky, 1989:110).

Na sociedade pós-moderna, o indivíduo vive numa permanente dicotomia entre a necessidade de pertença a um grupo e a necessidade de diferenciação dentro do grupo e face aos outros. A classe social desvanece-se e o tecido social fragmenta-se em novas "Tribos" e "Clãs". Podemos ser aquilo que o nosso imaginário permite que sejamos. Vivemos num permanente *role play*, onde a experimentação é essencial à nossa capacidade de leitura do mundo. Não queremos consumir, nem comprar, como acontecia nos anos70 e 80 do século passado, queremos experiências de

construção de nós mesmos, sempre baseadas na busca do prazer e da diversidade. A híper-diversificação do consumo que a "idade da tecnologia" do século XXI permite, possibilita que personalizemos a nossa forma de estar e de viver, não apenas no que nos é íntimo, mas também no que queremos transmitir através de uma construção exterior da nossa imagem. Os novos consumidores são, utilizando a sugestão de Lipovetsky, *Homo consumericus*,

> "[…] *uma espécie de turbo consumidor distante, móvel e flexível, bastante liberto das antigas culturas de classe, imprevisível no que toca aos seus gostos e às suas compras. De um consumidor subjugado pelas pressões do estatuto social, passámos a um hiperconsumidor em busca de experiências emocionais e de «melhor-estar», de qualidade de vida e de saúde, marcas e autenticidade, imediatismo e comunicação*" (LIPOVETSKY. 2009:38).

Cachinho (2006) também já tinha desenvolvido este conceito, relativo aos novos consumidores:

> "[…] *na sociedade urbana pós-moderna, os consumidores se tornaram, simultaneamente, espectadores e actores. Conjugando a faceta de Flâneur, de viajante contemplativo, com a de persona implicada na representação e nas experiências de consumo, transformaram-se na figura de consumactores. Para se poder captar esta multidimensionalidade do consumidor pós-moderno sugere-se o abandono da tradicional segmentação em múltiplos nichos de mercado, e que passemos a ver o indivíduo de forma integrada, respeitando a sua complexa estrutura bio-psico-social, que faz dele pessoa*" (Cachinho.2006:81).

Assumindo como certa esta visão individualizada e híper-diversificada, concomitantemente assumimos também, ainda que paradoxalmente, que é necessária a existência de padrões universais. A globalização da informação e de acesso a produtos e culturas (impossíveis de ocorrer sem a democratização do consumo e

do acesso à informação) são essenciais à sobrevivência do sistema, que depende, em larga medida, da expansão do consumismo. Desta forma, é possível observar um chinês com um *outfit* de surfista californiano, comendo um hambúrguer numa qualquer estância de veraneio chinesa, tal como, do outro lado do pacífico, na costa californiana, estar a ocorrer um seminário de meditação Taoista na praia de Santa Mónica! É a esta diversidade, onde o consumo e experienciação se universalizam e conduzem a uma fragmentação social, que o ambiente tecnológico induz, produz e vulgariza, que a Escola atual se tem de ajustar. Este novo tipo de ambiente social e comportamento estão dentro Escola e da sala de aula, ou não fosse esta instituição o espelho da sociedade onde se insere e uma das suas razões de ser - a formação de cidadãos integrados no mundo.

Atribui-se a Dewey a frase: "*há exatamente a mesma equação entre o ensino e a aprendizagem do que entre a venda e a compra*"; esta provocação pode chocar várias visões sobre a Escola, mas num ponto quase todos estamos de acordo – a Escola reflete todo o contexto político e social onde se insere. Se a afirmação é verdadeira, nesta época onde a experiência e a experimentação são essenciais aos cidadãos enquadrados num mundo cada vez mais hipertecnológico, não seria de esperar que todos estes fenómenos estivessem presentes na Escola?

Esta instituição surge como um microcosmo do espaço onde está incluída. Mais seletiva ou mais inclusiva, mais elitista ou mais democrática, mais transmissora de ciência ou mais formativa e educativa – na escola podemos 'ler' a Sociedade. Não obstante, atualmente parece existir uma inação e isolamento da escola face ao seu entorno.

> "*A velocidade da mudança é tal, que não podemos continuar presos à quantidade de conhecimentos que a escola quer transmitir/ensinar, mas sim preparar os alunos para investigar e procurar informação válida, para poderem aplicar e resolver problemas de um mundo cada vez mais complexo e integrado*" (Castro, 2019: 15).

Com um mundo em rápida transformação, assistimos a uma escola enclausurada em salas semelhantes às do séc. XIX e com metodologias similares às do último quartel do século passado. Porém, quando saímos dos portões dos edifícios, a

realidade é a do XXI – digital, tecnológica e experiencial. É necessário contribuir para a formação de cidadãos capazes de viver e contribuir para uma sociedade que se guie por valores e competências do século XXI:

> "*Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.*
>
> *Não falamos de um mínimo nem de um ideal, mas do que se pode considerar desejável, com necessária flexibilidade. Daí a preocupação de definir um perfil que todos possam partilhar e que incentive e cultive a qualidade. Havendo desigualdades e sendo a sociedade humana imperfeita, não se adota uma fórmula única, mas favorece-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos*" (Oliveira Martins, Guilherme (Coord).2016: 5).

A paisagem assume centralidade nesta investigação, e pretende-se simultaneamente, explorar linguagens que estejam de acordo com o imaginário infantil. Uma das formas mais atraentes para alcançar o universo infantil é sem dúvida a imagem. Imagem, Geografia e Paisagem é uma ligação quase tão antiga como a história da fotografia. Exemplo desta afirmação podemos encontrar na utilização com fins científicos da fotografia das sociedades de Geografia (realidade ainda hoje presente na National Geographyc Society ou na Royal Geographyc Society).

As fotografias de Daguerre ou Niepce focam-se em paisagens, essencialmente urbanas, mas também naturais. Através delas podemos observar uma perspetiva singular e única. A fotografia retém o instantâneo, mas é pessoal e subjetiva; quem tira a fotografia altera a realidade; o foco, a luz, a perspetiva e o ângulo tornam a imagem uma expressão artística e pessoal. A fotografia é simultaneamente informativa (objetiva) e subjetiva.

A abordagem à imagem é brilhantemente realizada por Gillian Rose, geografa, e propõe uma metodologia de análise da fotografia para a compreensão de uma realidade que se espelha nessa fotografia.

Citando Hall, logo no prefácio da sua obra *Visual Methodologies* podemos ler:

> "*It is worth emphasizing that there is no single or `correct' answer to the question, `What does this image mean?' or `What is this ad saying?' Since there is no law which can guarantee that things will have `one, true meaning', or that meanings won't change over time, work in this area is bound to be interpretative - a debate between, not who is `right' and who is `wrong', but between equally plausible though sometimes competing and contesting, meanings and interpretations. The best way to settle such contested readings is to look again at the concrete example and try to justify one's `reading' in detail in relation to the actual practices and forms of signification used, and what meanings they seem to you to be producing. (Hall, 1997a: 9)*" (Rose, 2001:2).

As imagens "*nunca são janelas transparentes para o mundo. Elas interpretam o mundo; elas apresentam-no de formas muito particulares*" (Rose, 2001: 6). Uma imagem encerra uma narrativa, um contexto, uma realidade histórica e social. Quem pintou um quadro ou fotografou algo, quis fixar um momento que na sua mente expressava mais do que a imagem despida de interpretação pessoal e subjetiva. A utilização do sentido da visão é um facto fisiológico, visualizar uma imagem é utilizar muito mais que a utilização dos sentidos, é uma interpretação semiótica. A paisagem é também uma imagem, na sua observação, existe uma parte objetiva que é a descrição fria do que os sentidos nos transmitem (uma montanha, um conjunto de edifícios, por exemplo), e uma componente subjetiva e pessoal, onde se refletem um misto de emoções e sensações construídas pela nossa mente perante uma dada realidade. Ao folhearmos o álbum de Sebastião Salgado "Êxodus", podemos sentir o pó da terra, o cheiro do lixo, a luta contra o vento de multidões em movimento. Não é possível ficar indiferente à imagem. Ser humano é poder sentir emoções face a uma realidade. A paisagem é emocional e vivida; é socialmente construída, mas é também um conjunto de mensagens transmitidas pelos sentidos que o cérebro descodifica, interpreta e torna pessoal e única.

A leitura da imagem ou de uma paisagem tem múltiplos significados e significantes; vivemos num mundo semiótico e complexo, onde a capacidade de observação crítica do real é essencial para a descodificação do caleidoscópio pós-moderno.

Esta abordagem da paisagem não exclui o outro olhar, mais racionalista e crítico; a paisagem também é socialmente construída. Ao observarmos uma praça de uma qualquer cidade, podemos ter dois níveis de análise: a íntima, que é pessoal, multissensorial, cultural e até identitária (a praça da **minha** cidade), e uma abordagem à paisagem construída, relacionada com a construção social do espaço, ou as suas funcionalidades. Na observação do espaço/paisagem podemos detetar as tensões sociais, as relações económicas e políticas, que construíram o território em análise. Olhar para uma plantação de café, pode ser um espetáculo para os sentidos, mas subjacente a essa paisagem, está um modo de produção capitalista, que implica um determinado tipo de relações sociais e económicas. Ao observador é legítimo abarcar as duas leituras; não são exclusivas, podem ser complementares, mas também pode ser momentos diferentes de observação e análise.

Estes dois tipos de análise não são mutuamente exclusivos e podem coabitar numa postura mais restrita e outra mais abrangente. É possível que uma mesma pessoa, investigador/geografo/viajante, faça uma análise da paisagem nestes dois registos, sendo que o primeiro é mais pessoal e o segundo possui uma visão mais objetiva e com um grau de explicação e compreensão mais racional do espaço como fenómeno coletivo de construção de uma realidade. No diagrama (fig. 1), tentamos resumir esta linha de raciocínio.

O mundo digital e as tecnologias de informação e comunicação, assentam exatamente na imagem e no som. Olhar a realidade envolvente, na sua diversidade semiológica, é um exercício de desenvolvimento do pensamento crítico. A observação da paisagem deve ser vista como olhar uma imagem – a paisagem é, em primeira instância, uma imagem, pessoal e subjetiva.

A importância da imagem e fotografia na Geografia está bem presente e marcada na obra de um nome maior desta ciência em Portugal, Orlando Ribeiro. A utilização da fotografia como ferramenta geográfica, revela também a sua elevada sensibilidade artística e a sua interpretação da paisagem. No seu espólio, existente na Fototeca do CEG, constam mais de 10.000 imagens (Geografia Física e Humana) das suas viagens e investigações. As imagens são um retrato subjetivo da realidade social observada. Esta perspetiva pôde ser observada, em 1994, em Coimbra na exposição Finisterra (Encontros de Fotografia de Coimbra).

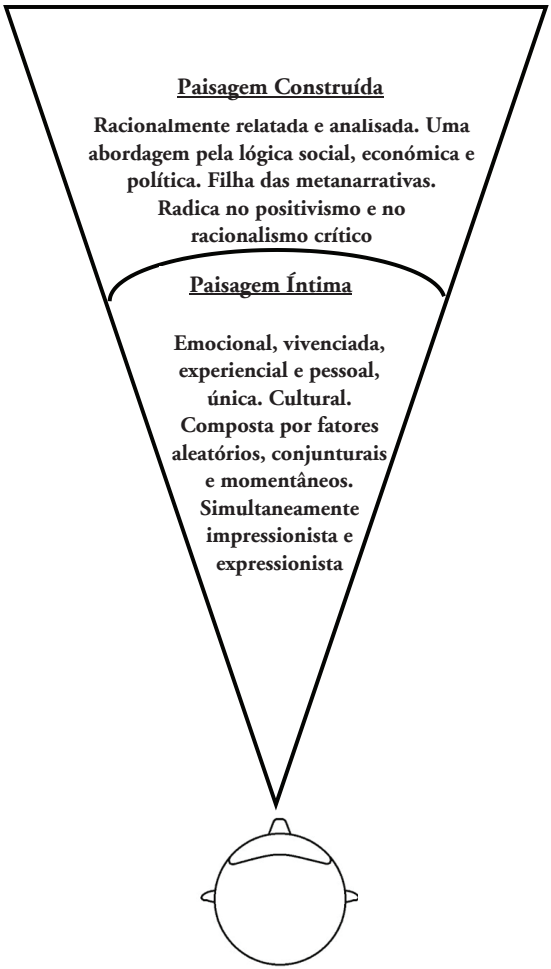


Fig. 1 - Níveis de Observação da Paisagem.

A importância dada por Orlando Ribeiro à observação da paisagem originou um mito acerca das suas aulas, que mesmo não sendo totalmente verdadeiro, revelam a atitude e cuidado face à imagem. Consta que o Professor daria as suas aulas com um poster de um olho humano, colocado numa posição superior à do quadro escolar, chamando assim a atenção para a importância do olhar (observação) na Geografia. A confirmação deste relato não é relevante, mas a observação cuidada e sistemática nas suas investigações é um facto comprovado pela sua recorrente utilização da fotografia.

O estudo da imagem e o cuidado com o olhar a paisagem revelam-se de grande interesse no contexto da didática da Geografia. A questão-chave a responder nesta investigação é a seguinte: numa realidade onde a imagem tem um poder formativo e informativo, será viável introduzir conceitos geográficos no 1.º Ciclo do Ensino Básico a partir da exploração da mesma?

Através desta investigação, pretendemos, como primeiro objetivo, explorar possibilidades de introdução de didáticas específicas para a Geografia, em idades precoces com linguagens inovadoras que estejam de acordo com o imaginário infantil, neste caso através da Banda Desenhada. A Banda Desenhada é uma narrativa onde a imagem ocupa um lugar central sobrepondo-se ao texto que deverá ser o mais minimalista possível.

A partir deste primeiro objetivo pretendíamos também tirar partido das tecnologias de comunicação e informação, que temos à disposição, para empreender projetos que desenvolvam o pensamento crítico a partir da observação da paisagem e perceção espacial do entorno dos alunos.

A realidade do contexto pandémico alterou a estrutura inicial do trabalho, não se concretizando algumas das fases previstas. O desvio do investimento na sala laboratorial da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, a impossibilidade de deslocação das crianças das suas escolas e as medidas de segurança necessárias para a concretização de várias atividades, impediram algumas das etapas que programadas.

Pretendemos provar que a utilização da paisagem (direta ou indiretamente introduzida) é um instrumento para desenvolver o conhecimento do mundo e de aquisição de conhecimentos e conceitos geográficos básicos em estádios etários precoces.

Para tal, utilizamos como recurso a Banda Desenhada, fazendo a comparação das paisagens representadas nas narrativas, com a realidade local, próxima das crianças. Esta forma de arte reúne em si narrativa e imagem, fazendo uma síntese que está de acordo com o imaginário infantil, mas que também proporciona conhecimento físico e humano de realidades próximas ou distantes, sempre contendo um manancial de informações geográficas relevantes.

A utilização da Banda Desenhada como instrumento didático não é a primeira vez que é utilizada no ensino; no entanto, utilizá-la num contexto de 1.º Ciclo do

Ensino Básico e com a estratégia e metodologia que aplicámos nesta investigação, cremos ser a primeira vez e de uma forma original.

Existem casos de introdução da Banda Desenhada em contexto didático, mas focados em níveis de ensino e classes etárias mais avançadas. São experiências orientados para a História e Geografia, essencialmente no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, ou outro tipo de abordagem entre Geografia e Banda Desenhada (Cardoso e Solé, 2017; Magalhães, Sandrina, 2017; Azinheiro, Vasco Luís, 2014; Mota, Ana Cláudia Costa, 2012; Moore Antoni B., 2018)

Nesta investigação, pretendemos também testar uma didática específica, de acordo com as linguagens com as quais os alunos estão familiarizados no seu quotidiano e que formam a sua visão do mundo e da sociedade, apesar de habitualmente não serem utilizadas na escola. Tentámos trazê-las para o contexto utilizando-as como didáticas e estratégias de ensino, neste caso da Geografia, desenvolvendo, concomitantemente, capacidades de observação e pensamento crítico, que permitam à criança procurar o seu próprio conhecimento, tendo como pano de fundo a exploração da paisagem. A todo este projeto subjaz a essência dos princípios enunciados na Carta Internacional para a Educação Geográfica (2016 e atualizada em 2019), que logo nas proclamações iniciais declara:

> "***Convinced*** *that geographical education is indispensable to the development of responsible and active citizens in the presented future world,*
>
> ***Conscious*** *that geography can be an informing, enabling and stimulating subject at all levels in education, and contributes to a lifelong enjoyment and understanding of our world,*
>
> ***Aware*** *that students require increasing international competence in order to ensure effective cooperation on a broad range of economic, political, cultural and environmental issues in a shrinking world […]"* (Commission on Geographical Education, 2019).

A utilização da paisagem e da potencialidade que a Banda Desenhada permite no conhecimento de outros espaços, que não apenas o local, está de acordo com um a das posturas da Educação Geográfica para o Século XXI:

"*Whether it is through appreciating the beauty of Earth, the immense power of Earth-shaping forces or the often ingenious ways in which people create their living in different environments and circumstances, studying geography helps people to understand and appreciate how places and landscapes are formed, how people and environments interact, the consequences that arise from our everyday spatial decisions, and Earth's diverse and interconnected mosaic of cultures and societies*" (Commission on Geographical Education, 2019).

Também as práticas didáticas que implementámos estão de acordo com o que é afirmado neste documento basilar para a Didática do Ensino da Geografia. Neste trabalho procurámos dar resposta aos desafios com que se deparam a práticas pedagógicas dentro da sala de aula e no ensino do Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, através de metodologias participativas, interativas e colaborativas (Project Based Learning ou Solving Problems) tal como salientado na página 6 da mesma Carta:

"*We encourage policy makers and geography educators to build capacity to conduct both theoretical and applied research. Specifically, we encourage policy makers and geography educators to:*

- *invest time and resources to both research and itsapplication to the classroom and beyond;*
- *value current research and knowledge building in the field of geographical education; and*
- *seek constantly to identify appropriate and relevant research priorities in the field.*

Those who teach geography in primary and secondary schools, as well in further and higher education, must be supported by research intelligence. They need the best critical insights into, for example, the use of new technologies, problem based learning strategies and futures education. This is because teachers are the key to improvement in education, and good teachers need the best tools to work with" (Commission on Geographical Education, 2019).

A nossa abordagem a este projeto tem como ideia principal a educação para o espaço, em idades precoces. Vulgarmente, associam-se à Geografia mapas e grandes quantidades de informação relativa à localização de fenómenos físicos e humanos, sendo para o comum das pessoas, erradamente, uma ciência que se resume a uma corografia de muito pouca utilidade para a vida quotidiana da maioria dos cidadãos.

Tim Unwin (1992:21) cita um clássico de divulgação geográfica e relata a seguinte historieta, passada numa festa[2]:

> *"- ¿Y a que se dedica usted? – pergutó ella.*
>
> *- ¡Oh! – conteste agradecendo la tan socorrida pergunta - soy geógrafo.*
>
> *Al decirlo, sentí cómo la superficie firme y uniforme se tornaba en el ya acostumbrado cenegal. Niguna necesidad había de que formulasse la seguiente pregunta, pero lo hizo.*
>
> *- ¿Geógrafo?*
>
> *- Síi… eso mismo… geógrafo – dije com la seguridade caladamente entusiasta que sale tan facilmente de la boca de los médicos, ingenieros, pilotos de líneas aéreas, camioneros, marineros y vagabundos…*
>
> *- Geógrafo, ¿en sério…?, ¿y qué hacen los geógrafos?*
>
> *El autor continúa diciendo: «No es la primera vez que me sucede, pero resulta tan difícil como si lo fuera. Esa horrible sensación de desperación absurda en la que todo un geógrafo profesional es incapaz de explicar de una forma breve e sencilla a que se dedica»*" (Gould, 1985, pág.4).

É, provavelmente, esta incapacidade de resumir a nossa atividade, que leva a que a Geografia, embora sempre presente, não possua, ainda, a reputação e dignidade de outras ciências ou profissões; porém, a realidade é clara: sem espaço ou suporte físico, não existe atividade humana.

Pretendemos, pois, no contexto deste projeto educar para a perceção espacial e a análise crítica da paisagem.

Em idades precoces, pré-escolar e 1.º Ciclo, mais importante do que informações geográficas (que sem dúvida são importantes para o conhecimento do território

---

[2] Gould, Peter (1985). The Geographer at work. Routledge. Londres

nacional e para a criação de uma identidade) é que as crianças aprendam a olhar o espaço criticamente e que saibam interpretá-lo. A utilização racional e funcional dos espaços ensina-nos, por um lado, a olhar para o território próximo, de forma, simultaneamente, apaixonada e emotiva; por outro a analisá-lo de forma crítica e construtiva.

No caso do pré-escolar, a sala de atividades distribui-se por "cantinhos" (espaços dedicados a determinadas atividades) que têm explícita a carga demográfica que o espaço suporta – pictoricamente. Por exemplo, por cima ou junto do cantinho da pintura está um sinal com dois ou três meninos desenhados; na área de leitura poderá estar outra placa com 5 meninos e assim sucessivamente para os vários espaços em que se encontra dividida a sala de atividades (fot. 1).

Fot. 1 - Imagens dos "cantinhos".

As crianças respeitam e habituam-se à funcionalidade de cada espaço, mas também à sua "carga demográfica" e à utilização correta do mesmo. Mas se no mesmo jardim-de-infância observarmos as crianças no recreio, seja por falta de preparação dos funcionários, seja por serem manifestamente insuficientes para o

número de crianças, as brincadeiras resultam, frequentemente, em agressões ou 'invasões' do espaço de cada um. Umas vezes devido ao elevado número de crianças num espaço exíguo, surgem também conflitos para a utilização de determinado equipamento ou brincadeira.

Educar para o espaço é ensinar a olhar, a criticar, a pôr questões, a apresentar ideias e soluções para os problemas observados! Este exercício é Geografia! A observação da paisagem de forma crítica e sistemática é um dos caminhos para a sustentação do raciocínio geográfico e uma parte essencial para o sucesso no ensino da Geografia. Quando os programas e orientações curriculares insistem em trabalhar com as crianças o percurso casa-escola, a intenção é que as crianças desenvolvam o sentido de observação, de atenção aos pontos de referência e também o seu sentido de orientação. Os princípios de base da Geografia estão mais ligados à vivência e observação dos espaços do que à introdução de conceitos e de distribuição dos fenómenos. Esta segunda visão surge mais tarde no percurso da educação geográfica, mas ganha real sentido quando a primeira está interiorizada e sistematizada.

Segundo os relatórios da OCDE (em vários relatórios de 2018), da Comissão Europeia (2012) e da UNESCO (2002), as bases da educação para o século XXI devem valorizar não apenas os aspetos estritamente cognitivos, mas, de uma forma mais lata, desenvolver competências que permitam aos alunos crescer como cidadãos interventivos, capazes de agir num mundo cada vez mais tecnológico e extremamente volátil, que exige outros saberes, para além dos conceitos científicos e académicos.

As instituições supranacionais compreenderam que a base de um sistema democrático não passa pela centralização e controlo do poder, mas essencialmente por formar cidadãos conscientes, informados, e com capacidade de viver num mundo instável e de manipular grandes quantidades de informação, de forma criticamente seletiva.

Podemos resumir, de forma esquemática, o objetivo da educação, segundo as recomendações da OCDE e da UNESCO, passa por quatro grandes domínios: novas formas de trabalhar, novas formas de viver em sociedade, desenvolvimento das capacidades de manusear interfaces tecnológicos e novas ferramentas digitais,

e por fim, promover novas formas de desenvolver o pensamento crítico. Embora as possamos dividir, estes quatro vetores estão intimamente ligados e não fazem sentido *per si*.

As novas formas de trabalho são fruto das possibilidades abertas pelas novas tecnologias. Sabemos que os processos de aprendizagem não são unívocos nem exclusivamente transmissivos. Aprendemos em colaboração e cooperação com os outros. As novas tecnologias permitem um mais efetivo trabalho em colaboração com os pares e, como tal, obrigam ao desenvolvimento das capacidades de comunicação, que também elas potenciadas pelos mesmos sistemas tecnológicos. Este tipo de experiências laborais abre horizontes e possibilidades de uma cidadania mais ativa e responsável. A quantidade e disponibilidade de informação permite que os cidadãos possam ser mais participativos e mais críticos face à realidade. A digitalização permite, aos indivíduos do século XXI, um grau de participação e pressão sobre os decisores políticos e económicos, que os estudantes do maio de 68, só poderiam sonhar. Cidadania mais participativa acarreta igualmente uma maior responsabilização individual; daí a necessidade de uma formação sólida, não apenas nos conhecimentos científicos, mas mais holística e consciente perante o *outro* e a comunidade. Assim sendo, a Escola tem que apostar numa sólida educação/formação científica e escolha criteriosa de informações, educando para os valores e para o desenvolvimento de capacidade sociais, com sentido crítico e de cidadania; tem que estar consciente de que as competências não são segmentáveis, mas que o seu desenvolvimento é um processo de combinações de conhecimentos, capacidades individuais e atitudes.

O relatório da OCDE, "The future of education and skills. Education 2030" (OCDE, 2016:4), consegue, num esquema, condessar os propósitos da educação para este século, com um horizonte, bastante otimista – o ano 2030 (fig. 2. Como se refere no relatório, o que se pretendem-se indicações e sugestões que orientem os sistemas educativos. A educação e os sistemas terão que ser inclusivos, e não devendo refugiar-se na exclusividade de transmitir o saber científico. A educação **é** um direito humano, tal como é consagrado na Carta dos Direitos Humanos das Nações Unidades e na Declaração universal dos Direitos da Criança:

"*Princípio VII*

- A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça a sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver as suas aptidões e a sua individualidade, o seu senso de responsabilidade social e moral.

O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade pela sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, aos seus pais.

- A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas esforçar-se-ão para promover o exercício deste direito".

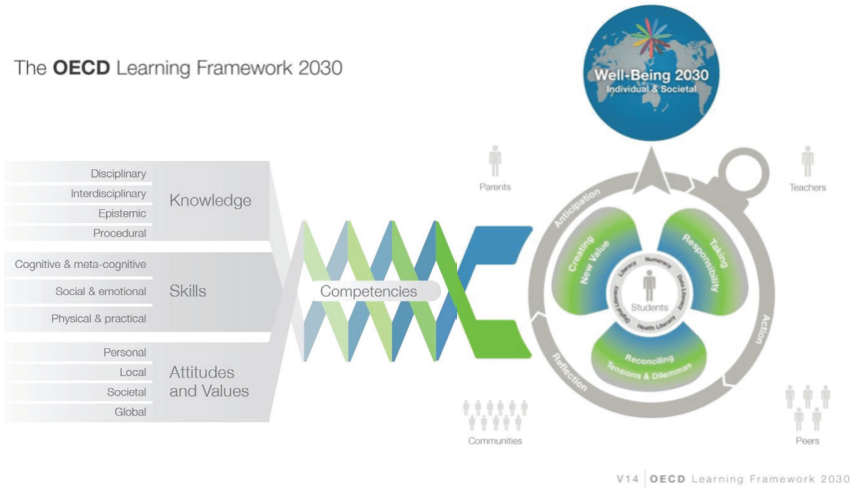


Fig. 2 - Esquema conceptual "The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework", In: Global competency for an inclusive world, OECD, 2016.

Em Portugal, segundo o relatório da CNE, sobre o Estado da Educação 2019 (CNE,2020), o progresso do país desde o a Revolução de 25 de abril de 1974 tem sido notável, apesar de ainda não termos atingido os objetivos definidos pela a União Europeia e a OCDE, de acordo com os ODS (Objetivos de Desenvolvimento

Sustentável). Não obstante, a nossa trajetória, que partiu de situações menos favoráveis do que os outros países da Europa Ocidental, está perto das médias da U.E.. Por vezes, falta-nos o distanciamento e a memória do ponto em que a Educação nacional se encontrava aquando da Revolução.

Conseguimos atingir uma taxa de pré-escolarização de 94%, enquanto em 1961 estávamos pouco acima dos 0%. As Taxas de Escolarização em 2019 situavam-se nos 95%, para o 1.º Ciclo, e em 89% e 88% para o 2.º e 3.º Ciclos, respetivamente. Tendo em conta que em 1961 a base rondava o 5%, nos 1.º e 2.º Ciclos, a evolução é gigantesca. O analfabetismo é residual e o número de diplomados é de 81.846/ano. Mas mais marcante ainda, é que 58% deste número são mulheres[3]. O caminho foi longo e positivo, mas a noção que é transmitida nos meios de comunicação social é negativa, realçando as "dores de crescimento" de um sistema anquilosado para um outro que tenta adaptar-se às novas realidades.

Nos últimos anos, vários documentos legais têm conduzido a uma adaptação do Sistema Educativo Português. Para apontarmos os mais recentes, desde 2016 que foram publicados: A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2016), o Perfil do Aluno à Saída da escolaridade Obrigatória (2017), Princípios da Autonomia e Flexibilização Curricular (2018), Aprendizagens Essenciais (2018), os Decretos-lei n.º 54 e 55 (2018), todos estes documentos foram enquadrados pelo Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. O que estes documentos tentam orientar e admitir é uma fluidez e flexibilidade no sistema educativo, que permita que este se adapte, por via da inovação das práticas docentes, aos desafios que a nova sociedade da informação e da tecnologia coloca.

No âmbito deste estudo, não cabe a análise detalhada dos documentos ou do sistema educativo; no entanto, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), merece alguma reflexão. Não é legítimo pedir aos alunos que os três últimos anos de escolaridade, sejam os decisivos para a sua formação. A Educação, tal como reconhece o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, é um processo. Como tal, em todos os níveis e etapas devem ser uma preparação para que no final do percurso os alunos possuam as competências

[3] Todos os dados são retirados de "Retrato de Portugal. Edição 2020". Pordata. FFMS. Lisboa

suficiente para enfrentar o mundo do trabalho, da participação social e política, da informação e da tecnologia.

O PASEO, Publicado em julho 2017, pretende que, de forma inclusiva, todos os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória. Desta forma será determinante o compromisso de cada escola e de todos, desde professores, a famílias/encarregados de educação, colaboradores não docentes e, naturalmente os alunos. O documento aponta para uma educação em que os alunos desta geração globalizada possam construir uma cultura científica e artística de base humanista, onde se mobilizam valores e competências que lhes permitam participar na vida das comunidades onde se integram, e tomar decisões fundamentadas sobre questões de ordem social, política e ética, tendo uma participação cívica consciente e responsável.

O facto de os processos de aprendizagem começarem o mais cedo possível relaciona-se com a necessidade de construir fundações sólidas que permitam a progressão de todos, o que assegura que todos poderão chegar ao fim de forma minimamente consistente. O que permite a concretização destes objetivos são essencialmente as práticas docentes e as dinâmicas de "sala de aula". Quer o PASEO quer os outros documentos referidos sublinham que as ações dos docentes são o fulcro para o desenvolvimento do proposto na construção do perfil dos alunos.

Os conhecimentos devem ser apresentados através de situações ou problemas concretos, ao quotidiano dos alunos, proporcionando-lhes a observação e o questionamento da realidade próxima e, de forma indireta, também à distante. Este tipo de exercício integra saberes e oferece uma visão conjunta da realidade, ao contrário das parcelas desconexas, que muitas vezes se apresentam nos currículos e programas. Para que tal seja possível, é necessário que os docentes recorram a materiais e recursos diversificados. A paisagem, é um recurso sempre diversificado e onde se enquadram uma diversidade de perspetivas que permitem uma abordagem integrada dos conhecimentos.

Outro vetor que emana dos documentos legais e orientadores é a necessidade de aprender em colaboração com os professores e com os pares. Promover estratégias e atividades, dentro e fora da sala de aula, que incentivem os alunos a fazer escolhas, a pesar os fatores contra e a favor de das opções tomadas, confrontar pontos de vista e selecionar a decisão, ponderada em valores humanistas, é o que se pretendem que os estudantes desenvolvam, desde idades precoces.

Defendemos um paradigma pedagógico de comunicação, onde o vetor orientador seja a procura de informação, a sua discussão e reflexão. Não são apenas os alunos, vistos de forma individual, o centro das intervenções educativas; são as relações que os alunos estabelecem entrei si e o docente, que devem provocar o estímulo ao conhecimento. Mas o conhecimento também é construído através das relações e vivências dos alunos com o meio físico, social e cultural onde vive e que o envolve no seu crescimento.

Pede-se ao professor que assuma um papel de fonte de informação, não o monopólio da mesma; terá que ir muito mais além: deverá ser facilitador, orientador, interlocutor qualificado e contribuir ativamente para, segundo o léxico dos teóricos da educação, ser um construtor de comunidade de aprendizagem.

Com este projeto também pretendemos contribuir para a valorização da aprendizagem, tendo em conta o meio envolvente e permitindo a discussão através de estratégias ativas e colaborativas. Pena é que a frase de Carlos Drumond de Andrade ainda seja, de alguma forma, comum: "[…] *se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis sem valor para a formação do Homem*".

A nossa abordagem posiciona o aluno no centro da comunidade de aprendizagem, levando-o também, pela observação direta e indireta da paisagem, a apreender conceitos geográficos básicos, através da Banda Desenhada. A estratégia é colaborativa e a decisão dos caminhos é decidida pelo coletivo (fig. 3).

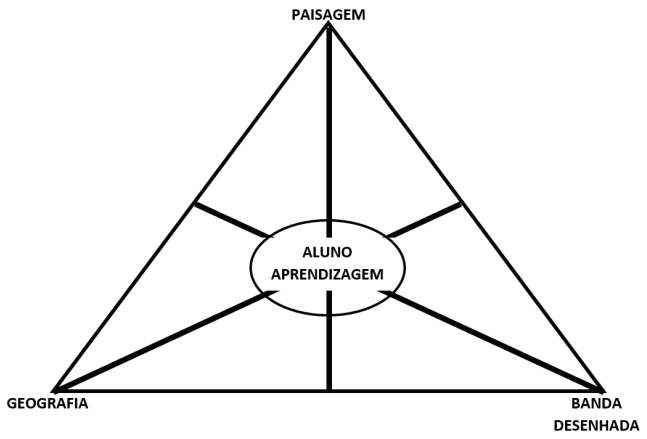


Fig. 3 - Aluno como centro da experiência de aprendizagem, no contexto do projeto.

O esquema pretende delinear a nossa abordagem neste projeto; a lente com que observamos a paisagem contém filtros didáticos que incluem a Banda Desenhada, o raciocínio crítico e a ligação ao contexto local. Esta lente refrata um prisma de competências que vai além dos aspetos cognitivos, desenvolvendo capacidades que formarão cidadãos ativos, interventivos, e geograficamente competentes e informados.

O cerne do estudo é sempre a educação para o espaço. A consciência da importância do contexto espacial onde decorre as nossas vivências é, por vezes, descurada na Geografia. A apresentação e cartografia dos padrões e de distribuição dos fenómenos, surge, na maioria das vezes, como uma realidade acabada, que é interiorizada pelo esforço da memória. O caminho contrário - olhar e vivenciar o espaço próximo e, por alargamentos sucessivos, chegar à espacialização num contexto mais abrangente - confere significado ao aluno e leva-o a relacionar o local com o padrão geral.

Não pondo em causa esta metodologia, no caso de idades mais baixas, o exótico e o distante, estimulam a imaginação e são atrativos para as crianças, levando-as, de forma indireta, a valorizar o que para elas **é** comum e faz parte do seu quotidiano.

Para que se possa atrair a atenção das crianças para a Geografia (ou para qualquer outra área do conhecimento) será aconselhável abordá-las por dentro do seu próprio universo.

> "[…] *às crianças atrai mais o exótico, o estranho, o diferente, do que uma realidade quotidiana que tão bem conhecem e a qual é valorativamente menos interessante do que um mundo tão misterioso como o de Harry Potter! Ora independentemente das fantasias que podemos integrar, elas necessitam de um espaço físico concreto e real, ou seja geográfico*" (Castro, 2002:10).

Mostrando o exótico e chamando a atenção para as semelhanças com o que é, para a criança, comum, conseguimos mostrar-lhe que a sua realidade é tão importante como outra mais distante, tal como também é afirmado por Egan (1998).

Em termos esquemáticos, reproduzimos um diagrama do modelo de análise criado para este projeto (fig. 4).

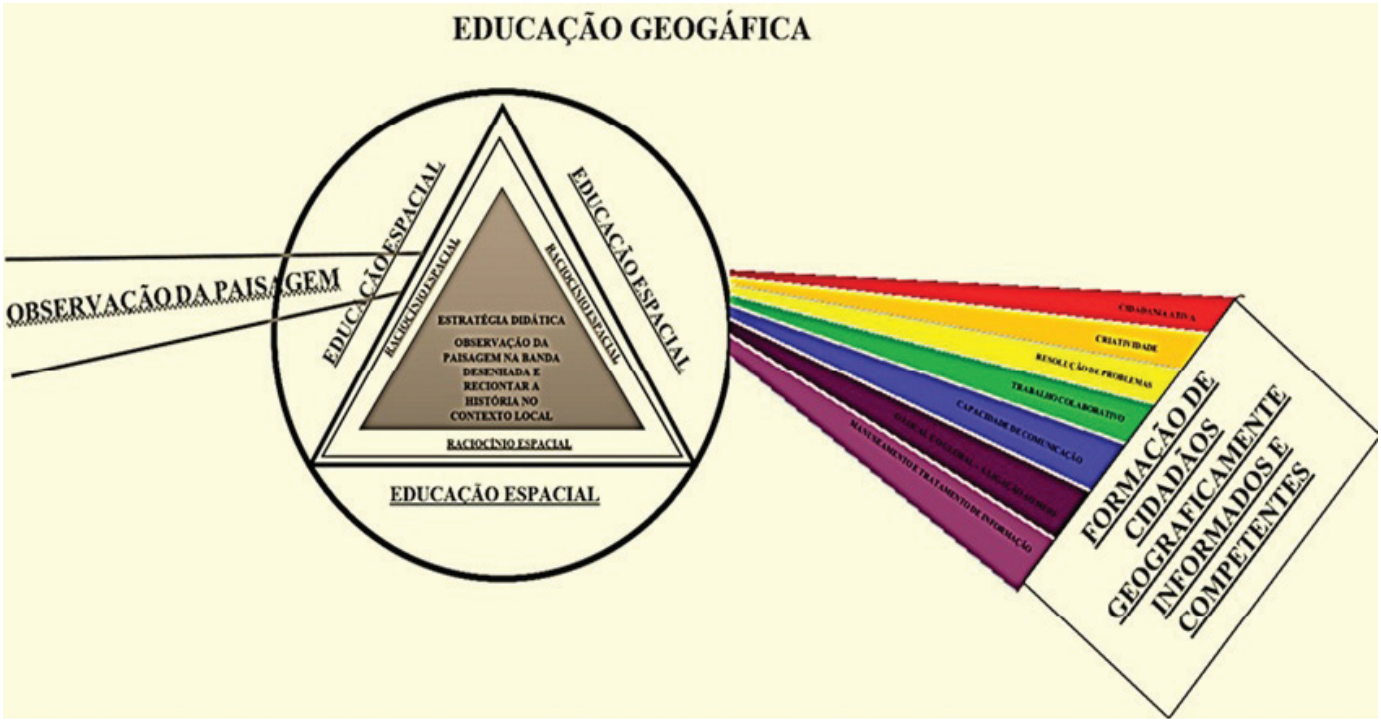


Fig. 4 - Modelo de Análise.

2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO:

2.1 – À procura de uma "Nova Escola"

> "*Are you concerned about education? I am. One of my deepest concerns is that while education systems around the world are being reformed, many of these reforms are being driven by political and commercial interests that misunderstand how real people learn and how great schools actually work. As a result, they are damaging the prospects of countless young people*" (Robinson, 2015: 1).

A partir desta afirmação, podemos refletir sobre o que aconteceu com o sistema educacional ao longo do século XX. Houve fortes mudanças nas didáticas e surgiram novas pedagogias enquadrando diferentes modos de ensinar; o processo passou de 'focado no professor' para 'centrado no aluno'. A escola começou a ter uma nova "gramática". Democratizou-se e foi além do ensino, pretendendo também educar. Porém, transmite o conhecimento numa lógica *top/down,* quase sempre ignorando o contexto e o mundo onde o aluno (centro do processo educativo) se enquadra e vive.

Há vários artigos dedicados à nova atitude em relação à educação. Do propalado processo ensino/aprendizagem ou ensino e aprendizagem, passou-se para uma nova postura baseada no conceito de Aprendizagem, na qual deveremos estar focados. A forma como os alunos aprendem, a solução de problemas e a pesquisa e investigação com o professor e os colegas da classe determinam a base científica do seu conhecimento, partindo do seu universo e da sua curiosidade.

A principal diferença entre a escola do século XX e a do nosso século é essencialmente uma mudança no paradigma educativo e no contexto global. A vulgarização e omnipresença do ambiente digital, pelo menos no «mundo ocidental», alterou o sistema educacional, no geral para melhor, mas, por vezes, também para pior.

Outra mudança inevitável está relacionada ao espaço. Para além da sala de aula tradicional, estão a converter-se progressivamente todos os locais - espaços de lazer, públicos ou privados, as próprias casas dos alunos - em áreas de possíveis

trabalhos escolares e 'novos' espaços de aprendizagem. A sala de aula do futuro não é apenas uma transformação física da sala de aula tradicional, que é cada vez mais digitalizada. Todo o espaço escolar deverá dar a possibilidade de aprender e trabalhar constituindo-se como uma área onde é possível aprender. O mundo digital permite essa mudança e transformou definitivamente o paradigma: do livro didático ao *laptop*, da biblioteca de escola, onde o paradigma era "Gutenberguiano", para o livro digital. A diferença é a criação de um novo ecossistema interconectado, de fácil acesso ao conhecimento, com alguns riscos, mas certamente com infinitas possibilidades de sucesso.

> "*Será pronto difícil que haya alguna escuela sin navegadores, ordenadores ni videojuegos, pero no parece disparatado que una utilice realidad virtual, pero otra no, unas tabletas, pero otras portátiles, etc., y, en ese sentido, podremos decir*
>
> *de ellos que son instrumentos a elegir. Pero lo que debería estar fuera de discusión es que no podrán ser excluidos de la escuela todos esos instrumentos, porque el conjunto de ellos no es un instrumento sino un entorno; o mejor dicho, el entorno, el ecosistema en que ya se desenvuelve básicamente la información y la comunicación y, por consiguiente, el aprendizaje*" (Fernadez Enguita, 2018:170).

A mudança de paradigma está relacionada com o novo ambiente virtual e digital. Naturalmente, todos aceitam o ambiente digital e as inevitáveis mudanças, mas, dentro da escola, a maior parte dos atores, excetuando os alunos, ainda está a funcionar sem aplicar ou ter em conta as novas metodologias ligadas à digitalização, muitas vezes suporte do despertar, do desenvolver da criatividade e do pensamento crítico. Parece que dentro da sala de aula o movimento de mudança e transformação global, que estrutura a nossa vida quotidiana, ficou numa espécie de universo paralelo. Estranho é, no entanto, que fora do espaço "sala de aula", nos pareça normal o recurso e utilização dos novos meios digitais que nos ligam ao mundo.

J. Carville, em 1992, durante a campanha presidencial de Bill Clinton proferiu esta frase: "It´s the economy, stupid!". Fernandez Enguita, numa apresentação em

Badajoz, apresentou a frase: "É a sala de aula, estupido!". Esta provocação não pretende a extinção das salas de aulas, mas aponta para duas realidades; por um lado, a necessidade de alteração da sala de aula tradicional, ainda próxima da sala de aula de 1900; por outro, aproveitar os imensos recursos tecnológicos e digitais que permitem que o *locos* da aprendizagem também se desmaterialize.

A sala de aula física necessita de se transformar num espaço aberto, amplo, flexível, mas principalmente multifuncional. A aprendizagem é colaborativa entre os pares e o professor. Assim, a comunicação unidirecional, professor/alunos é esporádica; a aprendizagem é realizada em grupos, pares, com o professor, com convidados da comunidade ou especialistas. A sala da aula deve ser estimulante, com acesso a redes tecnológicas comunitárias, escolares ou globais, onde os alunos possuam interfaces que os permitam estar ligados ao mundo. Os recursos são múltiplos e todos igualmente válidos. O facto de termos acesso a jogos, simulações, realidade virtual, redes de informação não deixa de parte os recursos tradicionais, tão importantes como, o livro, a revista, o papel e o material de escrita. A pluralidade não pode deixar de lado os recursos com que cada um se sente mais confortável.

A pandemia forçou professores e alunos ao ensino a distância. Primeiro titubeantes e cometendo vários erros, depois, mais seguros e gradualmente adaptando-se à nova realidade. De toda esta experiência, alunos e professores ficaram a perceber que nada substitui o presencial, a empatia, o olhar, o estar fisicamente perto do *outro.* É algo experiencial, e que não se explica a não ser pelo facto de sermos uma espécie que só se concretiza plenamente no social, mais ou menos alargado. Não obstante esta constatação, muitos ensinamentos se podem reter para futuras práticas. Podemos verificar que muitas reuniões não implicam deslocações, que o processo de entrega de trabalhos ou de envio tarefas aos alunos, pode ser mais eficiente, e o esclarecimento de dúvidas de forma individual, pode-se concretizar no que se convencionou apelidar de aulas assíncronas. Também a flexibilidade de horário para tarefas extra-aulas se mostrou mais eficiente.

Para além destes aspetos, outros poderiam ser elencados; no entanto, um facto ficou demonstrado - a disponibilidade de alunos e professores não pode ser total. O aluno, por ter acesso a plataformas que o ligam ao docente, não pode exigir respostas imediatas, e o professor por ter acesso remoto aos alunos não pode,

em termos didáticos, recorrer apenas a trabalhos e questionários. Uma das mais interessantes práticas, que a situação de exceção promoveu, foi a diversificação de materiais suportados pelas possibilidades técnicas das TIC. A hiper-realidade e a realidade virtual, bem como o acesso a uma diversidade de jogos e materiais que podem ser utilizados como ferramentas didáticas, foram procurados e integrados em muitas práticas docentes. A pandemia deu sentido ao ditado: "a necessidade aguça o engenho".

No caso da Geografia e do Estudo do Meio, os materiais digitais permitem, muitas vezes, o contacto com realidades que os docentes, embrenhados na rotina dos anos, parecem esquecer. No contexto do projeto que concretizámos, deslocámo-nos algumas vezes à sala das crianças apresentar *Tintin* e as suas aventuras. Num dos casos, os alunos puseram várias questões sobre "*Tintin* no Tibete", nem sempre de fácil resposta para satisfazer a sua necessidade do concreto. Como concretizar o 'Tibete' Rapidamente? Usei o computador da sala computador e juntei os alunos à minha volta. A partir do "*Google maps*" e do "*Google Earth*" (instalado na altura), "voamos" juntos pelas montanhas do "tecto do mundo", acompanhado pelos sons de admiração e estupefação das crianças. A professora já tinha ouvido falar da aplicação, mas, não conseguira ter tempo para as explorar e manipular. Para além do trabalho em sala de aula, de projetos e de dar resposta a burocracia exigida, resta pouco tempo para proporcionar aos alunos didáticas que lhes permitam construir o seu conhecimento.

Mais duro para com o ensino, Fernandez Enguita, no mesmo congresso referido, concluiu que a inovação mais popular usada pelos professores nos últimos anos foram as apresentações eletrónicas em sala de aula. Considera o PowerPoint mais repreensível do que o antigo quadro-negro, no qual o professor, escrevendo, explanava o raciocínio, explicando os seus pontos de vista e apresentando-os aos alunos, o que se revelava mais enriquecedor e de maior complexidade. Atualmente, após um clique, tudo já está escrito, com imagem, e o papel do professor é dizer (ou ler ...) o que está escrito, sem apresentar o processo que o levou a chegar ao slide apresentado. Exagero ou não, a verdade é que quando entramos numa sala de aula, as grandes inovações são: o PowerPoint, o Prezi ou o Emaze, e a possibilidade de os alunos trabalharem com *laptops* (na maioria das vezes com *wi-fi* de fraca qualidade).

Esta realidade é possível de observar "No estudo em casa", neste recurso para o ensino em tempos pandémicos, as aulas televisivas têm, quase sempre, PowerPoints por base e sustentação dos conteúdos. Por vezes, o professor apenas repete o que aparece no ecrã, o que é entediante e desesperante para qualquer aluno fluente na leitura.

Segundo Ken Robinson, um dos problemas que o ensino evidência é o primado do conhecimento académico como um sinal de verdadeira inteligência. Mas, apesar de sua importância e valor, este é apenas um tipo de inteligência, entre uma grande variedade. Por vezes lemos ou ouvimos entrevistas com artistas plásticos, ou músicos de renome, e pensamos, «como é possível que alguém com esse poder criativo falhe em expressar coerentemente duas simples ideias?». A inteligência é expressa de maneiras muito diversas e criativas, não apenas académicas. Erro é a supervalorização de um tipo de inteligência sobre outro.

Os críticos e as pessoas criativas são frequentemente discretos academicamente e nas escolas não se distinguem como aqueles que obtêm as melhores classificações; mas felizmente (por precisarmos de todos) começam a ter sucesso fora do sistema educacional. O novo ambiente digital valoriza não apenas aspetos cognitivos, mas também outras capacidades, talvez mais prementes e necessárias para se viver no século XXI. Aqueles que ficam apenas com o academismo, provavelmente não serão capazes de se adaptar tão facilmente e não terão tanta espontaneidade ou capacidade de viver com "à vontade" suficiente para se integrarem nesta nova sociedade, onde a única certeza é a incerteza do futuro.

O sistema educacional agora parece começar a tentar adaptar-se:

> "*In the last forty years, the population of the world has doubled from less than three billion to more than seven billion. We are the largest population of human beings ever to be on Earth at the same time, and the numbers are rising precipitously. At the same time, digital technologies are transforming how we all work, play, think, feel, and relate to each other. That revolution has barely begun. The old systems of education were not designed with this world in mind.*
>
> *Improving them by raising conventional standards will not meet the challenges we now face* (Robinson, 2015:14).

Em todo o mundo ocidental, a transformação na sociedade e modos de vida, bem como na educação, será essencialmente *bottom/up*, praticamente excluindo aqueles que não querem viver nesse ambiente. Não sendo uma estratégia justa, a realidade parece indicar que esta atitude vingará - ou mudamos, ou integraremos o grupo de iliteratos digitais que não consegue entender o "admirável mundo novo".

E os estudantes? Não apenas vivem neste mundo, como são as peças que o mantêm em funcionamento. Eles não têm projetos e ambições? Não quererão eles uma vida melhor, de acordo com o ambiente em que cresceram e viveram? Não é natural que não gostem do mesmo tipo de música que eu? Eles podem considerar as minhas escolhas boas, mas ampliam os seus gostos para outros ritmos e formas de expressão musical. Não foi sempre assim? Já teremos esquecido a nossa adolescência e juventude?

Sobre esse tipo de abordagem, Marc Prensky tem uma atitude muito interessante, expressa no seu artigo de 2001:

> "*These differences go far further and deeper than most educators suspect or realize. "Different kinds of experiences lead to different brain structures" says Dr Bruce D. Berry of Baylor College of Medicine. As we shall see in the next installment, it is very likely that our students' brains have physically changed – and are different from ours – as a result of how they grew up. But whether or not this is literally true, we can say with certainty that their thinking patterns have changed"* (Prensky, 2001:3).

Ele vai mais longe. Sobre a construção de sistemas educacionais, afirma, de maneira sarcástica, que o problema é que aqueles que constroem sistemas atuais são "migrantes digitais" (nascidos antes da digitalização do mundo) e não "nativos digitais" - os que nasceram na era digital e para quem essa tecnologia é natural. Para esses "nativos", existem infinitas possibilidades de uso das ferramentas digitais. Essa lacuna impede a comunicação eficaz entre o professor e o aluno. Não se questiona o legado ou o núcleo necessário para entender o mundo, mas a maneira como ainda não conseguimos comunicar a mudança. Existe claramente uma lacuna linguística e uma diferença nas maneiras de aprender dos nativos e dos emigrantes digitais.

"*It's very serious, because the single biggest problem facing education today is that our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language. This is obvious to the Digital Natives -school often feels pretty much as if we've brought in a population of heavily accented, unintelligible foreigners to lecture them*" (Prensky, 2001:3).

Este novo ambiente leva a inseguranças dos professores. Parece que se pretende colocar em questão a autoridade da ciência, como a conhecemos. Ainda precisamos de livros e *"papers"* para sustentar as nossas posições científicas e pontos de vista (e ainda bem); mas como professores do século XX, tentamos explicar e fazer com que os nossos alunos aprendam e manipulem informações. Porém, eles já têm ao seu dispor uma panóplia de fontes de informação; daí que a nossa função precise de ser repensada, e de alguma forma, alterada. O nosso papel contínua essencial, mas para além de conteúdos é urgente que consigamos ensinar os alunos a proceder à seleção criteriosa da enorme oferta de conhecimentos acessíveis. Aprendemos uns com os outros e fazermos pesquisas e projetos conjuntamente. Para os alunos, este processo parece adquirir cada vez mais sentido no mundo atual. A ideia de aprender primeiro e, posteriormente, colocar em prática a teoria aprendida não é o caminho para os "nativos digitais"; eles aprendem fazendo e apoiando simultaneamente as suas ações no conhecimento científico, muitas vezes baseadas em centenas de artigos que consultam, leem e analisam. Nós, "emigrantes digitais", lemos lentamente em computadores, *tablets* e telemóveis; muitas vezes precisamos de imprimir, reler, sublinhar e anotar ideias, em centenas de cópias. Mas nada disso é preocupante; é bastante desafiador, até. Adaptar-se a um novo paradigma educacional, em que a digitalização transformou a maneira de trabalhar é, no mínimo, aliciante. Temos que aprender uma nova maneira de comunicar, porque a realidade altera-se constantemente, mas nunca volta para trás ou se mantém imutável.

"*First, our methodology. Today's teachers have to learn to communicate in the language and style of their students. This doesn't mean changing the meaning of what is important, or of good thinking*

skills. But it does mean going faster, less step-by step, more in parallel, with more random access, among other things. Educators might ask, "But how do we teach logic in this fashion?" While it's not immediately clear, we do need to figure it out.

Second, our content. It seems to me that after the digital "singularity" there are now two kinds of content: "Legacy" content (to borrow the computer term for old systems) and "Future" content.

"Legacy" content includes reading, writing, arithmetic, logical thinking, understanding the writings and ideas of the past, etc. – all of our "traditional" curriculum. It is of course still important, but it is from a different era. Some of it (such as logical thinking) will continue to be important, but some (perhaps like Euclidean geometry) will become less so, as did Latin and Greek. "Future" content is to a large extent, not surprisingly, digital and technological. But, while it includes software, hardware, robotics, nanotechnology, genomics, etc., it also includes the ethics, politics, sociology, languages and other things that go with them. This "Future" content is extremely interesting to today's students. But how many Digital Immigrants are prepared to teach it?" (Prensky.2001:5).

Enquanto professor, tento dar aos alunos possibilidade de aprenderem de uma maneira próxima da sua realidade e não da realidade da minha educação, dos anos 80 (altura em que formei e em que a existência do computador nas escolas era completamente desconhecida). Pretendo sempre, mesmo com as lacunas de um «emigrante digital», levar os meus alunos a sentir-se parte da mudança que, mais ou menos rapidamente, a educação vai sofrendo.

"*Although education is now a global issue, it is inevitably a grassroots process. Understanding that is the key to transformation. The world is undergoing revolutionary changes; we need a revolution in education too. Like most revolutions, this one has been brewing for a long time, and in many places it is already well under way. It is not coming from the top down; it is coming, as it must do, from the ground up*" (Robinson, 2018:21).

"Então, como é que os vamos ensinar? E que bases científicas devemos escolher para lhes transmitir?" - Muitos professores já me fizeram estas duas perguntas, que considero pouco adequadas, pois a questão é "o que vamos aprender hoje?" e não "O que devo ensinar hoje?"

Os alunos querem aprender ao mesmo tempo que resolvem problemas reais do seu quotidiano. Eles não aprendem sozinhos, mas em colaboração com os outros colegas e o professor. O professor é quem orienta e mostra algumas das várias formas de resolver problemas; o professor tem informações confiáveis e é o responsável por criar um ambiente que estimule o pensamento crítico e a criatividade para a resolução de problemas. Por um lado, o docente implementa o processo de aprendizagem; por outro, é o fundamento e a base científica que possibilita aos alunos seguir os melhores caminhos para chegar a uma conclusão ou resolver um problema real. O professor é quem deve valorizar o processo que leva os alunos a atingir uma meta, não apenas olhando e valorizando os processos cognitivos, mas também outras capacidades que permitam às

crianças/jovens crescer. A escola tem o dever de educar e não apenas de transmitir conhecimento científico (importante), valorizando os seus alunos como cidadãos pró-ativos, interventivos, críticos e colaborativos, para mais tarde participarem nas soluções dos problemas da sua comunidade.

O professor que quer ensinar todo o conteúdo do currículo acaba ensinando muito pouco; os alunos simplesmente não conseguem internalizar tudo. Se queremos que saibam tudo, estamos a apelar para a memorização, não deixando espaço para a pesquisa de informação, para selecionar, para trabalhar criticamente e ser autónomo.

> "*Para tal, teremos, em educação, que proporcionar experiências e vivências significativas para que o espaço adquira importância, simbolismo, pertença e conduza à formação de uma identidade. O espaço é vivido; através da sua vivência que este adquire significado, "reducing the world to a spaceless abstration…[has] very little utiliy*"[4] (Castro, 2019:42).

[4] Citação em inglês in Hubbard *et al.*, 2002: 39.

Se olharmos para o que é sugerido para preparar os alunos do século XXI (UNESCO, OCDE, Comissão Europeia), vemos poucas referências a grandes quantidades de conteúdos. Os *skills* referidos nos documentos orientadores são: criatividade, iniciativa, pensamento crítico, capacidade de tomar decisões, capacidade de gerir informações, avaliação de risco e assertividade de opções.

A escola do século XXI não só tem a intenção de munir os alunos com o conhecimento científico, mas também de os educar como cidadãos que contribuam para o desenvolvimento da comunidade e, em última instância, da nossa casa comum - o planeta. No século XIX, o mundo mudava lentamente e o conhecimento e as metodologias pareciam continuar indefinidamente inalteradas. Agora, os estudantes devem ser cidadãos do mundo, compreendê-lo e ser críticos. Para que estas metas se concretizarem, a escola terá que apresentar novas formas de pensar, desenvolver novas capacidades, introduzir novas ferramentas de trabalho, desenvolver capacidades de comunicação, isto é, formar cidadãos globais, agindo localmente nos contextos onde vivem e trabalham.

2.2 – A Paisagem

A importância da paisagem na Geografia é consensual. Todos concordam que uma das bases desta ciência está centrada neste conceito; a maneira como abordamos o conceito é que não é tão unânime. A metodologia de abordagem e a atitude em relação à paisagem depende da posição teórica do geógrafo que olha, analisa e problematiza o cenário que está à sua frente.

Tradicionalmente, a geografia define a paisagem como uma parte do território que se pode abarcar com o olhar; mas diante da realidade, cada pessoa pode descrevê-la, lê-la e interpretá-la com a sua própria visão.

> "*Na herança da estética romântica naturalista, bem evidenciada por Humbolt, a paisagem ocupa um lugar proeminente na Geografia quando esta se constitui como disciplina científica na Alemanha, no século XIX, embora o conceito não tenha um sentido preciso. Com efeito, landschaft*

tanto significava uma porção limitada da superfície da terra que possuía um ou mais elementos que lhe davam unida unidade, como a aparência da terra tal como era percebida por um observador (Barata Salgueiro, 2001:40).

No início deste processo de internalização da paisagem na Geografia, o conceito estava mais ligado a á descrição dos elementos físicos, deixando de fora o humano, o transformado. À medida que a realidade transformada, ou seja, o espaço humano, ganhava terreno e importância na Geografia e na explicação dos fenómenos, inclusivamente os naturais, o conceito evoluiu para a análise e valorização de paisagens humanas, e como tal, culturais. Uma paisagem de uma cidade asiática, por exemplo, na Índia, não é igual à de uma cidade na Europa do Norte; a cultura, a história e as dinâmicas sociais de um povo, num determinado contexto, provoca paisagens humanizadas diferentes.

"*O ponto de partida á a observação 'objetiva', pois o conceito de paisagem é essencialmente visual, mas progressivamente a necessidade de explicação do conjunto obrigará ao recurso a 'dimensões ocultas' porque não visíveis, do domínio da cultura, da economia, da organização política (Gomes,1999*)" (Barata Salgueiro, 2001: 42).

A tradição da descrição narrativa da paisagem, em Geografia, é longa e não põe em causa a objetividade do essencial observado. Mas o processo narrativo permite a introdução do subjetivo, do pessoal e do cultural. A paisagem é descrita de forma sentida, de acordo com a luz, a perspetiva do olhar, até da própria disposição mental do observador, como refere Yi-fu-Tuan (1979:94) no seu exemplo sobre cemitérios (Thoughts in a Cemetery):

"*We can think, therefore, that we are able to see an entity called landscape. Landscape in turn evokes thought. How people act in different physical settings is fairly well known, but we know little about the thoughts run through their minds. Consider the cemetery. It is a type of landscape. It can be appraised for its utilitarian, religious, and*

aesthetic qualities. […] The cemetery has a curios appeal. According to Elias Canetti, it induces a special state of mind which in turns affects how one perceives it" (Tuan, 1979:94).

Dentro deste quadro teórico, a descrição da paisagem é sempre um exercício composto. Existe uma relação pessoal com o espaço que contém uma parte sensível. O espaço é vivido, experienciado; a experiência que temos num local induz a que essa descrição seja composta por uma multiplicidade de aspetos, que a tornam pessoal.

De forma generalista, podemos encontrar duas abordagens para o conceito de paisagem. Uma que considera o espaço socialmente construído, onde as várias tensões sociais estão refletidas, inerentes ao uso do território, que advém da forma como os Homens estruturaram a sociedade. Este ponto de vista está ligado a escolas radicais e a uma análise marxista da sociedade e do território.

"*Quase ao mesmo tempo, o conceito de Território (algo que remete de imediato para a ideia de um espaço geográfico socialmente apropriado, regulado e construído) veio provocar uma nova inflexão no percurso da Geografia. O radicalismo inicial, de raiz marxista e politicamente empenhado, traz a Geografia para o campo sociológico, centrando a explicação do Território como produto/construção social, lugar de confronto, de tensões, de conflitos de uso e de apropriação e transformação*" (Domingues, 2001:57).

A outra abordagem à paisagem está ligada às escolas humanistas e culturalistas, que observam a realidade de uma forma mais individualizada, dentro de um contexto cultural. Estas escolas afirmam que o conceito de paisagem é um produto não apenas cultural, mas também de uma experiência individual; provém dos sentidos, da maneira como sentimos e nos ligamos ao espaço que nos rodeia. A paisagem é uma realidade pessoal que cada um constrói, por dentro; portanto, é subjetiva. Nesta abordagem, podemos apontar dois nomes de referência, Cosgrove e Yi-Fu-Tuan, que construíram uma posição em relação à paisagem que a torna uma experiência particular, baseada na realidade vivida de um espaço.

> "*Este tipo de abordagem encontra-se basicamente entre os autores das correntes ditas da Geografia das Representações, ou mais no cerne da Geografia Humanista, correntes que aproximam a geografia das tendências fenomenológicas e existencialistas também em expansão noutras ciências sociais. Assim, por exemplo, COSGROVE (1984:13), diz que a paisagem é «o mundo exterior mediatizado pela experiência subjectiva dos homens, portanto um modo de vero mundo», enquanto para TUAN (1979:89) trata-se de «uma imagem integrada, construída pela mente e pelos sentidos»"* (Barata Salgueiro, 2001:45).

A nossa posição está mais próxima desta última perspetiva. Não negando a importância da construção social e coletiva da paisagem, o significado do que vemos é marcadamente construído pelas experiências que se vivem num espaço específico e, consequentemente, influencia a imagem que temos dele e como o interpretamos.

É quase irónico que um conceito com um nome derivado da expressão plástica (pintura do século dezasseis) se tenha tornado tão central na Geografia. A relação entre pintura e paisagem é ancestral e, em cada contexto cultural, a perspetiva estética plasmada nas telas educa a forma como vemos os espaços, naturais e humanizados. À medida que crescemos, somos envolvidos por ambientes estéticos, que educam os nossos sentidos a apreciar as realidades com que nos confrontamos durante a nossa vida. Este processo origina uma valoração do território e provoca igualmente, sentimentos de pertença e identificação com o espaço. Este fenómeno é visível nas identidades regionais de países onde as populações se apegam a estereótipos, onde a paisagem e os modos de estar se confundem. Em Portugal, por exemplo, a identidade e o modo de estar com o qual os alentejanos, ou transmontanos, se apresentam, são imagens criadas por uma fusão entre as características da paisagem e o modo de vida tradicional que se refletem de forma "determinista" na identidade individual de cada habitante.

Este fenómeno, presente em vários países, tem uma base que os regimes - principalmente os mais autoritários - souberam aproveitar e inculcar nas populações através da educação formal e informal. Fazendo uma leitura dos muitos manuais escolares do século XX, durante a ditadura, é visível uma a descrição de paisagens

de cada região/província de Portugal, dos seus modos de vida e de perfis de comportamento, que se ligavam às necessidades de obediência e visão da realidade nacional, advogada pelo regime. Esta realidade, embora muito vincada durante a ditadura portuguesa, também é visível no final da monarquia e durante a o período republicano das primeiras décadas do século passado.

Em "Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico", livro essencial da Geografia portuguesa, Orlando Ribeiro descreve um país com esta dupla influência e revela um Portugal eminentemente rural, onde os fenómenos geográficos são explicados e justificados à maneira regionalista. As habitações tradicionais são dos materiais que abundam na região; as atividades, essencialmente agrícolas, dependem das condições edáficas, geomorfológicas e do clima.

Nada do que é abordado no livro e as suas explicações são erradas. Pelo contrário, são pertinentes e ajudam a explicar a paisagem; porém, na atualidade, a realidade é bem mais complexa e outros fatores condicionam a paisagem e o que nela decorre, e são mais determinantes do que os recursos naturais ou ambiente climático. Mas o livro aponta o que seria uma marca na população portuguesa e que se tornou de tal forma vincado, que as populações ainda hoje se identificam com esses traços de carácter humano e de paisagem – as províncias administrativas.

> "*Finalmente, em 1945, foi publicado o Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico, de Orlando Ribeiro, no qual, atendendo a todos os critérios anteriormente utilizados, se delinearam "divisões geográficas" que mantinham a "subdivisão em regiões secundárias" que Lautensach iniciara em 1932, e que foi a divisão em que essencialmente se baseou, mas se adoptaram as linhas gerais da divisão de Barros Gomes, fundadas nas "espécies florestais dominantes" e que se sintetizava em "três grandes conjuntos naturais, a que se ajustam os factos essenciais da geografia humana: Norte atlântico, Norte transmontano e Sul". Procurando uma "certa identidade de aspectos comuns" e "o sentimento de não sairmos da mesma terra", Orlando Ribeiro delinearia uma nova síntese, que demoraria a ser transposta para os manuais escolares de Geografia*" (Gonçalves Fernandes, 2018: 16).

Esta leitura da paisagem forma, ainda hoje, o olhar de duas ou três gerações ainda vivas e que viajam pelo país, e escutam-se ecos de algo imemorial, ativo, na forma de interpretar o território nacional. Os mais novos, porém, começam a ficar mais afastados destes padrões essencialmente pelo peso e afastamento da realidade que formou os progenitores. A facilidade de mobilidade e o acesso imediato a fontes de informação atuais vão formando outros estereótipos de paisagens humanas e físicas, ligadas a um novo imaginário, nacional, mas também europeu e universal.

A nova literatura de viagens e os *media* formam imagens de paisagens, igualmente construídas por textos, fotografias e outros produtos artísticos, que caiem em novos estereótipos de destinos, populações e modos de vida de país, regiões e localidades; no entanto, a abrangência geográfica é todo o planeta.

A paisagem, é assim, uma realidade construída de múltiplos fatores, que se concentram no observador. Estabelecemos conexões com o espaço; a paisagem não está somente ligada ao sentido da visão. Construímos uma imagem da realidade com que somos confrontados também por sons, cheiros, luz e experiências, mais ou menos positivas, que vivemos nesse espaço.

> "*As múltiplas pesquisas sobre a paisagem têm feito ressaltar a importância de novas dimensões, que vão para lá da simples apreensão visual ou da resultante das relações entre o Homem e o Meio. Por um lado, têm valorizado a importância de outros sentidos na apreensão das paisagens (o olfato, o ouvido, o tacto) e, por outro lado, como o notaram Phillipe e Geneviève Pinchemel, têm sido reveladas nas «novas paisagens» outras dimensões valorativas, para além da «paisagem como quadro da vida»: paisagem-património, paisagem-valor de identidade, paisagem recurso (Pinchemel e Pinchemel, 1992, p. 377)*" (Gaspar, 2001:85).

A observação de uma paisagem é, desta forma, uma ferramenta poderosa para a educação e desenvolvimento do pensamento crítico. Como J. Dewey escreveu:

> "*Exercise of observation is, then, one condition of transformation of impulse into a purpose. As in the sign by a railway crossing, we have*

to stop, look, listen. But observation alone is not enough. We have to understand the significance of what we see, hear, and touch. This significance consists of the consequences that will result when what is seen is acted upon" (Dewey, 1938/1997:68).

No contexto deste projeto, a visão culturalista da paisagem está mais ligada ao universo infantil; as crianças vivem a paisagem e observam-na fazendo uma leitura semelhante a um olhar impressionista e relatam-na de uma forma expressionista (sendo que estes termos são uma forma simplista, e algo abusiva, do nome destas duas escolas de expressão plástica).

Observar a paisagem é sempre uma perspetiva singular e única. O escrutinar a realidade visível é um processo pessoal e subjetivo e, tal como quem tira uma fotografia, altera a realidade. O foco, a luz, a perspetiva e o ângulo tornam a imagem numa expressão artística e pessoal. Olhar a paisagem é simultaneamente informativo (objetivo) e subjetivo.

2.3 – O Pensamento Crítico e a Educação

O ato de pensar é, em si mesmo, crítico. Pensamos a realidade, e a forma como a olhamos e interpretamos nunca é inócua; existe sempre um juízo de valor, ou seja, uma perspetiva crítica. Esta constatação pode não apresentar nada de inovador, mas deve ser estimulada desde cedo. A diversidade das formas de desenvolver o raciocínio crítico é infinita, mas a paisagem é, pelo seu poder integrador de múltiplas variáveis, uma das formas mais completas e estimulantes para treinar o pensamento. Torna-se evidente que para formarmos cidadão mais interventivos devemos educar o "pensamento crítico". Quanto mais cedo começarmos a incentivar o questionamento e a reflexão sobre a realidade, maior preparação terão os adultos de uma comunidade. Sendo que à Escola cabe educar, é também neste espaço que se deverá fomentar a prática reflexiva.

O desenvolvimento do pensamento crítico na educação já fez um longo caminho até hoje. Em 1938, J. Dewey escreveu sobre pensamento reflexivo e experiências

significativas para construir um novo paradigma na educação. Provou-se que os alunos que tenham a possibilidade de viver e lidar com práticas de aprendizagem significativas, associadas a problemas reais que as crianças podem identificar, ajuda-as a tornarem-se intervenientes e críticas face à realidade.

> "*This view would be more credible if any systematic effort, beginning with early education and carried on through the continuous study and learning of the young, had ever been undertaken with a view to making the method of intelligence, exemplified in science, supreme in education. There is nothing in the inherent nature of habit that prevents intelligent method from becoming itself habitual; and there is nothing in the nature of emotion to prevent the development of intense emotional allegiance to the method*" (Dewey, 1938/1997:83).

Existem duas abordagens principais para o chamado pensamento crítico. Por um lado, uma abordagem teórica ligada ao raciocínio lógico; por outro, os investigadores da psicologia cognitiva aplicada à educação. Esta última perspetiva, com uma abordagem construtivista e socio-construtivista da educação, defende que as atividades de aprendizagem emergem da interação entre o ambiente, os recursos didáticos e as pessoas que envolvem a criança (professores e outros pares, neste caso) quando procura a sua própria visão da realidade. Estas relações são destacadas como uma das chaves da educação atual. Dewey escreveu que "*apesar de todo o pensamento resultar em conhecimento, em última análise, o valor do conhecimento está subordinado ao uso no pensamento* […]" (Dewey, 2007, 139).

As contribuições da psicologia do desenvolvimento, de autores como Piaget, Vygotsky ou Bruner, são importantes e constituem uma base sólida para abordagens educacionais; todavia, gostaríamos de acrescentar, como ferramenta didática para o desenvolvimento do pensamento crítico, as narrativas, ou histórias, como propõe Kieran Egan. Em contextos educacionais, Egan (1992) afirma que selecionar narrativas de acordo com os estádios de desenvolvimento educacional das crianças, é uma maneira muito eficaz não apenas de desenvolver o pensamento crítico, mas também de introduzir conceitos complexos.

Este autor refletindo sobre a introdução de conceitos espácio-temporais na educação, propões uma perspetiva que se afasta um pouco da tradicional abordagem baseada essencialmente em Piaget. Não pondo em causa o contributo deste teórico, olha para o problema do desenvolvimento cognitivo fora da visão mais comum.

> "*A minha proposta principal é que apreendemos o mundo e a experiência de modos significativamente diferentes e que essas diferenças requerem que o conhecimento seja organizado de modo também diferente para que possa tornar-se mais acessível e educacionalmente mais eficaz ao nível de cada estádio*" (Egan, 1992:19).

No seu livro "O Desenvolvimento Educacional", Egan propõe quatro estádios de desenvolvimento cognitivo/educacional: o Mítico; o Romântico; o Filosófico; o Irónico.

Para o universo infantil, a realidade é mítica ou fantástica. (Kieran Egan:1990; 1994).

O Pré-escolar e o 1.º Ciclo correspondem ao Mítico (4 a 9/10 anos). Este estádio compreende características que nos ajudam a perceber como nos devemos aproximar do imaginário infantil, caso queiramos a criança disponível para apreender saberes e conceitos, neste caso, de Geografia. As características básicas do estádio Mítico são: necessidade de segurança intelectual; a falta de sentido da diversidade; a falta de um sentido do mundo como algo de autónomo e objetivo e visão da realidade em oposições binárias bem vincadas.

No 2.º Ciclo inicia-se a transição para o Estádio Romântico. Vai acontecer uma alteração gradual do conceito de "Diversidade" relativamente ao: Tempo Histórico; Espaço Geográfico; Leis da Física; Relações Lógicas; Causalidade. A criança começa a perceber que os conceitos morais e emocionais da sua pessoa, da família e das relações humanas, cada vez mais diversas, já não explicam suficientemente o mundo que o rodeia e sobre o qual está a aprender - "O mundo já não sou eu!". O mundo é autónomo e diferente da criança.

> "*Com a passagem do estádio mítico ao romântico, o mundo exterior deixa de ser olhado com segurança, como uma extensão do eu, passando a ser visto como um mundo cheio de estranhas entidades que obedecem a*

leis ainda mais estranhas, entidades sem sentimentos, entidades enormes, misteriosas e ameaçadoras" (Egan; 1992:42).

Nas idades de transição acontece a coexistência das duas visões de explorar e interpretar o mundo, sendo que a romântica se desenvolve plenamente um pouco para além dos 10 anos.

"*A maneira tipicamente romântica de explorar e descobrir aquilo que no mundo é real e possível parece vir na sequência do uso das oposições binárias típicas das crianças no estádio mítico. Todavia, em vez de projetar essas oposições de dentro para fora, a mente romântica sai para fora de si própria, e até aos limites do mundo que conhece, em busca de oposições binárias externas que representem a realidade*" (Egan; 1992:44).

No caso do nosso projeto, a maioria das crianças encontra-se no início da transição entre o estádio Mítico e o Romântico, mas ainda com uma visão marcada pelo primeiro. Um dos ensinamentos que podemos retirar das obras de Egan, é a importância das narrativas na introdução de conceitos complexos. A estrutura das histórias tradicionais é baseada em opostos binários bem marcados; pela oposição, as crianças conseguem não só manipular conceitos abstratos, como perceber a noção de espaço e tempo.

Uma das ideias de base da nossa experiência tem exatamente este pressuposto subjacente. A Banda Desenhada conta uma história, e o universo escolhido é infanto-juvenil - *Tintin*. Nestas histórias, tal como em Enid Blyton, Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães ou nas narrativas de João Aguiar para esta faixa etária, as personagens são lineares; podem apresentar-se com maior ou menor complexidade e densidade psicológica, mas os comportamentos não deixam dúvidas; são marcadamente positivos ou negativos (opostos binários). É uma forma eficaz de prender o leitor e fornece, simultaneamente, um quadro geral de segurança e previsibilidade.

Mas será que são apenas as crianças e jovens que se prendem por narrativas com opostos binários fortes? "Hollywood", as grandes produtoras de séries e novelas, bem como os argumentistas já perceberam que este esquema de contar uma história, se

adequa e prende o imaginário humano; as audiências destes filmes/séries/novelas e os *best sellers* literários confirmam esta tese. Esta constatação nada tem de valoração negativa. Existe espaço em cada um de nós para outras leituras e visualizações de maior complexidade, o que não implica que as primeiras não tenham qualidade.

Foi a partir desta linha de raciocínio, que desde há vários anos que temos realizado projetos de desenvolvimento do gosto pela Geografia e de valorização dessa área do saber, central para a compreensão cabal do mundo.

Já realizamos algumas experiências, em jardins-de-infância, orientadas para o desenvolvimento das capacidades de pensamento crítico, a partir da observação da paisagem (Castro, 2014/15/16/17). A complexidade da análise geográfica, em termos escolares, deixa frequentemente para trás alguns conceitos básicos, como paisagem. A introdução de conceitos espaciais no pré-escolar deve começar pelo básico. A observação do espaço, a compreensão, a análise e postura crítica em relação a este deve ser estimulada desde tenra idade – é tão essencial para o desenvolvimento das crianças, como a matemática ou a língua materna.

Há alguns anos desenvolvemos um projeto que partiu da observação da paisagem para introduzir aspetos espaciais e desenvolver o pensamento crítico das crianças do jardim-de-infância. A observação cuidadosa do espaço fornece-nos informações sobre a realidade, mas também indica caminhos de intervenção e pistas para mitigar, corrigir e melhorar a realidade. Yi-Fu Tuan, em «Topofilia» (1974:160), escreve: "*A Geografia Humanista busca uma compreensão do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, seu comportamento geográfico, bem como seus sentimentos e ideias sobre espaço e lugar*".

O objetivo dos estudos foi compreender o potencial da paisagem na educação cívica e geográfica de crianças em idade pré-escolar. Preparámos um guião de observação da paisagem e distribuímo-lo aos educadores dos vários jardins-de-infância do município de Portalegre. Para além de utilizar o guião, os educadores também aplicaram a observação do meio de forma indireta, por meio de fotografias que apresentavam uma realidade claramente positiva ou negativa. A avaliação e as conclusões tiradas desta experiência foram baseadas nas informações, notas de campo e respostas ao guião de observação da paisagem que os educadores conduziram e organizaram. Trabalhámos e analisámos as respostas por sexo e idade; para além

disso, refletimos sobre as propostas das crianças acercas dos espaços observados e as sugestões de intervenções que propunham. Esses dados foram recolhidos em dois momentos: o primeiro durante a observação direta da paisagem, e o segundo na sala de aula, por meio de fotografias (observação indireta).

A investigação envolveu cinco jardins-de-infância (dois rurais e três urbanos), e esta observação da paisagem abrangeu 106 crianças, com idades entre os três e os seis anos. O projeto consistiu em três fases distintas. Na primeira, as crianças foram observar uma paisagem, perto da sala de aula, e tiveram que responder a 4 perguntas (O que vês? Foi construído pelo homem ou pela natureza? Qual é a utilidade desse espaço? Está em boas ou más condições?). Num segundo momento, dentro da sala de aula, o educador aprofundou as visões e as respostas das crianças sobre o que tinham visto, levando em consideração as possíveis funções do espaço e transformações para melhorar o seu uso e conservação.

Alguns dias depois, os educadores fizeram outra atividade semelhante, desta vez propondo as observações das fotografias e fazendo as mesmas perguntas. As fotografias eram muito contrastadas. Uma apresentava um jardim multicolorido, de tulipas, com um amplo relvado e algumas árvores, num dia claro e límpido; a outra, exibia paisagens menos positivas - lixo espalhado por uma rua malcuidada e uma casa abandonada, coberta de *graffitis*. As respostas foram registadas e comparadas com as obtidas alguns dias antes, com a intenção de consolidar o olhar crítico sobre a paisagem e tentar perceber se se tinha registado alguma evolução na perspetiva das crianças ao observar a realidade.

Todas as respostas para à primeira pergunta foram assertivas, independentemente da idade, sexo ou procedência, rural / urbana. No entanto, não descreveram a paisagem como um todo. As crianças mencionaram apenas subgrupos (aspetos precisos) da paisagem, como árvores, casas, passeios, carros estacionados, nuvens ou afloramentos rochosos. As respostas apontavam os pormenores que tinham prendido a atenção de cada um. Equipamentos e mobiliário urbanos, pássaros, campos de futebol, flores, um café, uma ponte, portas de casas, árvores partidas, bocas-de-incêndio, paredes, etc.

No que diz respeito à responsabilidade pela origem da paisagem e dos seus elementos, as respostas variaram consoante a idade das crianças. Os mais novos

(3 e 4 anos) consideraram os elementos naturais uma obra da natureza e não mostraram dúvida quanto às origens das construções da paisagem. Contudo, a maioria das crianças de 5 e 6 anos, dependendo da paisagem observada - um jardim ou um campo cultivado - afirmou que embora os elementos fossem de origem natural, estavam presentes devido à ação humana, uma vez que a responsabilidade da existência e organização desses aspetos naturais eram causadas pela intervenção do Homem.

Em todas as idades, o género feminino parece ter dado maior importância aos aspetos estéticos e à harmonia dos conjuntos. Relativamente às respostas masculinas, mais de 60% revelaram também preocupações estéticas, mas valorizaram ainda uma organização espacial coerente. Em relação à questão da função e uso do espaço observado, as crianças identificaram claramente a sua utilidade, embora enfatizassem e marcassem a perspetiva lúdica dos lugares. Independentemente de morarem no campo ou na cidade, quase sempre atribuíram uma função lúdica e de lazer às áreas, esclarecendo, inclusivamente, quais os jogos mais apropriados – brincar com a lama e folhas, esconde/esconde e corridas. Também foram mencionados os aspetos de lazer relacionados com a vida familiar - almoçar, estar nas esplanadas, caminhar, socializar. Nas respostas rurais, o espaço foi observado de maneira menos lúdica. Estas crianças olharam para os espaços com uma orientação mais «prática e de serviço» para as atividades económicas - pastagem para o gado, local para plantar legumes e frutas e armazenar alfaias agrícolas.

Na última questão, sobre o estado de preservação, as crianças marcaram os aspetos positivos da paisagem, apontando também os que eram pouco cuidados ou que precisavam de intervenção. O que é interessante e prova de que a paisagem é um instrumento para o desenvolvimento do pensamento crítico - ajudando as crianças a tornarem-se intervenientes atentos - é o facto de proporem automaticamente melhorias e transformações nos espaços, tais como: limpar lagos, introduzir mobiliário urbano (papeleiras ou bancos) ou conservar as árvores, de forma a tornar os locais mais aprazíveis. Acrescentaram ainda hipóteses de intervenção para criar espaços com capacidade para a prática de atividades lúdicas, tais como: instalação de casas de madeira, insufláveis, animais, parques infantis com os brinquedos mais desejados e mais árvores e flores para proporcionar ambientes agradáveis.

Os educadores concordaram que as crianças tinham uma atitude mais afirmativa em relação à paisagem e foram capazes de responder às perguntas com assertividade. A questão principal era a possibilidade de intervir na paisagem, ou seja, adquirir uma atitude crítica em relação a uma dada realidade. As respostas foram divididas em dois grandes grupos - um relacionado com a imagem positiva e o outro com a negativa (lixo e *graffities*). Foi acentuada a parte estética da paisagem, a harmonia, beleza e organização. Dez respostas propuseram mais árvores e espaços dedicados a práticas lúdicas específicas. As respostas explicam o gosto pelo espaço apresentado, revelando o lado positivo das intervenções que foram feitas e as que deveriam ser aplicadas noutros espaços, como: limpeza, ausência de lixo, combinação de cores, abundância de elementos naturais (árvores, relva e flores) e possibilidades de jogar. Um aspeto interessante, que denota uma evolução, é a maneira como encararam a paisagem de maneira mais global, como um todo coeso, preocupando-se menos com os detalhes e acentuando a conexão com o 'todo'.

Em relação às fotografias, 80% das respostas não se limitaram a encontrar uma realidade atrativa ou pouco atrativa, sugerindo as intervenções lógicas necessárias. Há respostas que não enfatizaram o aspeto estético, mas responderam com intervenções necessárias para o espaço, como por exemplo: devia ser pintado, as plantas deviam ser tratadas, precisava de ser limpo e ter mais árvores, o telhado devia ser substituído e o lixo colocado nos contentores. Outras respostas identificaram os pontos fracos primeiro e depois sugeriram as possíveis intervenções.

Os resultados finais foram muito positivos. As crianças participaram e envolveram-se nas atividades e conseguiram olhar para o espaço próximo não apenas de uma maneira mais atenta, mas também mais interventiva. Apontaram os problemas e sugeriram transformações positivas. Foram interventivas e pró-ativas em relação à realidade circundante.

A conclusão central é o potencial da paisagem – um recurso onipresente, económico e acessível. É uma ferramenta que não se concentra apenas em conceitos e conteúdos cognitivos, mas que prepara crianças capazes de intervenções críticas e atitudes construtivas. Proporcionámos aos alunos e à escola uma ferramenta pedagógica para interpretar o ambiente e trouxemos a realidade concreta para dentro da sala de aula, tornando-a mais significativa para os alunos.

Analisando estes resultados e os do estudo atual, confirmamos a nossa tese de que a paisagem é uma formas extremamente acessível e eficaz de trabalhar com alunos, neste caso de classes etárias mais baixas. A curiosidade pelo meio que os rodeia é uma característica das crianças, estimula-la trabalhando com a observação direta ou indireta da realidade, é desenvolver *skills* para a sua vida futura, como estudantes e cidadãos.

A paisagem é integradora de saberes, provoca análises complexas e permite desenvolver uma atitude crítica. O termo "pensamento crítico" que pode e deve ser desenvolvido, é um "falso amigo linguístico"; pensar é necessariamente um processo crítico. Na literatura científica de expressão inglesas, o "Critical Thinking" é por vezes modificado pelo termo "Systematic Thinking", isto é, pensar sistematicamente; este termo, mais feliz na minha opinião, remete para um processo permanente de questionamento. A procura do conhecimento está baseada na permanente questionação, portanto, no processo mental que é pensar. Estimular este hábito desenvolve as capacidades necessárias para compreender, intervir e enfrentar o mundo.

2.4 - Banda Desenhada - uma ferramenta didática para o estudo da paisagem

A Banda Desenhada é considerada a 9.ª Arte; embora das últimas, o estatuto de arte prestigia esta expressão. É uma forma de contar uma história, que combina desenho/pintura com um texto mínimo. Todos gostamos de histórias. Talvez seja por isso que gostamos de ler romances, ir ao cinema, assistir a novelas e séries, ou ouvir alguém contando uma narrativa interessante sobre algo que aconteceu. Assim, o lema que promove os livros e a revista *Tintin* (já sem circulação em Portugal) continua atual: "dos sete aos setenta e sete", referindo-se à idade dos leitores potenciais.

> "*Todo o texto narrativo, independentemente do(s) Sistema(s) semiótico(s) que possibilita(m) a sua estruturação, se especifica por nele existir uma instância enunciadora que relata eventos reais ou fictícios que se sucedem no tempo – ao representar eventos, que constituem passagem de um estado a outro estado, o texto narrativo representa também necessariamente*

estados -, originados ou sofridos por agentes antropomórficos ou não, individuais ou coletivos, e situados no espaço do mundo empírico ou de um mundo possível" (Aguiar e Silva, 1988: 597,598).

Esta forma de arte pode ser definida de acordo com várias visões que refletem uma posição teórica em relação à Banda Desenhada. Neste contexto, escolhemos a definição proposta por Reis e Lopes:

"*A banda desenhada constitui uma modalidade narrativa de extensão variável, cujo fundamental suporte expressivo é a imagem gráfica, acompanhada ou não por um texto verbal e elaborada de acordo com específicos procedimentos técnicos, destinados a incutir no conjunto de signos icónicos que integram o relato a sua narratividade própria* […]" (Reis e Lopes, 1994:45).

Se excluirmos a expressão 'Banda Desenhada', pode pensar-se que estamos a falar de cinema! Talvez essa seja a razão pela qual tantos quadrinhos têm uma transposição para filmes. "*Tanto o romance quanto o filme contam histórias: continuamos assistindo, enquanto continuamos lendo para descobrir o que acontece a seguir, ou quando estamos familiarizados com as convenções do gênero, para descobrir como isso acontece*" (Pulverness, 2002:7).

Pensamos que é natural que os jovens, que gostam de histórias e se envolvem na trama, tenham uma grande propensão e adesão a este tipo de narrativa. Os quadrinhos cruzam normalmente a imagem com um texto curto, da maneira mais atrativa para o mundo imaginário das crianças. Certamente, os desenhos de narrativa são uma das formas mais antigas que a humanidade tem usado para transmitir situações relativas a modos de vida, o quotidiano, ou seja, aspetos culturais.

Tendo em conta este contexto, parece lógico que nas escolas se utilize a Banda Desenhada como motivação, forma para transmitir conhecimentos, mensagens e desenvolver capacidades tão importantes, como contar histórias, escrever, selecionar informações, sintetizá-las, desenhar e familiarizar-se com outras realidades, de uma maneira agradável. Mas a história dos quadrinhos, no passado recente, esteve quase

sempre relacionada com recreação, literatura de fraca qualidade, muitas vezes estando ao serviço de interesses económicos e publicitários. Tendo isso em mente, seria estranho que na escola se utilizasse um recurso de «baixa qualidade» na prática didática.

> "*Essa inegável popularidade dos quadradinhos, no entanto, talvez tenha sido também responsável por uma espécie de "desconfiança" quanto aos efeitos que elas poderiam provocar em seus leitores* […] *os adultos tinham dificuldade para acreditar que, por possuírem objetivos essencialmente comerciais, os quadradinhos pudessem também contribuir para o aprimoramento cultural e moral de seus jovens leitores*" (Vergueiro, Waldomiro, 2004:8)

A visão de que a Banda Desenhada é uma arte menor é profundamente errada. A utilização de romances, contos ou textos, normal e recorrente no ensino, pode não ser tão eficaz como a Banda Desenhada. Usá-la como recurso depende essencialmente da qualidade e adequação da escolha ao objetivo didático que se pretende apresentar ou introduzir. Cabe aos professores ter a noção do que é bom ou mau para os seus alunos e estar preparados para fazer uma opção de qualidade sobre os livros ou filmes a serem utilizados em contexto da sala de aula. O poder da Banda Desenhada, como recurso didático, é bem conhecido e é usado há décadas. Permite motivação e proporciona às turmas um ambiente de espontaneidade e relaxamento, o que predispõe as crianças a aprender, desde que tenham tarefas que as orientem na busca de conhecimento, de acordo com os objetivos propostos e definidos.

Uma nota pessoal que poderá explicar o que se pode aprender com a Banda Desenhada. Desde sempre os livros foram uma companhia. Em casa de professores, sempre me foi estimulado o prazer pela leitura. Aprendi com a leitura e o gosto pela compreensão da realidade nasceu naturalmente. Sempre fui orientado para a leitura de livros mais tradicionais. A Banda Desenhada era, sempre que possível, evitada. Como criança, porém, estes livros com pouco texto e muita ação eram irresistíveis.

Não foi tempo perdido. Aprendi muito com eles. Na antiga coleção de livros aos quadradinhos "Falcão", vários autores e heróis levaram-me nas suas viagens. Com cowboys e índios, atravessei a América dos grandes espaços. Cacei bisontes

na pradaria com Buffalo Bill; viajei em diligências com Wild Bill Hickok; conheci as grandes tribos de "Native Americans"; cavalguei ao lado do 7.º de Cavalaria; vivi *"dogfights"* na Segunda Guerra Mundial, no cockpit do Major Alvega, da RAF; vivi em cidades romanas e aldeias gaulesas com Asterix e Obelix; acompanhei o meu cavaleiro preferido da Pony Express, Lucky Luck e conheci mais da história da América do que em todo o meu percurso escolar. Nos álbuns desta última personagem, conheci a América de leste a oeste, os Mórmons, o grande Lago Salgado, Presidentes e figuras que moldaram a história deste país.

Mas o meu "professor" favorito foi *Tintin*. Viajei por todo o mundo em cenários, que no meu olhar de criança só faltava o som e o cheiro de remotas paragens. Aprendi muita história, mas essencialmente aprendi a olhar a paisagem. Muito mais tarde, quando comecei a deambular (ainda que limitadamente) pelo mundo, recordava algumas paisagens do *Tintin* e era transportado para essas aventuras de um rapaz sem idade, que sempre foi um companheiro com exatamente os nossos anos de vida. Após esta pequena viagem pela "minha Banda Desenhada", o que quis vincar foi o potencial didático desta arte e a capacidade que tem de possuir uma linguagem de acordo com o imaginário de quem a lê. Existem álbuns para todas as idades, mas os livros juvenis permitem uma empatia com qualquer leitor, independentemente da classe etária.

A Banda Desenhada é provavelmente a mais antiga manifestação de história e cultura de que temos registo, ou não fossem as gravuras e pinturas rupestres, bem como outro tipo de petróglifos, o registo de formas de vida que ficaram expressas pela imagem, ainda que sem texto; contam narrativas tão emocionantes que podemos reconstruir a época através das caçadas destemidas ou de outras cenas do quotidiano da Pré-História do Homem.

A universalidade desta linguagem é patente em vários continentes, desde a Ásia à Europa, da África à América. Nas pedras, construções e materiais, vários povos usaram do desenho para perpetuar a sua história e transmitir às novas gerações saberes essenciais ao seu modo de vida e subsistência. Desde Foz Côa a Altamira, da Sibéria a Monument Valley, passando pelas civilizações pré-Colombianas de toda a América, o perpetuar a cultura através do desenho foi uma das primeiras manifestações culturais, artísticas e religiosas de que há registo. Assim, considerar

a Banda Desenhada a 9.º Arte pode não fazer jus à sua importância na História do Homem. Pode dizer-se que para além das tradições orais, os desenhos têm sido a outra forma de transmitir cultura, ou seja, herança de um povo. Assim, não é de estranhar que as "histórias aos quadradinhos" tenham sido tão bem aceites nas sociedades. Podemos dizer que a Banda Desenhada se constitui como uma herança coletiva da humanidade.

Podemos avaliar o poder desta ferramenta observando livros e manuais escolares. Há uma percentagem considerável destes livros com histórias curtas, na forma de tiras. Em Portugal, mesmo sob um regime de ditadura rigorosa e cinzenta, o governo utilizou-a para apresentar heróis nacionais e obras de arte clássicas (como a Odisseia ou a Epopeia dos Descobrimentos Portugueses).

Acreditando que esta recurso é capaz de mobilizar os alunos do 1.º Ciclo da Educação Básica e levá-los a olhar a paisagem de maneira crítica e interventiva, colocámos em prática este projeto. O trabalho final das crianças foi criar pequenas Bandas Desenhadas a partir da observação e comparação de diferentes paisagens – as locais e as dos episódios das histórias e aventuras que leram e viram nos vídeos apresentados.

3 – METODOLOGIA - Paisagem, Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Banda Desenhada. Uma aplicação na didática da Geografia no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O projeto que implementámos surge na sequência de investigações realizadas em jardins-de-infância, com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico em idades precoces, através da observação da paisagem. Partindo desta base pré-existente, projetámos e planeámos esta investigação mais ampla, com novas metodologias e didáticas.

Em todos os nossos projetos dois vetores têm sido orientadores: a paisagem e as narrativas. Estes dois elementos têm sido sempre o fulcro do enquadramento teórico e orientação das experiências.

Em 2015, a partir da história infantil "Capuchinho Vermelho", conduzimos uma experiência em algumas salas dos jardim-de-infâncias de Portalegre. Este concelho tem sido a nossa área de estudo privilegiada, essencialmente pelo nosso conhecimento e proximidade à realidade escolar e à teia de conhecimentos que nos dão acesso e mobilidade dentro deste contexto. A partir da narrativa de Charles Perrault as crianças recontavam a história, decorrendo a ação em ecossistemas diferentes e vincadamente opostos (utilizando a estrutura narrativa proposta por Kieran Egan). As paisagens escolhidas para contrastar com a floresta temperada do Capuchinho, foram os desertos frio e quente. A escolha teria que ser muito vincada e óbvia para as crianças. O processo mental infantil funciona com oposições binárias contrastantes; realidades intermédias são de mais difícil compreensão. A ideia prévia foi que as crianças se envolvessem o mais possível com a narrativa; assim, a cenarização não poderia oferecer dúvidas.

O mais interessante nesta primeira atividade foram as reuniões entre as crianças e a educadora, onde se decidia que animais iriam participar na história, como seria a casa da avozinha e como estaria vestido o "Capuchinho". No deserto quente a casa na floresta tomou a forma de uma tenda, e no frio do norte transformou-se num iglô. O "capuchinho" deixou definitivamente de ser vermelho. No deserto passou a usar túnica e turbante e nas planícies geladas cobriu-se com roupas de pele de foca e urso. No processo que levou à decisão do vestuário e da habitação, as crianças viram figuras, fotografia e fizeram perguntas à educadora. Com tudo isto pesquisaram, questionaram

e construíram o seu conhecimento de realidades diferentes. No caso do predador, a educadora decidiu esconder a existência de lobos (que existem em algumas margens dos desertos, tanto gelados como quentes) e apresentou a fauna da cada uma das regiões. Interessante foram as questões relacionadas com a dimensão necessária para "comer o capuchinho". Se no norte gelado o urso polar não ofereceu dúvidas, no caso do deserto quente, as crianças queriam um animal de predação, mas o pobre camelo, que pelas dimensões se ajustava, é um herbívoro convicto. No final optaram pelo escorpião negro, sem dimensão, mas com veneno suficiente para cometer o "infanticídio".

Numa segunda fase, as crianças construíram dioramas e simularam e dramatizaram a mesma narrativa, no deserto frio e no deserto quente. Na construção dessas maquetes rudimentares desenharam e cortaram as diversas personagens e construíram a paisagem. Para o deserto quente utilizaram uma folha de cartolina, cola e areia e construíram as dunas. No caso da planície gelada, optaram por algodão e neve artificial, esquecida num canto após o último natal.

O projeto levou a que as crianças tomassem conhecimento de realidades diversas e compreendessem conceitos geográficos que de outra forma dificilmente conseguiriam. Envolveram-se, divertiram-se e aprenderam a olhar a paisagem de forma crítica e questionadora.

> "*The diversity of spaces and the difficulty of access and interiorization of the concepts makes geography distant intangible and imperceptible for these young children. In order to attract children to geography it is advisable to approach them within their own universe. As Kieran Egan shows, children are attracted by the most exotic, strange and different things; with narratives and stories, children are able to manipulate abstract concepts, as long as well-defined binary oppositions are presented*" (Castro, 2015:15).

Em 2016, também lançámos, no pré-escolar, o projeto no qual foi pedido às crianças que olhassem fotografias de paisagens, espelhando diferentes realidades, e as comentassem de forma crítica. Os resultados foram muito expressivos e positivos, como já descrevemos anteriormente.

> "*We tried to raise the habit of observing, analyzing and criticizing the landscape in the children. We believe this attitude will make the child more aware of the geographical environment, empowering her, contributing to her self-esteem and proactive behavior, and giving her a relevant role in the world of adults. Besides, we believe that raising an attentive, interventionist and critical student, used to thinking about things, is going to contribute to making him a better citizen, more participative and less indifferent to the life of his community and country*" (Castro, 2016:7).

Para além destas experiências, sempre afirmámos que a perceção espacial e educação geográfica se fazem através de experiências significativas de ensino, preferencialmente *in loco*, para que a criança estabeleça relações de afetividade com o meio que a rodeia. De forma lúdica, proporcionar às crianças atividades significantes num contexto espacial real, promove a aprendizagem e compreensão da realidade geográfica.

Construímos, em contexto de prática pedagógica, atividades lúdicas para que as crianças vivessem experiências significativas de forma a compreenderem e olharem o espaço com uma postura interrogativa. Levámos turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico ás ruínas romanas da Ammaia e ao castelo de Marvão, onde realizaram jogos, imaginados por nós (inspirados nos medievais e atividades romanas), para proporcionar uma ligação ao local. Reproduzimos alguns aspetos da época histórica, facilitando a compreensão do passado e da realidade espacial. Sucintamente, recriámos torneios, assaltos ao castelo e uma intervenção das populações romanas para extinguir um incêndio. Os jogos decorreram nos locais que pretendíamos estudar com os alunos. As tarefas promoviam trabalho de grupo, colaboração entre pares, motricidade e destreza e, obviamente, o estudo da organização espacial e da paisagem, como condicionantes e proporcionadoras das atividades humanas. Esta experiência está descrita no livro "A inovação educativa e os desafios para a educação no século XXI", no capítulo "Ligações criança/espaço em educação pré-escolar para promover aprendizagens significativas em Educação pré-escolar e 1.º Ciclo" (Castro 2016:95-104), "Atas do XII Congresso da SPCE, 2014" (Castro, 2014: 1582-1589) e em "Didáticas no Ensino da Geografia" (Castro, 2019: 42-67).

No final, as experiências foram avaliadas pelas educadoras e professoras, titulares e estagiárias, através de fichas de observação e, no caso do 1.º Ciclo, com avaliação oral e escrita. Os resultados corresponderam às expectativas - todas as crianças revelaram ter aprendido o que viveram nos espaços que visitaram. De forma lúdica, divertida e participativa, os alunos compreenderam e interiorizar os conceitos e conteúdos pretendidos.

Acreditamos que a introdução da Geografia e alguns de seus conceitos básicos podem ser apresentados a crianças de idades precoces, com resultados muito afirmativos, se estiverem centrados na observação da paisagem e na sua experienciação e vivência. Com esta convicção, elaborámos o presente projeto de modo a que esteja ligado às Aprendizagens Essenciais[5] que o Ministério da Educação está a implementar, aplicando, simultaneamente, metodologias ativas, muitas delas baseadas no recurso às TIC, nas Metodologias *P.B.L.* e *Solving Problems,* articuladas com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória[6]. Este tipo de metodologias desenvolve o que se plasma no documento orientador do Ministério da Educação, Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória:

> "*As Áreas de Competências agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos*" (Oliveira Martins (Coord), 2017:9).

Também o conceito de "sala de aula" terá que sofrer transformações. Por um lado, na organização espacial da sala de aula tradicional; por outro, tendo uma aceção de "sala" que inclua outros espaços, escolares ou públicos, que propiciem um ambiente

---

[5] Direção Geral da Educação (2018). referentes ao Ensino Básico homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho

[6] Oliveira Martins, Guilherme (Coord) (2016). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Minist. Da Educação/DGE. Lisboa

onde os alunos possam efetivamente aprender. A maioria das escolas portuguesas não está estruturada para dar aos alunos ambientes de aprendizagem desafiadores.

Neste projeto, para além da imaginação, recorremos a um aparelho digital e tecnológico ubíquo, o telemóvel, acompanhado pelo computador de cada uma das salas; fizemos saídas de campo, observação de imagens recolhidas e diálogos informais entre alunos e professor e a sala de aula transformou-se num espaço diferente e colaborativo. A cooperação e participação foi muito interessante e muitas soluções eficazes foram surgindo e, em diálogo, construíram-se sequências didáticas e soluções que puseram em funcionamento este projeto.

A metodologia utilizada foi a Investigação/Ação (I/A). Este tipo de abordagem é muito comum nas investigações em educação, pois permite flexibilidade suficiente para quem trabalha com crianças e adolescentes. Faz parte do comportamento das crianças e jovens a inconstância de procedimentos e a necessidade de novidade e de alteração de rotinas. Esta postura obriga por vezes a reorientação das atividades previstas, de forma a conseguirmos atingir os nossos objetivos. Esta metodologia está comprovada com os resultados de estudos, como os de Anderson e Herri (2012), Costa (2015); Coutinho et al (2009); Medeiro (2004) e Castro (2010), que evidenciam que esta metodologia se adequa à investigação em prática letiva, na sala de aula ou noutros espaços de aprendizagem.

A I/A, porém, ainda não é uma metodologia com grande aceitação na comunidade académica, pela dificuldade de validar os seus resultados e por não existir uma destrinça evidente entre o papel de investigador e quem põe em prática os resultados da investigação. O papel do saber académico, que resulta tradicionalmente da investigação, permite extrapolações e estabelece padrões para possíveis intervenções e explicações dos problemas e fenómenos. A I/A resolve casos concretos onde o ator, face a um problema, tenta buscar caminhos de resolução a partir da reflexão sobre a sua prática.

> "[…] *o conhecimento acadêmico chega ao docente como uma retórica de conclusões em forma de conhecimentos teóricos e proposicionais, sem entender que o mundo do docente é pessoal, contextual, subjetivo, temporal, histórico e relacional*" (Connelly; Clandinnin, 1995:5).

É, portanto, uma metodologia reflexiva, que valoriza a autoanálise de problemas práticos e que numa fase seguinte permite a partilha de soluções entre grupos de vários atores sobre problemas semelhantes. A prática de partilha e reflexão poderá dar origem à teorização sobre a resolução do problema.

> "[…] *como as ações dos professores estão influenciadas pela complexidade de suas formas de entender a cultura, a classe social e o gênero dos alunos, os problemas sociais, as instituições, as comunidades, os materiais, os textos e o currículo, e por suas ideias acerca de como aprendem os alunos. Na investigação-ação, os docentes trabalham juntos para desenvolver e alterar seus interrogantes e marcos interpretativos, informados não apenas por uma análise da situação imediata e pela situação de seus alunos específicos (aos quais ensinam e aos quais ensinaram), mas também pelos múltiplos contextos – social, político, histórico e cultural – dentro dos quais ensinam*" (Cochran-Smith; Lytle, 1998: 24).

Este modo de ação está cada vez mais difundido pela comunidade docente. Aos professores pede-se que inovem, que utilizem metodologias ativas, que utilizem novas tecnologias, que alterem linguagens e modos de estar, que aprendam colaborativamente, que induzam os alunos a construir o seu conhecimento… Titubeando, resolvendo os obstáculos a que a mudanças obriga, os professores vão refletindo e partilhando os seus sucessos, fracassos e estratégias. Desta reflexão emergem padrões de explicação e resolução de problemas que fazem caminho dentro destas pequenas comunidades e criam as bases teóricas necessárias para possíveis padrões de práticas, isto é, conhecimento científico. Tal com refere o título do artigo de Thiago Ingrassia Pereira (2017) – "A vida ensina: o "saber de experiência feito" em Paulo Freire".

Esta dupla aceção de investigador e professor, que já fez um caminho noutros contextos mais participativos, ainda é pouco aceite, não apenas em Educação, mas em vários outros domínios do conhecimento e da prática. A estrutura *top-down* é ainda visível em quase todos campos da educação em Portugal. Começamos agora a abrir tenuemente algumas possibilidades de flexibilização e autonomização de

currículos (integração vertical e horizontal), programas e práticas letivas, mas o grau de autonomia das escolas ainda não permite fazer uma intervenção de fundo. Por exemplo, nas salas de aulas não podem sofrer alterações sem o aval e concordância de vários organismos da complexa arquitectura do "edifício educativo" nacional, mesmo que a necessidade seja fruto das carências e da reflexão de docentes, alunos e Direção. As estratégias *bottom-up* põem em causa funcionamentos ancestrais e podem, em última instância, esvaziar de funções alguns organismos das "máquinas burocráticas", levando a reações que impeçam a partilha das decisões e poder. A reatividade a esta metodologia poderá estar relacionada com visões superiores na hierarquia organizacional, perante os problemas de base.

> "*Em campos como a psicologia comunitária, o desenvolvimento internacional e a saúde pública, a investigação-ação implica que um investigador universitário entre em uma instituição ou comunidade para fazer investigação-ação junto com e não sobre os participantes. Este tipo de investigação-ação se chama investigação-ação participativa (IAP) e provém da tradição latino-americana de Paulo Freire (1968) e Orlando Farls Borda (1991). Freire agrega uma dimensão emancipatória à IAP com a ideia de começar a investigação não desde as perguntas do pesquisador, mas desde os "temas geradores" dos participantes*" (Anderson, Gary L.; Herr, Kathryn, 2016:2).

A I/A pretende ser uma metodologia de resolução de problemas, que surgem da prática dos seus atores. É da súmula das soluções encontradas no terreno, que se constroem caminhos de evolução teórica e prática.

> "*Assim, os objetivos da investigação-ação, segundo Latorre (2003, in Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira, 2008) são:*
>
> *- Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática.*
>
> *- Articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação.*

- Aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento.

- Fazer dos educadores protagonistas da investigação (p. 14)" (Silva, Rodrigues, Botelho; 2014: 64).

Resumindo, a metodologia de investigação é realizada pelos próprios atores (no caso presente, professores) dentro do seu contexto social de trabalho, e o objetivo primordial é a resolução de problemas de ordem prática, concretos que surgem do desenvolvimento da sua *praxis* profissional. As respostas pretendem ser adequadas às circunstâncias do local, e as metodologias e didáticas surgem de enquadramentos concretos de cada situação. A solução surge da tentativa de encontrar caminhos para que se possam realizar aprendizagem com os recursos disponíveis. Todo este processo implica uma reflexão individual e uma posterior partilha, que tende a criar procedimentos aplicáveis noutras situações similares.

Pretendemos, neste contexto, que o processo de aplicação da Banda Desenhada na sala de aula e a transposição da narrativa para a realidade local a partir da observação fosse partilhada entre docentes, alunos e investigador. Na aplicação do trabalho, os professores envolvidos sentiram dificuldades que *a priori* não imaginamos - Como permitir aos alunos sair da escola para observar a paisagem? Como fixar as paisagens locais escolhidas pelos alunos? Como selecionar as sequências de quadradinhos a trabalhar? Como permitir que as crianças se expressem plasticamente na escala pictórica dos quadradinhos do álbum? Como conseguir livros em quantidades suficientes para toda a turma?

Estas questões foram respondidas por todo o grupo de alunos, colegas e eu próprio, numa perspetiva de I/A. Todas as dificuldades foram conversadas e as propostas de resolução tiveram o contributo do grupo da seguinte forma: Problema - reflexão - proposta de resolução - partilha - prática - ajuste - resultado - nova reflexão - nova partilha - prática mais alargada – solução. Esta sequência ocorreu ao longo de todo o processo.

A saída da escola sempre esteve nos planos dos docentes de modo a permitir um contacto mais orientado para a observação da paisagem. No meio rural, onde a densidade de população é menor, os professores pediram aos alunos que dessem um

passeio com a família, pelos sítios que mais gostavam na vila e por perto dela. Esta estratégia serviu para munir os alunos de memórias frescas aplicáveis no projeto. Um dos professores deu um pequeno passeio por Alegrete, tirando fotografias à paisagem e a pormenores que poderiam ser úteis na sala de aula. No caso deste colega, as fotografias foram colocadas no chão, entre as carteiras, e à medida que iam ilustrando as suas pranchas, os alunos podiam levantar-se e ir recordar ou escolher pormenores para incluir no trabalho. As fotografias foram o meio mais utilizado para levar a realidade próxima para dentro da escola, face à impossibilidade de trabalhar e passear fora do exíguo espaço escolar. Estas experiências e os seus resultados circulavam pelo grupo para que cada um pudesse aplicar e/ou modificar de acordo com a realidade concreta da sua turma.

A seleção da sequência ou prancha escolhida para as crianças transporem para a paisagem local foi também fruto de várias soluções. Os colegas tentaram várias estratégias e cada um acabou por optar por diferentes soluções. Uma delas foi tirar fotografias ao espaço local e diminuir-lhe o tamanho até ficar com a dimensão de um quadradinho, o acabou por se revelar um cenário demasiado pequeno para que as crianças pudessem desenhar as personagens. A dimensão dos quadrados dos álbuns foi um dos maiores obstáculos. A capacidade de desenhar em espaços muito pequenos é muito difícil para a destreza de crianças do 3.ª e 4.ª Ano, principalmente quando têm por referência um livro de Banda Desenhada. A verdade é que as pranchas dos profissionais também não têm a dimensão final que corresponde à do livro. Esta última mensagem foi também passada às crianças, para não induzir sentimentos de frustração que os afastasse da tarefa, na qual estavam a pôr tanto empenho. Surgiram três as soluções, a primeira das quais foi construir folhetos de maior dimensão, cada um correspondendo a um quadradinho, que depois se juntariam na sequência escolhida; a segunda, foi deixar as crianças desenharem livremente fazendo os quadradinhos da dimensão que lhes permitisse recontar a história; a terceira hipótese foi fotocopiar uma sequência, retirar o fundo e manter as personagens, o que foi possível com recurso às novas tecnologias. Neste último caso a docente selecionou uma sequência, em acordo com a turma, e distribuiu a mesma para todos os alunos. A pequena sequência foi ampliada e as crianças puderam desenhar os pormenores que correspondiam à paisagem observada da janela da sala.

A questão da escolha da sequência a trabalhar foi igualmente ajustada por cada um dos colegas à sua realidade. Se num dos casos os quadradinhos a pintar foram iguais para todos, noutros o professor deixou que cada aluno desenhasse o seu episódio preferido. Outra solução foi construírem uma narrativa alternativa, desenhando individualmente, ou em grupo, as pranchas de um pequeno álbum.

Um dos primeiros problemas a resolver foi a quantidade de livros necessários para que todos pudessem ter acesso à história e ter o prazer da leitura. A nossa coleção de livros não seria suficiente, mesmo que os exemplares circulassem dentro da turma e entre turmas. O tempo requerido seria desajustado para permitir o envolvimento das crianças nas histórias e nas atividades. Assim, recorremos às bibliotecas municipais, mas o espólio era reduzido, com quantidades muito exíguas.

A solução encontrada foi a digitalização dos livros selecionados para cada turma e os alunos tiveram, acesso ao livro em casa e na sala de aula através do computador. Os professores das turmas concordaram com a solução e acrescentaram a possibilidade da leitura conjunta e da exploração da linguagem da Banda Desenhada, integrando o Português, com aspetos referidos no programa e nas aprendizagens essenciais. Esta solução demonstrou as potencialidades integradoras das atividades que propusemos. As tarefas que recomendámos, contemplando Estudo do Meio (Geografia e Ciências Naturais), Língua Materna e Expressão Plástica, desenvolvendo a motricidade fina e aspetos estéticos e técnicos de desenho e de pintura.

A metodologia implementada para a avaliação dos resultados do projeto foi fundamentalmente qualitativa. Se a observação indireta da paisagem (através da Banda desenhada) fosse bem-sucedida a comparação e transposição para a realidade local complementaria o êxito do processo. A necessidade de adaptar o enredo da história com paisagem da realidade, onde os alunos diariamente se moviam, levou a que as formas de relevo, a organização urbana e as *landamarks* locais fossem comparadas e analisadas para serem desenhadas. Assim, a interiorização dos conceitos estava concretizada. Os aspetos relativos à perspetiva crítica, à seleção da sequência escolhida, o questionamento sobre o que observavam, a forma como adaptavam o guião escrito, como trocavam ideias entre si e o entusiasmo que demonstravam, foram aferidos pelos docentes através de uma ficha de observação e de notas que foram tirando.

Recorreu-se à observação direta de dados através de grelha de observação adaptada da "*scale-for-involvement"* da Universidade de Lovaina e seguindo também os princípios expressos para as didáticas e abordagens educativas nos primeiros anos de escolaridade, no documento The Early Years Learning Framework for Australia[7]. O uso destas ferramentas foi complementado pelos resultados quantitativos das informações que os professores titulares das turmas recolheram para avaliação formativa ou sumativa. A avaliação quantitativa não dependeu de nós e ficou ao critério definido por cada professor.

Os dados recolhidos permitem uma sustentação que possibilita comparações com outras realidades pedagógicas de turmas de controlo. Outras turmas que abordavam os mesmos aspetos da paisagem foram sendo contactadas para se poder aferir, não tanto os aspetos quantitativos, em termos de resultados escolares tradicionais, mas essencialmente, o empenho nas tarefas e o grau de satisfação dos alunos com o processo de aprendizagem.

A concretização dos projetos de Banda Desenhada, de cada aluno, provou ser um fator de motivação e de desenvolvimento de capacidades que extravasaram o Estudo do Meio, revelando-se integradores e permitindo aos alunos demonstrar outras capacidades, que de forma mais tradicional ficariam ocultas. Por exemplo, propor soluções, entreajuda, trabalho colaborativo e manipulação (básica) de algumas ferramentas tecnológicas (auxiliando também o docente).

[7] Australian Government Department of Education, Employment and Workplace (2009). Belonging, Being & Becoming. The Early Years Learning Framework for Australia. Commonwealth of Australia.

4 – FASES DA INVESTIGAÇÃO E PROPOSTAS DE ATIVIDADES

A experiência seguiu a seguinte sequência:

Fase 1) O Convite à participação

Convidámos várias turmas do 1.º Ciclo de Educação Básica (3.º e 4.º anos de escolaridade) afetas ao Centro de Formação de Professores no Nordeste Alentejano (CFAE CEFOPNA) a participar na experiência pedagógica que lhes propusemos. A atividade está enquadrada no Estudo do Meio (Geografia)[8], e figura nos currículos e nas Aprendizagens Essenciais definidas para o 3.º e 4.º Ano. Organizámos várias reuniões, via Zoom e presenciais quando o número de participantes era menor. Apresentámos as atividades a propor às crianças, sempre frisando o papel central da paisagem. O *Tintin* foi também apresentado e expusemos a forma como pretendíamos que se transpusesse a realidade local para o contexto da Banda Desenhada escolhida. Salientámos as possibilidades de desenvolvimento do questionamento crítico, da valorização do meio local e do trabalho de caráter lúdico e colaborativo.

As atividades propostas foram suficientemente abertas para que cada um dos docentes organizasse e orientasse os trabalhos, de acordo com a realidade dos alunos de cada turma. Incentivámos a criação de um ambiente de jogo e de integração das várias áreas de conhecimento do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No final, o produto final seria recontar parte da narrativa do livro transposta para o meio onde a escola está implantada.

Fase 2) A resposta dos professores

A reação dos docentes em cada reunião foi de desconfiança, não do projeto em si, mas da sua exequibilidade num ano letivo cheio de incertezas e dificuldades, face ao contexto pandémico. A segunda dúvida que demonstraram foi relativa ao

[8] Toda a logística deste projeto é suportada pela Comunidade Intermunicipal do Distrito de Portalegre (CIM Alto Alentejo) e pelo Instituto Politécnico de Portalegre, num enquadramento mais amplo que visa a promoção do sucesso educativo.

trabalho acrescido que poderiam ter, visto que cada vez mais, estão assoberbados de trabalhos burocráticos, quase sempre sem sentido visível para quem está no terreno. Preenchimento de fichas, organização de dossiers, respostas a inquéritos, participação em estudos e colaboração em projetos, é demasiado trabalho, com pouco ou nenhum reflexo no essencial da vida de um professor: ensinar e proporcionar aos alunos momento significativos de aprendizagem.

Durante os vários anos de ensino no 3.º Ciclo e Secundário, seguidos dos 21 anos de Ensino Superior fui sempre muito próximo das escolas e dos colegas. Consigo compreender a sua atitude, a dúvida e o cansaço de tentar modificar práticas sem condições para tal e ser coartado no que mais se gosta de fazer: ser professor.

No final tivemos sete respostas positivas. Os que aderiram revelaram generosidade, principalmente sem terem nada a ganhar a não ser o prazer de "fazer diferente e novo".

O universo previsto seria de cerca de oitenta alunos, o que daria uma boa base de análise. Porém, devido ao atribulado ano letivo transato e ao presente, cheio de dificuldades, duas colegas acabaram por desistir e outras duas não concluíram o projeto.

Ficámos com quatro colegas e 43 alunos. Embora de início contássemos com cerca de 80 alunos, tendo em conta a realidade com que nos deparámos e a qualidade dos trabalhos que recebemos, ficámos satisfeitos. O trabalho com os colegas e alunos revelou-se muito interessante e compensador. Tal como escrevemos no capítulo da Metodologia (I/A), houve várias trocas de experiências e de resolução de problemas, mas pessoalmente, o mais gratificante foi estar com as crianças e relembrar-lhes ou apresentar-lhes o *Tintin*.

Escolhemos o *Tintin* por várias razões; a primeira é que crescemos com essa personagem. Aprendemos muito sobre lugares, civilizações e a maravilha de viajar por uma imensidão de paisagens. A segunda razão é a exatidão, precisão e atenção aos detalhes físicos e humanos, com os quais Hérge desenhou os seus álbuns. Sabendo que o autor não é consensual, devido a posições políticas e algumas ideias controversas que por vezes trespassam nos livros, a qualidade dos desenhos, o rigor do traço e a construção e excelência das narrativas é consensual em todos os setores de opinião, independentemente das abordagens políticas.

Apresentámos *Tintin* através de livros e figuras de PVC, de modo as que as crianças pudessem manipular os heróis. Destacámos as viagens, as aventuras e a variedade das paisagens. No momento seguinte, os alunos tomaram contacto com os livros. Houve espaço de debate, comentando as paisagens dos livros e comparando-as com fotografias da realidade local. Utilizámos o Google Earth para "viajar" pelas questões e corresponder ao entusiamo dos alunos. Focámo-nos nas formas de relevo, na organização dos lugares e cidades, e salientámos as diferenças entre o desenhado e as paisagens locais, de acordo com as Aprendizagens Essenciais definidas pelo Ministério de Educação.

A ideia foi valorizar o local e facilitar a integração das crianças no enredo e na narrativa. Os alunos usaram, posteriormente, o tradicional papel e lápis de cor, e construíram pequenos excertos, de acordo com as suas preferências. Apenas uma colega selecionou com os alunos uma sequência que as crianças desenharam, adicionando os motivos que observavam na paisagem vista a partir das janelas da sala.

A ligação entre a realidade local e a global, valorizando o contexto dos alunos, permitiu-lhes conhecer outras realidades, com as quais seria mais difícil tomarem contacto. Portugal, quase como um paradoxo geográfico, consegue, num espaço com a largura de pouco mais de 150 km, possuir uma desigualdade territorial entre litoral e interior, que pode parecer absurda para quem viva em países de dimensões muito maiores e com assimetrias muito menores. Infelizmente, as crianças do interior (na sua grande maioria) ainda têm poucas hipóteses de viajar e conhecer não apenas o próprio país, mas outras realidades europeias ou transcontinentais.

Os trabalhos realizados serão utilizados na avaliação e posteriormente complementados com a ficha de avaliação que o professor entender aplicar. Na questão da avaliação dos conteúdos, mantivemos sempre distância, deixando ao docente titular da turma a liberdade de aproveitar as atividades como dados avaliativos; porém, tentámos passar a importância e o peso da avaliação formativa e da valorização do processo de construção dos produtos, que permite retirar dados que vão além da fria quantificação.

Acreditamos que a observação da paisagem é um dos exercícios mais importantes para trabalhar com crianças, a fim de lhes permitir que entrem em contacto e gostem de Geografia. Estudando e observando o ambiente natural e humano, as

crianças começarão, de forma espontânea, a questionar a sua própria realidade de maneira crítica e positiva. É uma forma de estimular o pensamento crítico e a busca autónoma do seu próprio conhecimento, bem como a interpretação dos locais onde se inserem. Este tipo de atitude é um dos primeiros passos para cumprir uma das missões da educação - formar cidadãos participativos, capazes de induzir mudanças e resolver problemas na comunidade em que estão inseridos.

A paisagem também é uma forma de desenvolver alguns aspetos estéticos e de harmonia diante da realidade espacial. Este facto induz a um crescimento cognitivo, mas também social, proporcionando um desenvolvimento holístico das crianças. Esta abordagem é também uma das razões para a escolha de *Tintin*. As suas narrativas transmitem valores, como amizade, solidariedade e busca da verdade. Os seus feitos heroicos parecem possíveis e realizáveis no universo do imaginário infantil; assim, existe uma proximidade entre a criança e o herói que a envolve na trama, mas ao mesmo tempo fornece informações precisas sobre a História e a Geografia de vários lugares.

Embora tenhamos escolhido *Tintin*, existem muitas Bandas Desenhadas que podem ser usadas com qualidade, dependendo do que queremos abordar. Lucky Luke, Asterix e Obelix, Blake e Mortimer ou Buddy Longway, ou para um mundo mais adulto Corto Maltese e tantos outros. Estas personagens também apresentam lugares e informações geográficas importantes para o desenvolvimento dos alunos e da sua noção de mundo. Assim, a Banda Desenhada é uma ferramenta didática, motivadora para as crianças, que de forma lúdica lhes permite o contacto com paisagens e vivências indiretas, que a maioria, provavelmente, nunca teria oportunidade de conhecer.

Esperamos que esta abordagem através da Banda Desenhada ajude os alunos a olhar a Geografia como uma ciência útil e ligada à realidade, não se ficando por um saber enciclopédico com pouca aplicação prática. Aprender pelo prazer de aprender e ajudar a que os alunos se habituem a construir o seu próprio conhecimento é, por si só, motivo suficiente para termos empreendido o projeto.

A escola deve ser agradável e ajudar cada um a estar preparado para enfrentar um mundo volátil. Adquirir informações corretas e realmente importantes é uma competência essencial. Porque não começar pela Banda Desenhada?

5 – GEORGES REMI

Este nome dirá muito pouco à grande maioria das pessoas, mesmo que tenha lido Banda Desenhada; porém o nome *Tintin* (ou Kuifje) são quase universalmente conhecidos. Este capítulo justifica-se, por Hergé (George Remi) ter sido um 'involuntário impulsionador' deste meu projeto.

As minhas mais antigas memórias do meu companheiro *Tintin* podem resumir-se a dois quadros. Lembro-me nos jantares de domingo, pelos anos de 1968/69, olhar fixamente para o ecrã da televisão (ainda a preto e branco) deslumbrado pelas aventuras de um rapaz, que poderia ser eu, que resolvia mistérios, por muito intrincados que fosse, em lugares exóticos, por todo o mundo. Na segunda memória, o olhar continuava extasiado com o livro "O Templo do Sol" e com a incrível aventura do meu herói. Ainda hoje tenho enorme fascínio pela civilização Inca; lembro-me de aprender alguns rudimentos sobre a mais importante cultura pré-colombiana da América do Sul, o que mais tarde deu origem a uma vontade de saber mais e conhecer com maior pormenor toda a sua civilização e da sua fabulosa arquitetura.

Tintin incentivava-me a aprender sobre as diversas realidades onde decorriam as suas aventuras. É essa grande capacidade de influenciar a curiosidade sobre o mundo e o despertar da vontade de aprender, que os álbuns desta personagem despertaram em mim, e que quero tentar passar para as crianças deste século XXI. As aventuras decorrem em lugares tão diferentes como a Ásia (China e Tibet), Médio Oriente, América Latina, América do Norte, África (Magreb e República Democrática do Congo), Oceânia e Europa. Tinti atravessou oceanos, viajou de submarino, de piroga, de avião, de helicóptero, de jeep, de automóvel a alta velocidade, e pasme-se, até de foguetão. Chegou à lua em 1954, antes de Neil Armstrong e Buzz Aldrin, e Hergé lançou a hipótese de existência de água no nosso satélite natural. Hoje sabe-se da existência de pequenas quantidades de água gelada, nos polos do pequeno planeta.

Tal como qualquer outro livro, os álbuns de *Tintin* são fontes de informação credível, essencialmente através dos desenhos imensamente precisos e claros de Hergé.

> "*Tintin era eu, com todo o que em mim existe de necessidade de heroísmo, de coragem, de sinceridade, de malícia e de desembaraço. Era eu, garanto-te que nem perdia tempo perguntar a mim mesmo se*

agradava ou não aos miúdos. E os temas que escolhia eram temas que me apaixonavam, sobre os quais havia algo a dizer, sobre os quais eu tinha algo a dizer" (Peeters, 2003: contracapa de "Hergé").

Nascido a 2 de maio de 1907, Etterbeek, Bélgica, Georges Remi é filho de uma família sem grandes recursos financeiros, mas com uma estabilidade laboral que a incluía na pequena burguesia. Ascendeu de um proletariado algo servil para com os patrões, e devido à sua ética de trabalho, conseguiu segurança e solidez social.

Quando Hergé nasceu o reinado de Leopoldo II estava a terminar. Devido à sua colónia africana (Congo), este rei tinha conseguido que o pequeno país alcançasse, na conferência de Berlin (1884/1885), o domínio de um dos maiores territórios do sul de África. Devido às riquezas deste território a Bélgica era a 4.ª potência europeia/mundial em termos industriais e comerciais. À ascendência económica do país correspondeu uma efervescência cultural e científica de grande relevo; cientistas, escritores, pintores e pensadores reuniam-se em encontros internacionais e congressos.

A família Remi tinha origens socialmente mal definidas. Muito embora os avós tivessem origens humildes, já com dois gémeos e sendo empregada de uma Condessa, a avó, veio a casar com um homem mais velho, que perfilhou as crianças. Com o benemérito da "bondosa condessa" (como lhe chamavam os gémeos), o casamento durou e lançou a dúvida sobre a origem nobiliárquica dos dois inseparáveis irmãos.

A infância de Georges foi pouco marcante, ou demasiado cinzenta para lhe fornecer memórias gratificantes. Porém, as origens povoaram o imaginário do futuro desenhador/escritor.

"*Completamente vulgar, a minha infância. Num meio vulgar, com acontecimentos vulgares, ideias vulgares. Para mim, o «paraíso verde» do poeta foi mais cinzento* […]. *A minha infância, a minha adolescência, o escutismo, o serviço militar, era tudo cinzento. Uma infância nem triste nem alegre, insípida*" (Peeters, 2003:19/20).

Não obstante esta visão algo "negacionista" do período pré-desenho revelado na entrevista, muito do que aparece na sua obra foi fruto deste percurso. Segundo

o psicanalista Serge Tisseron o universo de personagens criadas por Hergé são o espelho de figuras marcantes na sua família (fig. 5). Castafiore representará a mãe, o pai e o tio (gémeos) aparecem como os irmãos Dupond/t que se vestem de igual e são réplicas um do outro, tal como os familiares. O próprio Hergé é representado pelo capitão Haddock. Também vários livros são compostos por dúvidas familiares e muitos cenários, como por exemplo, o castelo de Moulinstar, inspirado no castelo de Cheverny. Este desenho terá correspondido a um palacete que Georges Remi comprou, restaurou e mobilou, dentro de um certo gosto de "nouveau bourgeois", fruto do rumor da ascendência nobre que ainda pairou sobre o início da sua família.

Fig. 5 - Galeria de personagens *Tintin (alguns publicados pela Meribérica).*

Outras influências centrais na sua vida e obra estiveram ligadas a uma educação católica, muito conservadora, e às vivências no escutismo (católico) na juventude. Dois padres tiveram grande influência no seu percurso de vida: O padre Wallez e o Padre Gall. Estes fatores moldaram Hergè/*Tintin* e a sua visão do mundo; a amizade, lealdade, honestidade, coragem e a retidão de caráter são a sua identidade.

A carreira como desenhador começou na publicidade, mas rapidamente passou para o "Le Vingtíeme Siècle", jornal católico de formação e informação. É na secção para a juventude que nasce o repórter ao serviço deste jornal, o intrépido *Tintin*. Outras influências literárias vão desde Júlio Verne até Mark Twain, Dickens ou Jerome K. Jerome.

Em todos os livros podemos detetar esta e muitas outras influências, mas o "Traço Claro", o pormenor e o rigor dos ambientes físicos e humanos são uma marca indelével de Hergé.

Não vamos esboçar uma biografia deste autor; apenas chamamos a atenção para alguns pormenores que ajudam a perceber o seu trabalho e o potencial que

apresenta como fonte de conhecimento e saber, sobre um conjunto de realidades muitas vezes esquecidas noutras Bandas Desenhadas Juvenis, principalmente em muitas das mais recentes e transpostas para o mundo digital e televisão.

A visão muito conservadora do mundo e a opção pela estabilidade social, levou Georges Remi a posições políticas muito contestadas na época, e que ainda hoje são 'arma de arremesso' contra este autor. Embora nos não nos identifiquemos nos aspetos políticos e sociais assumidos por Hergé, interpretamos que algumas das suas posições são fruto da visão do mundo que nessa altura predominava. O caso do álbum "*Tintin* no Congo" (1931, primeiramente traduzido em português como *Tintin* em África), oferece um olhar extremamente duvidoso sobre a África negra e o papel dos impérios coloniais. Porém, educado em meios católicos e num país que deveu muito da sua ascensão ao Congo (Belga, na altura), a leitura aceite na Bélgica não está minimamente relacionada com a visão atual do colonialismo europeu. Também em "*Tintin* na América" (1931) é patente uma forte sobranceria europeia relativamente à forma de estar e viver dos americanos, país que na Grande Guerra tinha alinhado pelos ideais contrários aos de Georges Remi.

Mas a primeira grande aventura de *Tintin* nasceu envolta em polémica. "No País dos Sovietes" (1929) é uma crítica mordaz à revolução Russa e ao sistema soviético. Aplaudido por uns e criticado por outros, o desenho do livro é ainda insipiente, mas demonstra um dos desafios que Hergé perseguiu ao longo da sua carreira e que conferiu aos seus livros uma marca extremamente pessoal – o movimento das figuras.

Pondo de parte estas questiúnculas políticas, a maioria dos livros apresenta histórias com uma mensagem carregada de valores positivos e estética inquestionável, acompanhado por rigor dos cenários. Consta que Hergé não gostava de viajar, o que não seria totalmente verdade, uma vez que se deslocava com alguma frequência a Itália, Suíça e França; para além disso, era também um apaixonado por automóveis e velocidade, conduzindo longos percursos para férias. Mas não seria pelas suas viagens que construía e desenhava os diversos pontos do globo por onde a sua personagem se deslocava. Os arquivos dos estúdios eram extremamente completos e repletos de informações fiáveis. Milhares de fichas com fotografias, curiosidades, costumes e modos de vida, dos vários pontos do globo, constituíam a base do pormenor que era plasmado nos seus livros. Para um jovem do século XXI, esta realidade de colecionar

imagens e factos em ficheiros de papel, é algo estranha e incompreensível. Mas nem as tecnologias atuais e facilidade de acesso à informação conseguem tornar os livros de Banda Desenhada de Hergé desatualizados ou inapropriados para que as crianças os desfrutem. A prova mais evidente desta constatação foi a maneira entusiasmada e os olhos brilhantes das crianças com que trabalhámos.

6 - A EXECUTAR O PROJETO – OS RESULTADOS

O título deste projeto tentou resumir o que pretendíamos testar com as crianças. Não sendo uma ciência central no currículo do 1.º Ciclo, os conhecimentos geográficos funcionam como uma matéria relativamente autónoma, dentro da área integradora das ciências naturais e humanas, que é o Estudo do Meio. Estranhamente, no 1.º Ciclo do Ensino Básico as indicações apontam para uma divisão por áreas definidas: Português, Matemática, Expressões (plástica, motora, musical) e, por fim, Estudo do Meio. A questão que parece não fazer sentido é não se apresentar problemas integradores e começar desde início a segmentar o que não é segmentável, pelo menos neste nível de ensino. Será que quando os professores estão focados na língua materna, explorando um texto com uma narrativa enquadrada no meio rural, urbano ou em espaços naturais, se vão centrar apenas no Português? Terminado o ensino da língua materna passa-se, por exemplo, para a História, Ciências Naturais ou Geografia? Felizmente os docentes conseguem integrar, sempre que possível, as várias áreas, mesmo quando sumariam por blocos independentes.

O projeto que concretizámos pretendia também integrar áreas pela observação da paisagem/imagem. Através da Banda Desenhada as crianças puderam observar imagens de realidades diferentes e distantes da sua, mas, simultaneamente, leram, escreveram e interpretaram, criando também novos diálogos (Português). Estudaram aspetos do meio natural e humano, que serviam de cenário às aventuras de *Tintin* (Estudo do Meio – Geografia, Ciências Naturais), desenharam e pintaram (área das Expressões – motricidade fina, sentido estético, pintura e desenho) e, ainda que sem utilizarem números, tiveram raciocínios matemáticos, quando tentaram resolver problemas de escala entre o desenho, o espaço útil do quadradinho e a realidade local observada ao vivo. Para além destas características, o projeto teve sempre um caráter lúdico e divertido. As crianças leram as aventuras, viram os vídeos, desenharam livremente, conversaram, colaboraram uns com os outros e o professor, levantaram-se para trocar impressões ou ir buscar o material e resolver problemas. Alguns puderam ainda sair da escola, de forma limitada, mas em contexto pandémico foi uma exceção produtiva. Aprenderam? Sim. Terão

tido noção do quanto conseguiram interiorizar? Não. Felizmente, aprenderam sem se aperceberem, mas executaram e puseram questões que se transformaram em conhecimento.

No caso do "*Tintin* no Tibete", numa escola de uma pequena povoação na Serra de São Mamede, as crianças ficaram curiosas. Onde seria? Como seria? Quem lá vivia? Como vivia? Tinham animais? E as casas, como eram, estranhas? Foram questões que me foram postas aquando da minha visita à sala. Não tendo um ficheiro físico que transportasse para a escola, tinha as TIC à minha disposição. "Viajámos" até ao Tibete, observámos Lassa, olhámos as pessoas, entrámos em casas, subimos às montanhas, observámos alguns exemplares da fauna e flora. Garanto que o tempo passou depressa. Já a campainha tinha estridentemente avisado que o dia escolar tinha terminado, mas a curiosidade e a vontade de saber ainda estavam a começar. As crianças gostam de aprender; por vezes não gostam é da forma como lhes ensinam.

No programa de língua materna, existe uma parte dedicada à Banda Desenhada. Os balões, o expressar em linguagem escrita ou por onomatopeias, sons, a fúria, o pensamento, etc… Ao explorarmos esta parte do currículo, pudemos observar que as atividades levadas a cabo, no âmbito deste projeto, se enquadravam também na área da Língua Materna, tornando-o uma fonte de inter-relações que dão sentido ao ensino de forma integrada.

6.1 – Dados de base da investigação

A base espacial do projeto foi essencialmente o Concelho de Portalegre e a vila de Santo António das Areias, em Marvão. As escolas que colaboraram connosco estavam localizadas em Santo António das Areias, Portalegre, Alegrete e Caia (fig. 6).

Os colegas colaboradores são todos Professores do Quadro de Escola e com mais de quinze anos de serviço efetivo. O colega de Alegrete possui um Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Três das escolas estão inseridas no meio rural, sendo que Santo António das Areias e Alegrete são vilas com alguma dimensão, no âmbito territorial dos seus concelhos (Alegrete aproximadamente 2800 habitantes; Santo António das Areias

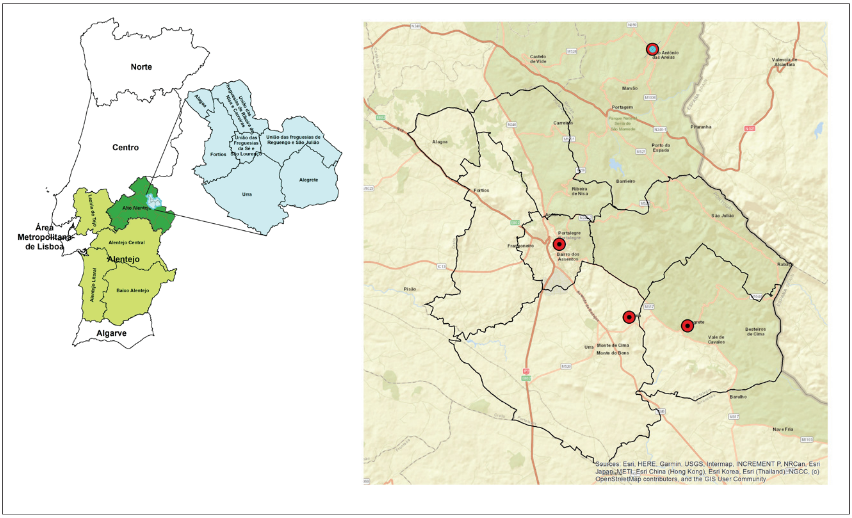


Fig. 6 - Área de intervenção.

cerca de 1100 habitantes). Caia é uma povoação no bordo sudoeste da Serra de São Mamede. Portalegre é o centro urbano de maior dimensão no Distrito, com uma população na cidade aproximadamente 16000 habitantes. Toda a região é envelhecida, sem capacidade de fixar população, tal como em todo o Alentejo se tem verificado uma diminuição do contingente demográfico. Em termos económicos, toda a área possui baixo desenvolvimento do tecido produtivo, sendo este baseado na fileira agrícola, com práticas tradicionais e baixa introdução de tecnologias e novas formas de produção. A indústria tem fraca representatividade e está localizada na sua maioria em Portalegre. A cidade é fundamentalmente prestadora de serviços, que por ter o estatuto de capital de Distrito centraliza a administração pública regional, que serve praticamente toda a área distrital. O turismo tem vindo a assumir um papel com algum relevo, quer pela proximidade a Espanha, quer pelo impacto que a marca "Alentejo" tem vindo a granjear; no entanto, ainda apresenta valores pouco significativos.

Relativamente aos principais intervenientes no projeto, foram abrangidas 43 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, sendo que 23 estão inseridas em escolas Rurais e 20 em meio urbano (fig. 7 e 8).

Participaram 25 meninos e 18 meninas, não sendo evidente nenhuma diferença de género nos trabalhos finais. Embora não tivéssemos acesso aos dados sobre a escolaridade dos pais, através de conversas informais com docentes e alunos pudemos verificar que a maioria possuía entre o 9.º e o 12.º Ano de Escolaridade e 2 o Ensino Superior, sendo que a maioria está ligada aos serviços e um pequeno número à atividade agrícola.

Não existiam crianças com necessidades específicas de aprendizagem ou cognitivas nem se verificavam situações de dificuldades económicas relevantes.

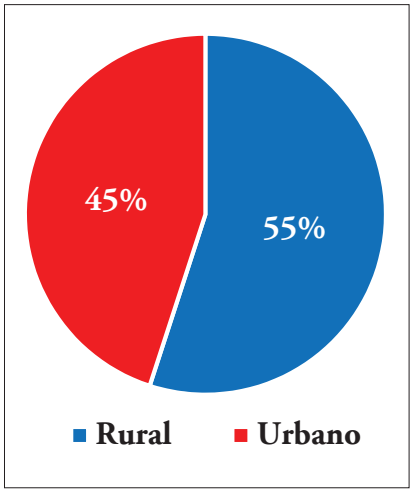


Fig. 7 - Proveniência dos alunos participantes.

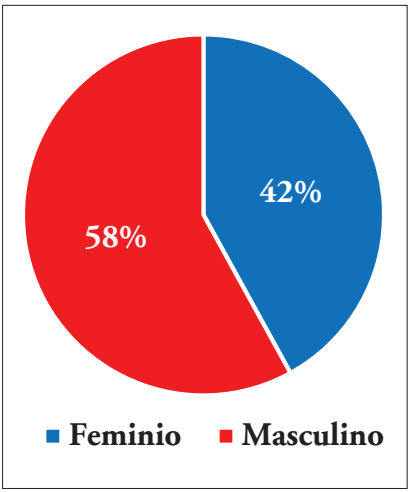


Fig. 8 - Alunos por género.

6.2 – O Estudo do Meio: a experiência e o programa escolar

Ao prepararmos as atividades que compuseram este projeto, quisemos que as mesmas se integrassem nos programas curriculares das crianças. Pretendemos que os colegas não encarassem a sua colaboração como trabalho acrescido, mas que pudessem, com facilidade, seguir o rumo orientador do programa. O facto de simultaneamente introduzirem e trabalharem conteúdos de outras áreas seria uma mais-valia e possibilitaria um trabalho mais completo.

Analisámos o programa do Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico e pudemos verificar as imensas coincidências e o correto enquadramento da ferramenta Banda Desenhada com as linhas gerais do programa e com aspetos e objetivos mais específicos. Esta certeza confirmou a nossa ideia de que desenvolver conceitos geográficos desta forma seria uma abordagem correta e assertiva aos conteúdos que iriam surgir a partir da exploração das narrativas.

Logo nos princípios orientadores do documento podemos ler,

> "*O meio local, espaço vivido, deverá ser o objeto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta.*
>
> *No entanto, há que ter em conta que as crian*ças têm acesso a outros espaços *que, podendo estar geograficamente distantes, lhes chegam, por exemplo, através dos meios de comunicação social. O interesse das crianças torna estes espaços afectivamente próximos, mas a compreensão de realidades que elas não conhecem diretamente, só será possível a partir das referências que o conhecimento do meio próximo lhes fornece*" (Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio, s/d: 101).

O meio local e a sua valorização é uma das perspetivas e objetivos que queríamos salientar. A confrontação do local com paisagens distantes confere a possibilidade de observação da realidade próxima, comparando-a com outras e dando corpo a uma postura interrogativa de ambas. O questionamento do observado (direta ou indiretamente) é uma forma de aprendizagem autónoma e de busca de respostas para as interrogações que vão surgindo ao longo de todo o processo.

Como temos vindo a referir, a potencialidade da área do Estudo do Meio ser integradora de saberes e perspetivas é apontado logo no início, "[…] *o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras* áreas do programa, podendo ser motivo e m*otor para a aprendizagem nessas* áreas*"* (Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio, s/d: 101).

As atividades, sendo no seu conceito geral iguais para todos os alunos, permitem a construção de caminhos individuais. Não podemos querer que todos os alunos

consigam atingir os mesmos objetivos de aprendizagem. Os alunos são realidades individuais diversas, com percursos de vida e conhecimentos próprios, que os torna diferentes. Cabe ao professor dar espaço para que cada um, a seu ritmo, desenhe o seu próprio processo de atingir o conhecimento. "[…] *pretende-se que todos se vão tornando observadores ativos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender*" (Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio, s/d: 102) .

O documento orientador estabelece 10 objetivos gerais, sob os quais se pretende que os alunos alcancem conhecimentos sobre o meio local, nacional e também obtenham uma visão mais alargada dos problemas e realidades. A arquitetura do nosso projeto pretendeu ser o mais abrangente possível e corresponder a, pelo menos, metade dos objetivos propostos:

> "*2. — Identificar elementos básicos do Meio Físico envolvente (relevo, rios, fauna, flora, tempo atmosférico… etc.).*
>
> *3 — Identificar os principais elementos do Meio Social envolvente (família, escola, comunidade e suas formas de organização e actividades humanas) comparando e relacionando as suas principais características.*
>
> *6 — Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar*
>
> *possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação.*
>
> *8 — Utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida.*
>
> *10 — Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação*" (Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio, s/d: 103/104).

O Bloco "2 - Á Descoberta dos Outros e das Instituições", possui um título sugestivo, que interpreto de forma mais lata do que se verifica no desenvolvimento dos problemas ali abordados. Se é correto qua a criança esteja aberta ao conhecimento

da família, dos membros da comunidade e da vida social da região e do país em geral, é também relevante frisar a visão do *outro* como aquele com quem colaboro, aprendo e interajo no meu processo de construção do conhecimento.

O que delineámos nesta sequência didática pretendia desenvolver outros *soft skills* que fossem para além dos aspetos cognitivos e da aquisição de conhecimentos. Quando questionamos a paisagem em conjunto, pomos questões coletivas, mas também individuais. É na troca de hipótese e na diversidade das respostas, que conseguimos traçar o nosso percurso e que nos habituamos a aceitar e refletir sobre a diversidade de opiniões e pontos de vista. A observação da realidade local e a transposição do cenário da Banda Desenhada para o novo produto é um processo individual, mas que provém de uma visão e discussão em grupo. Não que o nome do bloco temático do programa esteja incorreto, mas o alargamento do conceito do *outro* e a aplicação ao processo de aprendizagem dá-lhe um significado mais profundo, que advém do contacto próximo com os colegas e professor – o *outro* é também aquele que me é próximo.

Quanto ao conhecimento das instituições, a sua importância é inegável, mas também podemos alargar o conceito para a compreensão e aceitação da vida democrática. Democracia é participação e aceitação de regras; a sala de aula deve igualmente ser um microcosmo do funcionamento de algumas instituições, que nos regem e dão sentido identitários à vida social e política nos vários níveis que a compõem.

O meio local é uma tónica correta, desde que não espartilhe o alargamento do conhecimento a realidades mais vastas, que ajudam à compreensão do território que nos é mais próximo. Ainda neste bloco, no 3.º ano de escolaridade, uma entrada coadunou-se com um dos processos das atividades propostas. N' "O Passado do Meio Local" podemos constatar uma posição em relação ao património, importante para a formação não só de conhecimento, como também de construção de uma identidade ligada ao local, que mais tarde nos ajudará na vida e participação nas dinâmicas da comunidade.

> "*Conhecer vestígios do passado local:*
> *- construções (habitações, castelos, moinhos, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares, pelourinhos…);*
> *- alfaias e instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados;* […]"
> (Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio, s/d: 112).

O quarto e último ponto do programa de Estudo do Meio - "Conhecer Costumes e Tradições de Outros Povos" - aparece sinalizado com dois asteriscos. Os sinais de pontuação prévios indicam que o tema é opcional e que pode e deve ser lecionado caso os alunos demonstrem vontade. No caso presente, as aventuras de *Tintin* passam-se em locais diferentes do globo (Tibet, América do Sul, Inglaterra, Escócia e França/Bélgica); ao lerem os livros, os alunos mostraram-se curiosos em relação aos locais das narrativas. Pela simples leitura dos álbuns, as crianças tomam contacto e aprendem usos, costumes e paisagens dos cenários das histórias. Um dos aspetos que diferencia *Tintin* de outras Bandas Desenhadas é exatamente o imenso manancial informativo, com exatidão e correção que os livros contêm.

Esta tradição terá vindo do início da carreira de Hergé no "Vingtième Siècle". Na separata juvenil deste jornal, existiam sempre outras informações de caráter geral e religioso. Quando o autor editou a sua revista "*Tintin*" (em edição portuguesa e com as mesmas características, desde 1/6/1968 até 2/10/1982), esta publicação incluía duas ou três páginas dedicadas a várias informações sobre múltiplos assuntos, desde cinema a automóveis e tecnologias, que tanto agradavam a Georges Remi.

Outras personagens e Bandas Desenhadas incluem informações fidedignas nas suas narrativas (por exemplo, Asterix ou Lucky Luke) e são passíveis de ser ferramentas didáticas eficazes. Quando orientei estágio pedagógico no 5.º Ano de Escolaridade – História e Geografia de Portugal, sobre o tema da romanização, utilizei parte de um livro de Asterix e do respetivo filme. O resultado e o entusiamo foram evidentes e confirmados pelos resultados nas fichas de avaliação.

No Bloco 3, "À Descoberta do Ambiente Natural", o ponto 2 "Aspetos Físicos do Meio Local", prevê conteúdos que as crianças, que connosco trabalharam, concretizaram através das suas atividades, cumprindo mais uma parte do programa.

> "*Distinguir formas de relevo existentes na região (elevações, vales, planícies…):*
>
> *- observar diretamente e indiretamente (fotografias, ilustrações…);*
>
> *- localizar em mapas.*
>
> *Distinguir meios aquáticos existentes na região (cursos de água, oceano, lagoas…):*

- *localizar em mapas*" ((Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio, s/d: 117).

Segundo Kieran Egan (1992/1994), as crianças são atraídas pelo exótico, o estranho, o distante e diferente. *Tintin* transporta as crianças para o desconhecido, costumes de outras gentes e paisagens dissemelhantes da que lhes é familiar. Porém, Egan utiliza essa estranheza para chamar a atenção para o que rodeia a criança. Encontrar diferenças e coincidências entre o distante e o familiar, fazendo-o sobressair, ensina a olhar o vulgar, valorizando-o e criando sentimentos de intimidade e pertença a um espaço. Um dos exemplos que utilizo para chamar a atenção das crianças para a maravilha dos seus gatos domésticos, é mostrando a forma como se movimenta, caça ou descansa um grande felino (tigre, pantera ou chita…). A comparação entre os dois mundos, as coincidências e as diferenças, conduz a criança a um novo olhar para o seu animal de estimação. É este novo olhar que também pretendemos desenvolver, utilizando a Banda Desenhada.

Por vezes, em Geografia de Portugal atribuo como trabalho aos alunos de Portalegre, conduzirem uma visita guiada aos colegas de fora. A tarefa é demonstrar que Portalegre é uma cidade bonita e interessante aos olhos do turista. O resultado que pretendo é que os alunos olhem a sua realidade quotidiana com uma perspetiva exterior; o resultado, para além dos aspetos integradores e do desenvolvimento de um sentido de grupo na turma, são relatos dos portalegrenses dizendo que descobriram aspetos e planos de vistas que surgiram como "novos". A capacidade de "Olhar de fora" para a nossa realidade, leva-nos ao conhecimento e valorização do "Eu" ou do "meu".

"*O conhecimento dos espaços familiares permitirá à criança, por associação e comparação, compreender outros espaços mais longínquos.*

*Assim, é importante que os alunos representem os espaços que conhecem ou vão explorando, através de desenhos, plantas, maquetas, tra*çando itinerários […]*"* (Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio, s/d: 119).

Por último, o bloco 6, "À Descoberta das Inter-Relações Entre a Natureza e a Sociedade", refere como hipótese de estudo as "Construções do Meio Local".

> "• *Observar edifícios construídos e em diversas fases de construção.*
> • *Identificar materiais utilizados na sua construção.*
> • *Identificar profissões envolvidas na sua construção.*
> • *Reconhecer funções dos edifícios (habitação, comércio, teatro, locais de culto, indústrias…)*
> • *Reconhecer outras construções (pontes, estradas, portos, caminhos-de--ferro, barragens…)*" (Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio, s/d: 129).

Como alargamento e enriquecimento desta entrada, propõe-se "Investigar Sobre as Construções de Outras Regiões ou Países", o que implicaria o despertar da curiosidade sobre locais distantes.

Uma das nossas intenções, que se concretizou, era que os alunos não se centrassem apenas no meio natural, mas igualmente na paisagem construída e humana. Na transposição dos desenhos de fundo da leitura da aventura escolhida, os alunos verificaram que os edifícios e espaços construídos não eram semelhantes aos da sua localidade. Assim, tiveram que concentrar a atenção nas diferenças entre as duas realidades, estudando-as e interiorizando os espaços – aprendendo em função de um objetivo, que partiu de um problema a resolver.

Nesta breve viagem pelo programa de Estudo do Meio, do 3.º e 4.º anos, nunca fizemos menção á separação evidente entre os dois anos de escolaridade. A integração curricular é muitas vezes entendida como a junção de várias perspetivas de análise (áreas disciplinares) de uma realidade ou problema. Mas o processo de integração não deve ser apenas horizontal, mas também vertical (entre anos de escolaridade). Se uma determinada matéria é lecionada uma vez, só deve ser retomada caso haja um verdadeiro aprofundamento e avanço na compreensão do tema. Não tem sentido lecionar o mesmo problema/tema/conteúdo em várias disciplinas e em diferentes anos. Quando existe dificuldade de apreensão de conceitos em determinada idade, devido ao estádio

de desenvolvimento cognitivo, dever-se-á introduzir mais tarde e não repetir uma e outra vez. É entediante e leva ao desinteresse no que deve ser o fulcro da aprendizagem – conhecer o novo.

Numa aula de Jornalismo, quando expunha algumas ideias sobre o modo de produção capitalista e referi "Revolução Industrial", um aluno questionou-me se a Revolução de que falava era a mesma que tinha estudado em História, Inglês e Geografia. Não sendo a pergunta brilhante, fez-me perceber quanto tempo se gasta inutilmente na repetição de um único tema, quando seria mais produtivo investir na exploração de novos conceitos e problemas, ou pelo menos, que existisse um aprofundamento.

No caso dos anos de escolaridades das nossas crianças, pedimos sempre aos professores que explorassem os temas, independentemente de estarem focados no 3.º ou 4.º ano. No Ciclo de ensino de monodocência, a integração vertical de temas e conteúdos faz ainda mais sentido, uma vez que o docente, na maior parte das situações, acompanha os alunos do 1.º ao 4.º Ano de escolaridade.

6.3 – As fichas de observação

Quando imaginámos esta sequência pedagógica, um dos pontos que quisemos enfatizar foi, caso os colegas colaboradores entendessem utilizar os resultados para avaliação, que o fizessem formativamente. Mesmo em idades precoces como no 3.º e 4.º Anos, existe uma preocupação com a "nota". Aprender deve ser um prazer, não uma obrigação. A avaliação formativa deve ser, tal como a sumativa, diária. Uma das vantagens da formativa é libertar a aprendizagem do peso da classificação e da consequente seriação dos alunos. A formativa é, como o nome indica, uma ferramenta que ajuda não apenas a aprender, mas que indica onde errámos e o que devemos, em concreto, fazer para ultrapassar as dificuldades e atingir o objetivo.

Por vezes podemos ler, talvez com maior frequência do que desejaríamos, nas fichas de avaliação para os Encarregados de Educação, o "aluno terá que se esforçar mais". Esta mensagem peca por vários aspetos; o mais evidente, é a falta de individualização do ensino. A personalização passa também pela proximidade;

o aluno tem nome e eu (professor), conheço-o e sei de quem estou a falar. Outro aspeto deste tipo de informação, é ser demasiado vago. O aluno pode esforçar-se, mas provavelmente irá fazê-lo em todos os campos, mesmo naqueles temas e conteúdos em que não tem dificuldades. A identificação dos obstáculos de cada aluno deve ser precisa e orientada, para que possa investir nas matérias que ainda não conseguiu apreender. Por exemplo, em Geografia, no 10.º Ano de Escolaridade, a leitura e interpretação de cartas sinópticas ou de gráficos em teia; o professor deve também indicar e fornecer ao aluno estratégias e tarefas que o ajudem a ultrapassar as dificuldades detetadas.

A avaliação formativa é tanto uma estratégia de ultrapassar e desenvolver dificuldades e capacidades, como um instrumento para a deteção de dificuldades específicas, que quando não são vencidas, afastam o aluno do prazer de aprender e da escola, provocando danos na autoestima e no crescimento harmonioso dos estudantes.

Não querendo ser responsável por prejudicar as crianças, o ambiente lúdico e a aprendizagem colaborativa foram a regra nas atividades; porém, para aferirmos a eficácia da estratégia, pedimos aos professores que nos fornecessem informações, através de uma ficha de observação qualitativa.

A avaliação académica "mede" a quantidade de conteúdos e conhecimentos de uma área específica. Neste projeto, quisemos saber se as crianças aprenderam conceitos geográficos, resolveram problemas, colaboraram entre si, pensaram criticamente, valorizaram o local, criaram empatia com o espaço e divertiram-se aprendendo. Não nos interessou se um conseguiu aprender 10 conceitos, previamente definidos, e outro apenas 5. Preocupou-nos que as crianças tivessem prazer na atividade e dela retirassem conhecimentos e se desenvolvessem como seres integrais e não apenas alunos.

Neste tipo de avaliação, o pré-escolar tem muito a ensinar ao resto do sistema educativo. O educador não está preocupado que uma das crianças desenhe com mais clareza e definição os seus trabalhos, mas sim que tenha um desenvolvimento harmonioso e sequente. Provavelmente um desenha melhor e outro recorta com mais desembaraço, mas o essencial é que os dois consigam fazer com entusiasmo o seu trabalho e que vão aprendendo aspetos novos do mundo que os rodeia.

"Te Whãriki", significa o Tapete, em Maori. Na Nova Zelândia, o modelo de educação pré-escolar tem este nome e é representativo da forma como a criança é encarada - um todo integral e não segmentado. Os princípios desta teoria assentam em cinco aspetos básicos: o bem-estar (Mana Atua); pertença (Mana Whenua); contributo (Mana Tangata); comunicação (Mana Reo); exploração (Mana Aoturoa). Os princípios guia do modelo são:

> "*Whakamana:the curriculum will empower the child to learn and grow.*
>
> *Kotahitanga: The curriculum will reflect the holistic way children learn and grow.*
>
> *Whanau Tangata: The wider world of family, Whanau and community is an integral part of the curriculum.*
>
> *Nga Hononga: Young children learn through responsive and reciprocal relationships with people, places and things*" (Laevers, Ferre, 2004:18).

Tal como o tapete é formado por um intrincado e complexo conjunto de fios, crescendo lentamente até à obra final, também a educação da criança é encarada como sendo influenciada por um vasto conjunto de fatores que se dirigem para um objetivo final que é a educação de um cidadão. O peso recai sobre a formação e não na preocupação da avaliação e escalonamento dos alunos.

Segundo relatório da OCDE "Five Curriculum Outlines", o processo educativo deve ser orientado para o envolvimento e experienciação. Se a visão "Te Whãriki" é centrada sobretudo no pré-escolar, no modelo EXE (experiencial education) a didática é alargada a qualquer nível de escolaridade.

> "*EXE-theory suggests that the most economic way to assess the quality of any educational setting (from the pre-school level to adult education) is to focus on two dimensions: the degree of 'emotional well-being' and the level of 'involvement' (Laevers, 1994)*"
>
> (Laevers, Ferre, 2004:5).

Relativamente aos dois princípios orientadores desta abordagem, o bem-estar e o envolvimento, tendemos a dar mais ênfase ao segundo. O aluno só se envolve nos processos de aprendizagem quando esta lhe proporciona uma experiência gratificante, ficando assim o bem-estar está assegurado.

> "*The second criterion – involvement - is linked to the developmental process and urges the adult to set up a challenging environment favouring concentrated, intrinsically motivated activity*" (Laevers, Ferre, 2004:5).

O envolvimento é uma das chaves do ensino. Existe um provérbio chinês, muitas vezes atribuído a Confúcio, que resume o objetivo da aprendizagem: "Diz-me e eu esqueço, ensina-me e lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei". Quando nos envolvemos numa tarefa que nos atrai, ficamos focados na sua resolução e temos prazer no que realizamos e construímos. Este efeito leva-nos à interiorização de conceitos e a múltiplas aprendizagens, que ficam impressas na nossa mente, que não esqueceremos e que estarão disponíveis para futuras utilizações. Foi este tipo de envolvimento que tentámos proporcionar com as tarefas propostas. Para medir este envolvimento das crianças, adaptámos a escala de envolvimento de Lovaina (LIS – Leuven Involvemente Scale). Esta ficha de observação que os criadores apelidaram de "deep-level learning", foi criada para o pré-escolar e pretende medir as aprendizagens que ficam indelevelmente interiorizadas. A partir da observação, a escala avalia o comportamento e as aprendizagens dos alunos, partindo do princípio de que quando envolvida, a criança aprende. Embora utilizada maioritariamente em crianças, a escala pode avaliar desde o pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória, bem como adultos em contexto de trabalho ou formação contínua.

A escala possui 5 pontos para seriação, baseando-se na atividade verificada: 1 corresponde a nenhuma atividade; 3, a uma atividade moderada – a criança está envolvida, mas de forma rotineira - e o nível 5, a uma atividade intensa, contínua, focada e com prazer. Foi esta avaliação que pedimos aos colegas que aplicassem (ficha em anexo). No relatório da OCDE, o autor refere dez pontos para que os professores tenham maior sucesso, utilizando esta metodologia. Muitos fatores que potenciariam

ainda mais esta nossa estratégia estão relacionados com a sala de aula. Os pontos relacionados com a sala de aula e o seu ambiente referido no documento são:

> *"1. Rearrange the classroom in appealing corners or areas;*
> *2. Check the content of the corners and replace unattractive materials by more appealing ones;*
> *3. Introduce new and unconventional materials and activities;*
> *4. Observe children, discover their interests and find activities that meet these orientations;*
> *5. Support ongoing activities through stimulating impulses and enriching interventions;*
> *6. Widen the possibilities for free initiative and support them with sound rules and agreements*" (Laevers, Ferre, 2004:6).

Para evitar uma sobrecarga dos colegas, pedimos que preenchessem a ficha por grupo de alunos, baseada no seu comportamento/atividade, resultando apenas numa ficha por turma (fig. 9). O comportamento e desempenho das crianças nas atividades que compunham esta sequência didática foi unânime, como podemos ler na ficha seguinte (igual às outras recebidas).

Os resultados da observação são muito positivos; no entanto, alguns dos colegas mencionaram que no final da atividade de pintura, as crianças denotavam algum cansaço devido à minúcia que queriam imprimir à sua tarefa. Excluindo esses breves momentos, os alunos pediam para trabalhar no projeto "*Tintin*". Esta chamada de atenção é um conselho para quem queira trabalhar utilizando o desenho e a pintura.

O essencial a reter são os resultados da ficha de observação. Quando conseguimos chegar aos alunos, com linguagens próximas do seu universo, eles demostram grande apetência para o trabalho e para a aprendizagem. O seu envolvimento é uma garantia de que os conceitos e conteúdos ficaram impressos e interiorizados, constituindo-se, assim, como aprendizagem. Seria interessante perceber e aferir, por outros trabalhos e contextos, até que ponto as aprendizagens realizadas, a partir desta estratégia, são utilizadas noutras situações, e se o questionamento sistemático da paisagem também se encontraria presente noutros projetos.

PAISAGEM, DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E BANDA DESENHADA.

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADE
Escola Básica de Alegrete
22 – 29/10/2020 e 5 - 12/11/2020 – 15 h – 15 h 30 m

a) Apropriação da obra A LHA NEGRA de Hergé pela visualização e leitura orientada do Álbum em PDF e pela visualização de filme

b) Identificação de paisagens tipo de Alegrete que possam ser usadas como fundo paisagístico nas vinhetas

c) Análise da linguagem própria da BD (vinheta, tira, prancha, balão de fala, alão de pensamento, letreiro)

Nível	Grau de Envolvimento	Atitudes face à atividade	N.º Aprox. de Alunos
1	Muito Baixo	• Sem foco na atividade	
		• Ausente e passivo	
		• Faz tarefas sem objetivo	
		• Não produz nenhum produto	
		• Não mostra sinais de interesse	
		• Parece sem atividade intelectual	
2	Baixo	• Curtos períodos de foco na atividade	
		• Distrai-se facilmente	
		• Produz alguns produtos, por vezes inacabados	
		• Os resultados da sua ação são limitados	
		• A atividade não lhe estimula a imaginação	
3	Moderado	• Apresenta sinais de envolvimento na atividade, mas não totalmente	
		• Trabalha sem interrupções significativas	
		• A maior parte do tempo está concentrado	
		• Sente-se desafiado e apresenta algum grau de motivação	
		• Não aplica todo o seu potencial na atividade	
		• A atividade não lhe estimula a imaginação	
4	Alto	• Apresenta sinais claros de envolvimento na atividade	
		• Trabalha sem interrupção	
		• A maior parte do tempo está concentrado e focado	
		• A atividade desafia-o e motiva-o	
		• Usa a imaginação na construção da atividade	
5	Muito Alto	• Está permanentemente focado e envolvido	10
		• Muito motivado e concentrado sem interrupção	10
		• Não se distrai com outros estímulos exteriores	10
		• Mostra empenho e brio	10
		• Investe as suas capacidades de realização e de imaginação	10
		• Está satisfeito a realizar esta atividade	10

Fig. 9 - Ficha de observação – Alegrete.

7 – OS PRODUTOS FINAIS

Os produtos finais, pequenas sequências, histórias ou pranchas, variam de qualidade e tamanho, conceito, transposição do argumento e cuidado com a paisagem. Todos têm valor intrínseco, mas alguns conseguem uma síntese dos objetivos mais cabal, outros cumprem apenas algumas partes do que era pedido. Esta variação dependeu da interpretação dos docentes, da maior ou menor liberdade criativa permitida, da imaginação das crianças e da sua capacidade de concretizar o que tinham em mente.

Quem já trabalhou com crianças, percebeu que quando apresentamos um projeto que elas adotam como seu, imaginam o resultado final muito perfeito, tal como aparece na televisão ou nos livros com ilustrações que fazem sonhar. Com o avançar do trabalho, apercebem-se de limitações para concretizar o seu imaginário e imagem mental que construíram do produto final. No pré-escolar, quando apresentamos como projeto, por exemplo, construir uma árvore em cartão e pintá-la, na cabeça das crianças forma-se a imagem que terão visto em programas infantis, muito perfeitas, com cores garridas e frutas apetitosas. No geral, quando percebem que o produto se começa a afastar do imaginado, desmotivam-se e sentem-se frustradas. Cabe ao Educador/Docente ensiná-los a lidar com a frustração, por um lado; por outro, numa primeira fase, o papel do professor é essencial na gestão de expetativas, sem, no entanto, "matar" o entusiasmo. Gerir expetativas com crianças é uma das funções mais difíceis dos professores. O equilíbrio entre a realidade, capacidade de realização, recursos e tempo, tem que ser apresentado aos alunos de acordo com as suas possibilidades, para que eles no final sintam a alegria da concretização de uma tarefa que os entusiasmou. Quando os projetos são propostos pelos alunos, cabe ao professor administrar, de forma cautelosa, as probabilidades de execução e a qualidade do produto final, sem gorar a excitação inicial.

No caso presente, a adesão às tarefas foi grande e a disponibilidade dos titulares das turmas para equilibrar o projeto com a vontade dos alunos e o normal decorrer das atividades letivas foi fundamental para que não se sentissem frustrados por não dedicarem mais tempo ao *Tintin*. Neste ano letivo, a realidade ainda foi mais marcada, devido à pandemia. Por vezes, os alunos tentavam ir fazendo em casa a

sua Banda Desenhada, mas o isolamento e o ambiente caseiro não se prestavam a grandes avanços. O projeto foi sempre colaborativo e a cooperação entre crianças e os professores proporcionou um ambiente lúdico essencial para a criação dos produtos.

Na escola localizada em Portalegre, um meio mais urbano, a turma optou por ilustrar uma sequência do livro as "Joias de Castafiore". Os alunos serviram-se principalmente da paisagem que podiam observar da sala e do espaço de recreio. A escola está localizada num ponto que permite a vista para a serra da "Penha" e para o espaço rural, mas também para o espaço urbano típico, com prédios e pequenas habitações.

O livro escolhido passa-se no "castelo de Moulinstar", casa do capitão *Haddock* e de *Tintin*, e relata o desvendar de um mistério de joias desaparecidas, que no final o nosso herói prova ter sido um 'simpático' pássaro (uma pega) que as tinha subtraído. Estando a estudar os palácios de Portalegre, e passando-se a trama num palacete, a professora achou interessante desenvolver a atividade a partir do livro.

A turma escolheu uma das sequências iniciais (fig. 10). A pequena que vemos chorar, desempenha um papel algo relevante no lançamento de uma parte do mistério.

Fig. 10 - Hergé (1973: 3). "As Joias de Castafiore". Meribérica.

Nas várias tiras, um dos elementos centrais na paisagem, e presente em quase todos os trabalhos é a estrada. O tracejado da marcação do asfalto é realçado. Alguns alunos utilizaram o negro do alcatrão e contrastaram-no com outra cor que não o branco; optaram por amarelo e um negro mais carregado. A estrada ou caminhos calcetados são bastante presentes, tal como acontece em redor da escola, enquanto na sequência original selecionada se vê um caminho rural de terra batida. Um outro aspeto interessante é a utilização, que alguns alunos fizeram, a partir das posições

das personagens aproveitaram para contar uma história noutro contexto. Espreitar, subir as escadas, surgir por detrás de uma lomba ou obstáculo, são situações recriadas para marcar uma narrativa. Tal como na paisagem que envolve a escola, muitas das tiras apresentam um ambiente misto, entre o rural e o urbano; a posição de observação dos alunos, a partir da escola, permite a observação das duas realidades, uma das quais é o pôr-do-sol visível partir da área do recreio (fig. 11).

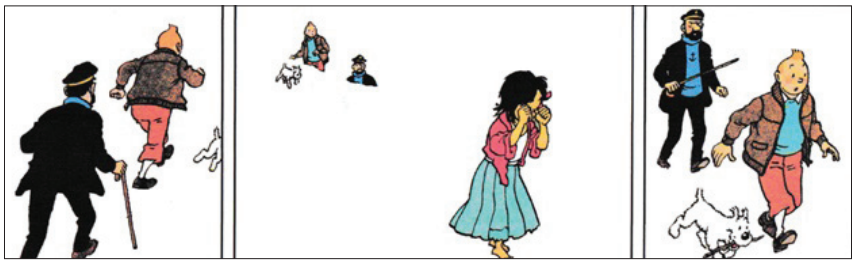


Fig. 11 - Tira de trabalho.

Uma nota de relevo na maioria dos trabalhos é a presença de peças típicas e omnipresentes na paisagem urbana: sinais de trânsito, semáforos, passadeiras de peões, cabos de eletricidade ou telecomunicações e luminárias públicas. Quase todos os cenários apresentam prédios de habitação ou casas isoladas, que tentam reproduzir as paisagens observadas a partir da escola.

Nestes trabalhos de Banda Desenhada, as crianças tentam contar a pequena narrativa, sem alterações, como se esta ocorresse nas proximidades da escola e, portanto, noutro cenário.

Nas escolas situadas na área do Parque Natural da Serra de São Mamede, foram escolhidas as histórias "*Tintin* no Tibete" e "O Ídolo Roubado", por poderem representar cenários passíveis de serem transpostos para a realidade local. As soluções encontradas pelos docentes, mas principalmente sugeridas pelos alunos, apontaram para a construção de pequenas narrativas; a transposição da história ficou ao critério das crianças.

A tarefa de construção de cenários e novas realidades, nas pequenas pranchas de desenho, baseou-se no estudo dos aspetos físicos e naturais da Serra de São Mamede. Inseridas no meio rural e com um contacto diário com o ambiente

natural, as crianças têm um *background* de conhecimentos bastante completo sobre o local. Em passeios de família e brincadeira, conhecem as ribeiras e o rio, cascatas, vários animais, plantas e outras curiosidades. Este saber não invalidou que em contexto de sala de aula as crianças falassem, discutissem e consultassem, com curiosidade, informações sobre o Parque Natural. Um dos livros que existe nas pequenas bibliotecas escolares, dos estabelecimentos de ensino do concelho de Portalegre, é a Banda Desenhada da autoria de um Portalegrense, Quim Ferreira", "Pelos Trilhos de São Mamede" (fot. 2).

Fot. 2 - "Pelos Trilhos de São Mamede". Imagem E.B.1 da Esperança.

A narrativa relata aventuras vividas por uma criança, no Parque Natural da Serra de São Mamede, fornecendo informações sobre fauna, flora e modelado desta área protegida.

Alguns animais são emblemáticos; muitas destas crianças sabiam da existência de falcões, da águia de Bonelli, do sapo parteiro e da famosa e temida víbora cornuda.

Outro aspeto, quase sempre destacado nos livros de *Tintin*, é a amizade como valor que induz a ações e aventuras. O fio condutor de "*Tintin* no Tibete" é a busca de um amigo perdido no 'Tecto do Mundo'.

A opção de construir novas histórias de raiz, torna difícil o desenho da realidade florística. Por exemplo, para uma criança, desenhar uma azinheira ou uma oliveira é aproximadamente igual; a forma da copa arredondada é semelhante, como não podia

deixar de ser. Mas em termos de alguns modelados, ribeiras, cascatas ou grutas, os desenhos refletem a transposição de um ambiente de montanhas de grande altitude, ou floresta tropical, para os mais suaves e temperados ambientes da serra de São Mamede.

Algumas curiosidades sobre a representação do meio local, como a víbora cornuda ou cascatas, são referências para as crianças. Mostram que sabem o comportamento da víbora, assinalando que é perigosa, mas caso não seja incomodada, não representa perigo de maior. Quase todas as histórias falam de amizade, de busca de amigos e defesa contra perigos e adversidades.

A maior parte das narrativas das crianças apresentam novas personagens. O Capitão *Haddock* e *Milou* são frequentemente representados; o Capitão, pela sua rudeza, feitio temperamental e linguagem. Pelas suas constantes peripécias e *gags*, é uma personagem muito querida dos pequenos leitores.

O animal de estimação é muito frequente nas histórias e séries para crianças. Pensemos em Enid Blyton, que desde o Nodi, aos "Cinco" e aos "Setes", todos têm uma mascote que desempenha um papel de relevo. Assim, as crianças também optaram por um animal de companhia; alguns decidiram ficar com *Milou*, mas outros pensaram numa raposa. Provavelmente as crianças terão sido influenciadas por notícias que na altura respeitantes a uma pequena raposa que se terá afeiçoado a um cidadão bondoso, que vendo o animal na estrada, o recuperou, tratou e deixou em liberdade. A raposa mostrou o seu reconhecimento, aparecendo diariamente à hora de jantar, sendo recompensada com uma refeição. Nas narrativas, também aparece como protagonista de suporte, um lobo. Esta espécie está descrita como habitante da serra de São Mamede, mas o seu avistamento é esporádico e de confirmação pouco segura.

Algumas das histórias não revelam, por incapacidade de reprodução, a transposição de um ambiente para a paisagem local; porém, na mente das crianças sondadas, revelou-se a vontade de representar o meio circundante, aquando da realização e construção da história. Outro facto a assinalar, é a representação da neve na serra local e na aventura no Tibete. Em São Mamede, a ocorrência de neve não espanta os habitantes locais, embora o seu aparecimento seja relativamente esporádico (fig. 12 e 13). Quando acontece este tipo de precipitação, é sempre celebrado pelas crianças e adultos, que revivem com os filhos os comportamentos infantis que, normalmente, estão pouco presentes na sua relação com a descendência.

Fig. 12 - Trabalho de Escola no P. N. da Serra de São Mamede.

Fig. 13 - Trabalho de Escola no P.N. da Serra de São Mamede 2.

A experiência mais bem-sucedida neste projeto foi a da escola de Alegrete. O sucesso deveu-se à estratégia que o professor conseguiu implementar. O colega pediu-me uma história em que parte da ação ocorresse num castelo. Conhecendo a vila, o álbum que me pareceu mais adequado foi a "Ilha Negra", com um argumento simples, mas cativante (fig. 21). Na pista de uma rede de falsários, *Tintin* vai até uma assustadora ilha, na Escócia, com um castelo, onde consegue descobrir e aprisionar os malfeitores.

A primeira tarefa foi a leitura do livro em conjunto - procedimento comum em todas as salas participantes - seguindo-se o visionamento do vídeo (fig. 17 e 18). Numa segunda fase, apesar da pandemia, conseguiram fazer um pequeno itinerário pela vila. Tiraram fotografias, que depois de fotocopiadas ficaram à disposição dos alunos. Foram espalhadas pelo chão, pelas mesas, na secretária, e o espaço livre foi ocupado por folhas retratando a vila (fig. 19). Cada aluno escolheu a prancha que o mais cativou e reproduziu a história, como se tivesse ocorrido em Alegrete - da Escócia e Inglaterra para Alegrete.

Simultaneamente, foram tiradas fotocópias das páginas do livro escolhidas pelos alunos para traspor a história. As crianças decalcaram da cópia, com papel vegetal, as personagens e alteraram o cenário incluindo as paisagens da vila que tinham sido fotografadas (fig. 20 e 21).

A escolha da sequência e a transposição da ação levaram os alunos a questionar e observar a paisagem urbana da vila que percorrem diariamente e que não julgavam capaz de ser cenário de aventuras. O resultado foi muito interessante e as pranchas são um produto que dá sentido à capacidade de a paisagem ser utilizada como instrumento de ensino e de aprendizagem.

Neste exemplo a ação é exatamente a mesma, mas as habitações escocesas dão lugar às casas caiadas de branco, com a cercadura de "azulão", tipicamente alentejana. O ambiente de trabalho, documentado em fotografia, demonstra a concentração durante o desenrolar das tarefas e o ambiente informal da aula (fig. 14 e 15).

As imagens são apenas exemplos de um conjunto mais vasto, onde podemos perceber o empenho e concentração nas atividades. A escolha da história e a paisagem local também se revelaram muito adequadas, facilitando a identificação dos alunos com os espaços da história e na sua vila (fig. 22 a 25). A consideração

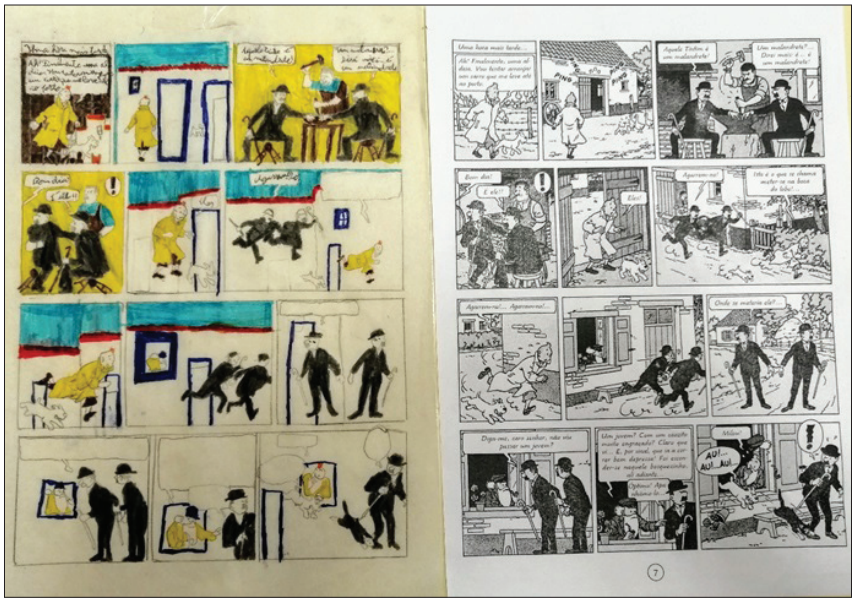


Fig. 14 - Trabalho de um aluno – Alegrete.

Fig. 15 - Da Escócia para Alegrete.

Fig. 16 - Leitura e notas.

Fig. 17 - Leitura e notas.

Fig. 18 - Em trabalho.

Fig. 19 - Em trabalho.

Fig. 20 - Em trabalho

e respeito por um património, o castelo da vila, como cenário de uma aventura, proporcionou aos alunos uma nova visão da sua realidade quotidiana. O que pouco notavam ou valorizavam foi elevado a espaço de aventuras.

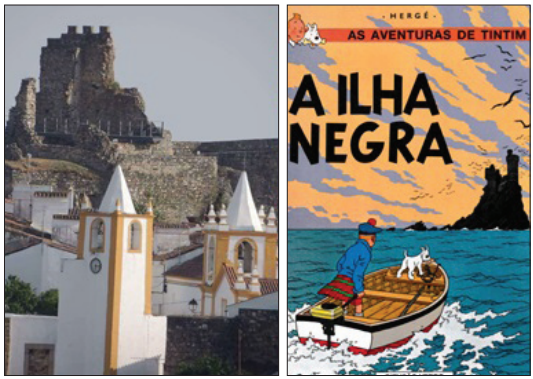


Fig. 21 - Coincidências - O castelo.

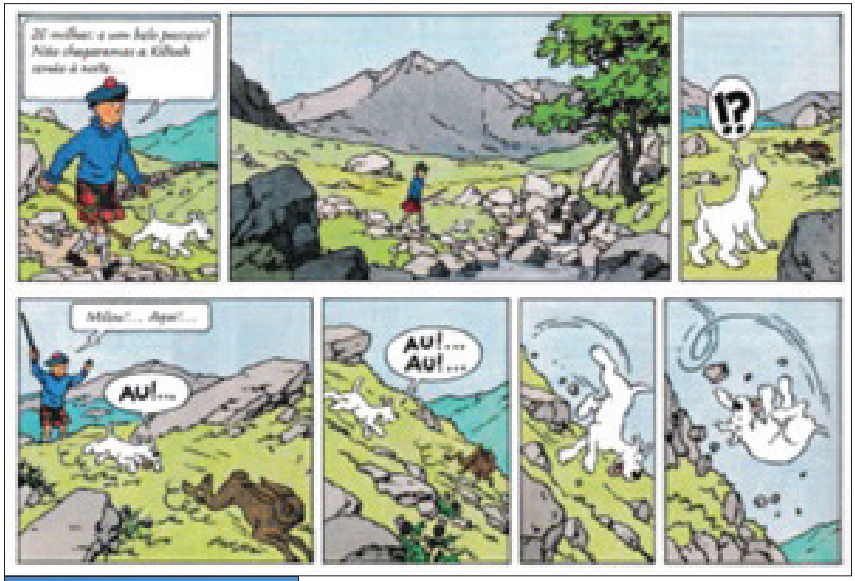


Fig. 22 - Coincidências - A colina.

Fig. 23 - Coincidências - A escada em Caracol.

Fig. 24 - Coincidências - De novo o castelo.

Fig. 25 - Coincidências - Escócia/Alegrete/Desenho escolar.

8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

Ao longo das primeiras páginas, fomos enunciando objetivos que pretendíamos atingir e hipóteses que queríamos provar nesta investigação. O mais global foi conseguir que as atividades e estratégias didáticas contribuíssem para a educação e perceção espacial das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este desiderato geral consubstanciar-se-ia na observação direta (local) e indireta (Banda Desenhada) da Paisagem, num processo de questionamento da realidade, estimulando, desta forma, o pensamento crítico sistemático e a construção autónoma do conhecimento. Os resultados deste percurso de aprendizagem permitiriam provar que a paisagem é um instrumento para desenvolver o conhecimento do mundo e para a aquisição de conhecimentos e conceitos geográficos básicos, em estádios etários precoces.

Um segundo conjunto de objetivos, e hipóteses a provar, estava relacionado com as metodologias específicas da Geografia, e estratégias didáticas, para conduzir os alunos ao processo de construção do seu próprio conhecimento. Assim, queríamos testar e provar que a Banda Desenhada, sendo uma linguagem familiar às crianças, se constitui como um meio eficaz de ensinar e aprender Geografia. A abordagem didática, que imaginámos, baseava-se na construção de um ambiente lúdico e informal, que permitisse aos alunos demonstrar e desenvolver outras capacidades, para além das cognitivas.

Pretendíamos testar se o trabalho colaborativo, de grupo ou a pares, conduzia à partilha de soluções e resolução de problemas, onde cada um poderia demonstrar outras capacidades, que não as tipicamente aferidas pela avaliação académica. A estratégia didática utilizada pretendia provar que através da transposição narrativa de uma paisagem distante para a local, os alunos iriam adquirir um maior conhecimento do seu meio, conferindo-lhe valor e desenvolvendo sentimentos de pertença e vivência do espaço quotidiano.

Concluídas todas as atividades, já com os produtos finais analisados, retirámos um conjunto de conclusões. O título do projeto, "Paisagem, Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Banda Desenhada", resume as ideias chave do trabalho que nos propusemos realizar.

Concluímos que a paisagem é, de facto, uma ferramenta didática extremamente completa para um vasto leque de temas. Em termos pedagógicos e didáticos, a

observação do entorno é potenciadora de múltiplas abordagens, no campo das ciências humanas e naturais. Na paisagem, fica registada a dinâmica da natureza e a ação humana. Trabalhar sobre a realidade visível é um exercício integrador de vários campos do saber. O facto de ser um recurso sempre presente e isento de custos, a sua utilização escolar/científica deveria ser frequente. Quando analisamos a paisagem podemos apreender e compreender diversos conceitos e retirar dados, que nos ajudam na perceção e entendimento do real. Tendo em conta estas várias facetas, a paisagem deveria também ser utilizada em idades precoces, como instrumento de aquisição de saberes, para desenvolver o potencial de aprendizagens múltiplas.

Pensar sobre a realidade, na sua diversidade, é sempre um processo de questionamento. Todo o pensamento é, por natureza, crítico. Somos incapazes de olhar, saber de um fenómeno ou realidade, sem que tenhamos uma opinião. O cérebro não é amorfo.

Quando apresentámos às crianças atividades centradas na observação da paisagem, estávamos, concomitantemente, a pedir-lhes que a interrogassem de forma a compreendê-la. O exercício de transposição de uma ação para realidades diferentes conduziu os alunos a colocar diversas questões e a procurar as respostas. Em cada ciclo, são sempre postas novas perguntas, cada vez mais complexas. A busca de explicações torna-se também mais intrincada e sempre com novos conceitos, que se vão acumulando e conduzem a um mais amplo conhecimento, de nível superior ao estádio anterior. Este processo acaba por ser um ciclo em espiral: Paisagem – observação – questionamento/pensamento crítico – busca de respostas – soluções – (novamente) Paisagem (fig. 26).

A Banda Desenhada é uma forma de arte que vive da imagem. O texto, sendo importante, é um complemento ao cenário. A narrativa é composta pelos dois elementos, mas o desenho pode viver sozinho por longos períodos, sem que o leitor deixe de compreender o enredo. A imagem/cenário representa quase sempre uma paisagem, seja ela natural, transformada ou criada pelo Homem.

As histórias aos quadradinhos, vivendo da imagem, são uma linguagem universal. Na era digital, a imagem é a base das mais variadas mensagens. As crianças, quer a nível institucional (creches, pré-escolar, escolas…), quer a nível familiar (televisão, computadores, *smartphones*…), são ensinadas e aprendem pela imagem, ou com

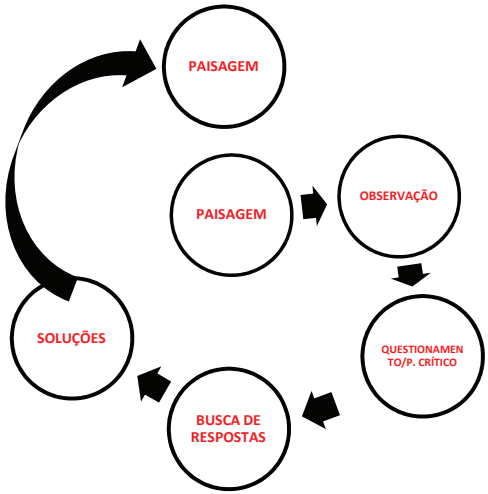


Fig. 26 - Paisagem/pensamento crítico/conhecimento.

o seu suporte (ilustrações várias). Ao inserirmos a Banda Desenhada no ensino, estamos a utilizar uma linguagem que compreendem e que lhes é natural. A partir do cenário desenhado, sem se aperceber, a criança está a recolher informações, a conhecer novas realidades, a desenvolver conceitos e a construir o seu próprio conhecimento. O que se conseguiu concretizar no projeto foi cruzar estes quatro vetores, em proveito da aprendizagem das crianças.

A metodologia "Investigação/Ação" foi pensada para permitir a autorreflexão dos professores envolvidos. A troca de experiências, a resolução de problemas, a sua partilhados e a reflexão sobre a realidade local, foram aspetos que se conseguiram implementar. Embora por breve espaço de tempo, existiu uma pequena comunidade de aprendizagem deixando pistas para futuras trocas de estratégias e soluções didáticas. Neste conjunto de atores, não podemos deixar de fora os alunos. Dentro da sua turma, também foram responsáveis pela definição dos caminhos a seguir para se concluir o trabalho. As suas sugestões e soluções foram tidas em conta e o docente trabalhou com eles a melhor forma de chegarem a conclusões.

As respostas a todas estas metas foram sendo apresentadas ao longo do trabalho, mas sistematizadas, permitem-nos tirar conclusões e apontam pistas para novas investigações. Consideramos ter alcançado todos os objetivos, em maior ou menor escala, dependendo

também das repostas das crianças e dos colegas aos trabalhos propostos. Os aspetos tecnológicos e digitais foram muito coartados pelo contexto pandémico.

O objetivo mais global que assinalámos, a "educação e perceção espacial das crianças", foi alcançado. As crianças pensaram o espaço próximo e conheceram e retiraram informações sobre realidades distantes. O trabalho obrigou docentes e alunos a estar focados na compreensão do espaço, interpretando-o com o objetivo de transpor uma narrativa de um espaço distante, para o local. O olhar para a realidade espacial quotidiana com outra perspetiva, deu-lhe um novo valor, significado e significante. Para implantar uma ação no espaço conhecido, local, obrigou-os a estudá-lo sob diversos ângulos e do ponto de vista de diversos saberes. O espaço e o seu estudo foi integrador e potenciador de novos conhecimentos. As Bandas Desenhadas e as sequências trabalhadas revelam cuidado, estudo prévio e capacidade de pensar o espaço em função de uma nova utilização – cenário de uma história de aventuras.

Os pequenos passeios e o tempo que despenderam a olhar a paisagem, levou as crianças a pensar espacialmente e a escolher a sequência do livro que se encaixava na realidade que já conheciam, mas que observaram de uma nova perspetiva. Naturalmente, não se pretendia que os alunos apreendessem conceitos geográficos complexos, mas conseguiram manipularam a essência da Geografia – o espaço.

A paisagem foi o fio condutor de todo o trabalho. A observação foi direta e indireta e a postura foi questionadora, como é evidente nos trabalhos finais. O processo baseou-se no pensamento sistemático sobre a realidade observada, ou seja, desenvolveu-se o "Pensamento Crítico". O tipo de problemas levantados para a construção da história e o estudo prévio sobre a realidade local, foram tarefas que diretamente implicaram pensar criticamente a paisagem.

A análise dos produtos e as informações dos colegas provam que a paisagem é um instrumento eficaz para desenvolver o conhecimento do meio natural e humano e construir conhecimento geográfico.

Como conclusão geral, podemos afirmar que a estratégia e os objetivos foram alcançados. Os trabalhos das crianças demonstram como a paisagem esteve no centro do projeto e a Banda Desenhada provou ser uma ferramenta didática que preenche o imaginário infantil e se assume como linguagem capaz de introduzir conhecimentos espaciais, incluídos no programa de Estudo do Meio.

Nenhuma investigação ou projeto didático deve ser um fim em si mesmo. Os resultados, sendo conclusivos, deixam em aberto novos caminhos de pesquisa. A repetição do projeto, num âmbito temporal mais alargado e sem as restrições inerentes ao confinamento, provocado pela Pandemia do SARS-CoV 2, poderiam permitir resultados ainda mais expressivos.

O recurso às novas tecnologias, a apresentação de aplicações e a exploração das possibilidades digitais será outra linha de investigação interessante. Os meios tecnológicos tendem a ser mais acessíveis, e em maior número nas escolas. As salas laboratoriais estão a ser prioridade de ação para as equipas diretivas dos Agrupamentos escolares, o que poderá incentivará os docentes a trabalhar com instrumentos e linguagens mais próximas dos alunos. As escolas que participaram no projeto têm apenas um computador por sala, sendo um aparelho muito antigo, lento e desajustado das oportunidades digitais atuais. Ainda nos deparámos com dispositivos cujo processador Pentium IV, torna impossível correr alguns programas de simulação ou jogos.

Também a pandemia obrigou ao Ensino a Distância e deixou claro que muitas crianças ainda não tem o acesso mínimo aos aparelhos e plataformas tecnológicas que lhes permita aprender. As assimetrias entre os centros urbanos do litoral, outras cidades de maior dimensão e a realidade rural só não existem nos discursos políticos. Na serra de São Mamede, na maioria dos locais, a internet ainda é de cabos de cobre nas povoações de maior dimensão. Nos pequenos aglomerados e casas isoladas, o acesso à rede telefónica não existe, sendo que a internet é uma miragem. Mesmo que se fale em satélite, o preço dos serviços não é comportável para grande parte das famílias. Mais desesperante ainda é ceder computadores as crianças, que não possuem enquadramento social e económico para poder tirar partido dos aparelhos. Seria interessante conduzir um processo de investigação de extensão social em áreas de muito baixa densidade.

Outra hipótese de desenvolvimento de investigações seria o acompanhamento destas crianças, com atividades e tarefas adequadas ao próximo Ciclo de Ensino, utilizando novamente a paisagem e a Banda Desenhada.

O que é essencial e mais relevante a não perder de vista: é dar às crianças e jovens a possibilidade de aprenderem com recurso a novas linguagens, tendo presente a PAISAGEM.

9 – BIBLIOGRAFIA CITADA:

AUSTRALIAN GOVERNMENT DEPARTMENT OF EDUCATION (2009). *Belonging, Being & Becoming. The Early Years Learning Framework for Australia*. Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations for the Council of Australian Governments. Camberra

Azinheiro, V. L. S. S. (2014). *A Utilização da Banda Desenhada nas Aulas de História e Geografia do 3.º* Ciclo e do Ensino Secundário (Dissertação de Mestrado). Lisboa. Instituto de Educação.

Barroso de Magalhães, Sa. (2017). *Bandas desenhadas para aprender História e Geografia.(Dissertação de Mestrado).* Universidade do Porto, FLUP, Porto.

Cardoso, T. M. P., Solé, M. G. P. S.s (2017). A banda desenhada histórica como recurso e fonte historiográfica para o ensino e aprendizagem da história: um estudo com alunos do 1.º ciclo do ensino básico. *In Livro de Resumos "Epistemologias e Ensino da História"*, Universidade do Porto, FLUP, Porto, 395-410.

Castro, C. (2010). *Características e finalidades da Investigação-Ação. S. Francisco.* SCRIBD.

Castro, M. (2019). *Didáticas no Ensino da Geografia. Abordagens Práticas e Reflexões*. Riga. Novas Edições Académicas.

Castro, M. (2019). "Unsuspected Pedagogical Resources - New teaching methods". In Varadinov Maria José et al (Editors), *Proceedings of the 26th EUCLIDES Network General Meeting and International Conference on "Education and Research for the Next Decade"*. Portalegre, Instituto Politécnico de Portalegre.

Castro, M. (2018). *Introducing Geography in the Early Stages and Teacher Training*. Riga. Lambert Academic Publishing.

Castro, M. (2016). Playing with the landscape. *European Journal of Education Studies*. Volume 1, Issue 4, 1-9.

Castro, M. (2016). As ligações afetivas espaço-criança em contexto pré-escolar: aprendizagens significativas. *In Livro de Resumos 1.º* Congresso Educação, Pedagogia e Inovação. Castelo Branco, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, 25-35.

Castro, M. (2015). "On the Other Hand" – Geography in Kindergarten Context. *International Research Journal for Quality in Education*; Vol. 2(1); India, 7-12.

Castro, M. (2014). A Geografia no Jardim-de-infância: Conhecer o Mundo a Partir das Narrativas e das Paisagens. *In Livro de Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educaçã*o. Lisboa. SPCE

Castro, M. (2014). Formação de Educadores e Professores do 1.º CEB – Uma Experiência no Parque Natural da Serra de São Mamede- Portalegre. *In Livro de Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa, SPCE.

Clandinin, J., Connelly, M. (1995). *Teacher's professional knowledge landscapes*. New York: Teachrs College Press.

Chran-Smith, M., Lytle, S. (1998). Teacher research: the question that persists. International journal of leadership in education, 1 (1), 19-36. In Anderson Gary L.; Herr, Kathryn (2016). O Docente-Pesquisador: A Investigação-Ação como uma Forma Válida de Geração de Conhecimentos. *Revista Artes de Educar*, 4-24, Rio de janeiro

COMMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION (2016). *International Charter on Geographical Education (Rev 2018).* Amesterdam. IGU Commission on Geographical Education.

Coutinho, C.P. (2009). Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XII, n.º 2, 455-479.

Costa, D. D. da (Org.) (2015). *Investigação-Acção: Noções básicas*. Maputo. Up- ESTEC.

Dewey, J. (1959). Como pensamos. São Paulo. Companhia Editora Nacional.

Dewey, J. (1997). Experience and Education. New York. Touchstone

Dewey, J. (2002). A escola e a sociedade. A criança e o currículo. Lisboa. Relógios d' Água Editores.

Dewey, J. (2007). Democracia e educação. Lisboa. Didáctica Editora.

Egan, Kieran (1994). O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino. D. Quixote. Lisboa.

Egan, Kieran (1992). O Desenvolvimento Educacional. D. Quixote, Lisboa

Egan, Kieran (2002). Getting it wrong from the beginning. New Haven. Yale University Press.

European Commission (EC). (2012): Assessment of key competences in initial education and training: policy guidance. Luxemburg. E.C.

Ferre Laevers, (2011) Experiential Education: Making Care and Education More Effective Through Well-Being and Involvement in Encyclopedia on Early Childhood development - Child Care – Early Childhood Education and Care (1-5) Encyclopedia on Early Childhood Development Centre of Excellence for Early Childhood Development. Luvain

Fernandez Enguita, Mariano (2018). Más escuela y menos aula. Madrid. Morata.

Gary L. Anderson; Kathryn Herr (2016). O Docente-Pesquisador: A Investigação-Ação como uma Forma Válida de Geração de Conhecimentos. In Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 2 N. 1 – pág 4-24 (fev – mai 2016): "Artes de ser professor: práticas, criações e formações"

Gaspar, Jorge (2001). O retorno da paisagem à Geografia. Apontamentos Místicos. Finisterra, XXXVI, 72, 83-99

Gomes, E. (1999) – a paisagem. Registos de conceitos a partir da geografia alemã. In P. Vasconcelos e S.Silva (org). Novos Estudos de Geografia Urbana Brasileira. Editora U.F. Bahia, Salvador da Bahia; 121-142

Hubbard *et al* (2002). Thinking Geographically. Space, Theory and Contemporary Human Geography. London. Continuum

Liebowitz, D., et al. (2018). OECD Reviews of School Resources: Portugal 2018.OECD Reviews of School Resources. Paris. OECD Publishing.

Lipovetsky, Gilles (2006). A felicidade paradoxal. Lisboa. Edições 70.

Marchão, Amélia (2010). (Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação. Aveiro

Marchão, Amélia (2013). Gestão do currículo no Jardim de infância e na escola do 1.º Ciclo: estilo de empenhamento das educadoras e das professoras que conduzem as crianças a construir o pensamento crítico. Revista Iberoamericana de Educación, n.º 63/2, 1-10

Medeiro, Áurea, Castro *et al* (2004). Caracterização da Investigação-Acção. Departamento de Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Lisboa

Miguéns, Manuel (Coord.) (2020). Estado da Educação 2019. Conselho Nacional de Educação (CNE). Lisboa

Ministério da Educação (S/d). 1.º Ciclo do Ensino Básico. Organização curricular e programas. Estudo do Meio. Ministério da Educação. Lisboa (98 – 132)

Moore, Antoni B. *et al* (2018). Comic Strip Narratives in Time Geography. International Journal of Geo-Information, 7, 245, 1-20

Mota, Ana Cláudia Costa (2012). A Banda Desenhada como representação gráfica-verbal na aprendizagem de História e Geografia (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Instituto da Educação. Braga.

Nóvoa e Bandeira (2005: 63)." Evidentemente. Histórias da Educação." repositorio.ul.pt

OECD (2018), Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA, Paris. OECD Publishing.

OECD (2018), Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success, OECD Reviews of School Resources. Paris. OECD Publishing.

OECD (2018). The future of education and skills. Education 2030. Paris. OECD

OECD (2016). "The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework", In: Global competency for an inclusive world, OECD, 2016 Paris

Oliveira Martins, Guilherme (Coord) (2016). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa. Minist. Da Educação/DGE.

Pereira, J. M. (2017). A Banda Desenhada e o Cartoon no processo de ensino-aprendizagem de História e Geografia (Dissertação de Mestrado). U. Porto, FLUP. Porto

Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. September/October 2001 Volume 9, Number 5, 1-5

Prensky, Marc (2014) No me molestes mama, estoy aprendiendo. Mexico. SM de Ediciones.

Reinfried Sibylle; Schleicher Yvonne; Rempfler Armin (Ed) (2007). Geographical Views on Education for Sustainable Development. International Geographical Union Commission on Geographical Education. Lucern.

Reis, Ana Paola dos (2001). A análise de imagens como método de pesquisa e recurso didático. In Guimarães, Leda Maria de Barros (Coord.) (2011). IV Seminário de Pesquisa em Arte e Cultura Visual. Goiânia.

Reis, C., Lopes, A. C. (1994). Banda Desenhada. In C. REIS, & A. C. LOPES. Dicionário de Narratologia. Coimbra. Almedina.

Robinson, Ken; Aronica, Lou (2015). Creative Schools. The Grassroots Revolution that´s Transforming Education. New York. Viking.

Rose, Gillian (2001). Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials. Sage Publications. London.

Rychen, D. S., Salganik, L. H., Mclaughlim, M. E. (2002): Definition and Selection of Key Competencies. Contributions to the Second DeSeCo Symposium. Geneve. UNESCO.

Serra, António Jorge Pereira da Silva de Almeida (2016). A utilização da Banda Desenhada no ensino da História e Geografia de Portugal (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Setúbal. Setúbal

Silva, F., Rodrigues, M. R.; Botelho, F. (2014) – A investigação-ação no projeto de investigação do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. In Vasconcelos, A. A., Entre a teoria, os dados e o conhecimento (II): [olhares para uma realidade]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. 2014. Setúbal.

Thiago Ingrassia Pereira (2017) – "A vida ensina: o "saber de experiência feito" em Paulo Freire". In Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 112-125, junho, 2017.

Tuan, Yi-fu (1979). Thought and landscape. The eye and the mind's eye. 98-102 In D.W. Meinig (ed.) (1979). The interpretation of ordinary landscapes. Geographical essays. Oxford U. Press. New York

Tuan, Yi-Fu (1980), Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo. Ed. S.A.

Unwin, Tim (1992). El Lugar de la Geografía. Madrid. Cátedra.

Vergueiro, W. (2004). Uso das HQs no Ensino. In W. Vergueiro, & A. Rama, "Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula". São Paulo. Editora Contexto.

10 – BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR DE SUPORTE:

Alves, Teresa (2001). Paisagem – Em Busca do Lugar Perdido. Finisterra, XXXVI, 72, 67-74

Anderson, Gary L.; Herr, Kathryn (2012). "O docente-pesquisador: A investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos". Revista Interinstitucional Artes de Educar, V. 2 N. 1, 4-24

Arroz Ana Moura, Figueiredo, Maria Pacheco; Sousa Dulce (2009). "Aprender é estar quietinho e a fazer coisas a sério" – Perspetivas de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem. Revista Iberoamericana de Educación, n.º 8/4, 1-18

Baeta, Patrícia; Pedro, Neuza (2018). Ambientes educativos inovadores vs salas de aula regulares: análise comparativa das dinâmicas pedagógicas estabelecidas. In "Livro de Atas: ticEDUCA - 2018 V Congresso Internacional TIC e Educação" (1-11). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Barata Salgueiro, Teresa (2001). Paisagem e Geografia. *Finisterra*, XXXVI, 72, 37-53

Carvalho, Graça Simões; V. de Freitas, Maria Luísa (2010). Metodologia do Estudo do Meio. Porto. Plural Editores

Cró, Maria de Lurdes; Pinho, Ana Mafalda (2011). A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social. Revista Iberoamericana de Educación, n.º 56/1 – 11

Cosgrove Denis (2008). Geography and Vision. Seeing, Imagining and Representing the World. I.B. Londres. Taurus

Peeters, Benoît (2007). HERGÉ. Filho de Tintin. Lisboa. Verbo.

Pinto, Iris Rossana Farinha (2011). Atividades promotoras de pensamento crítico: sua eficácia em alunos de ciências da natureza do 5.º Ano de Escolaridade (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Pulverness, Alan (2002). Film and literature: two ways of telling. In Hilary Jenkins and Michelle Fillery (Ed.) "Literature Matters". Hawthornes of Nottingham. British Copuncil's Literature Departement. Issue n.º 32, 1-7

Domingues, Álvaro (2001). A Paisagem Revisitada. Finisterra, XXXVI, 72, 55-66

Dong Lan (2012). Teaching Comics and Graphic Narratives. Essays on Theory,Strateg y and Practice. Jefferson. McFarland & Company.

Egan, Kieran (1989). Teaching as story telling: an alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school. Chicago. University of Chicago Press.

Fernández, Isabel Maria Gallardo (2013). Construción del conocimiento en educación infantil. Revista Iberoamericana de Educación, n.º 63/1, 1-7

George, Pedro (2001). Paisagem – Do urbano ao Rural. Notas a partir de Lisboa… Finisterra, XXXVI, 72, 115-121

Gonçalves, Emília; Vieira, Rui Marques (2015). Aprender Ciências e Desenvolver o Pensamento Crítico: percursos educativos no 1.º ciclo do Ensino Básico. Indagatio Didactica" vol. 7(1), 7-24

Heal, C. e Cook, J. (2004). Humanidades: Desenvolvendo uma Noção de Lugar e de Tempo nas Crianças mais pequenas. In Blachtford, I. Siraj (coord.), "Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância". Lisboa. Texto Editora.

Lacambra, Ana Maria Mendioroz (2013). La historia del arte en Educación Infantil. Su aplicación para trabajar el espacio y el tiempo. Revista Iberoamericana de Educación, n.º 61/2, 1-12

Lepecki, Maria Lúcia (2001). A Mãe Promíscua: Sobre a Natureza e Paisagem. Finisterra, XXXVI, 72, 141-147

Lipovetsky, Gilles (1984). A era do vazio. Lisboa. Relógio D'Água.

Miranda, Ricardo José Pinto (2009). Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental? Um estudo no 1.º Ciclo (Dissertação de Mestrado). Universidade de lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação. Lisboa.

Robinson Ken (2001). Out of our minds. Learning to be creative. Oxford. Capstone.

Serrão, Maria; Carvalho, Carolina (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. Revista Iberoamericana de Educación, n.º 55/2, 1-15

Silva, Vitor Manuel, Aguiar (1988). Teoria da literatura. Coimbra. Almedina

Soromenho-Marques, Viriato (2001). Pensar a Paisagem. Da aventura interior ao campo da História. Finisterra, XXXVI, 72, 149-156

Tilbury, Daniella; Williams, Michael (2003). Teaching and Learning Geography. Nova York. Routledge

Tuan, Yi-Fu (1979), Landscapes of Fear. Minneapolis. University of Minnesota Press.

Tuan, Yi-Fu (1995), Passing Strange and Wonderful. Aesthetics, nature and culture. New York. Kodansha Globe Book.

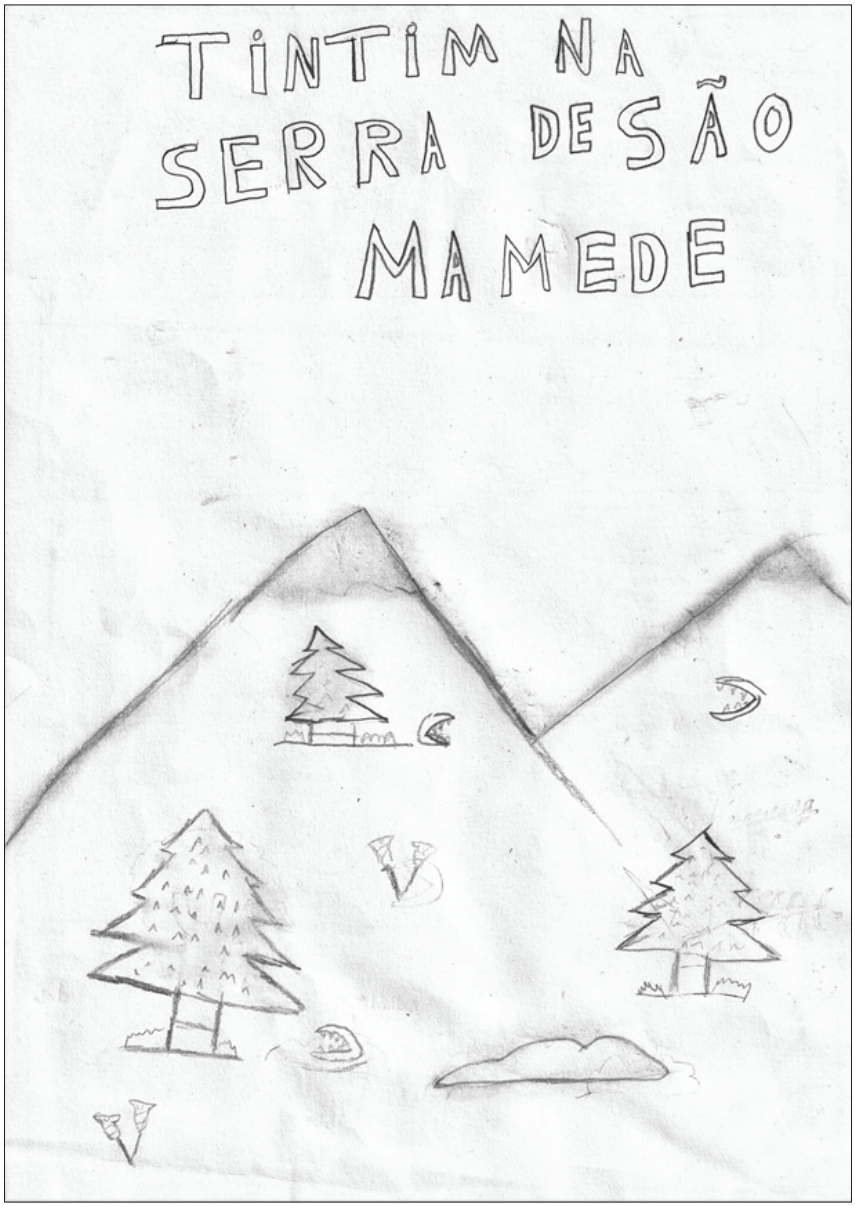
Tuan, Yi-Fu (2013). Romantic Geography. In Search of the Sublime Landscape. Wisconsin. University of Wisconsin Press.

Vasconcelos, Teresa (Coord.) (s/d). Trabalho por projectos na Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias. Lisboa..Ministério da Educação e Ciência.

Velez de Castro, Fátima; Nunes, Adélia; Nossa, Paulo (2019), *Ensinar Geografia. Formação inicial de professores e propostas de aplicação pedagógico-didáticas.* Editora Eumed, Universidade de Málaga, Espanha.

Vitor M. Aguiar e Silva (1988); Teoria da Literatura. Coimbra. Almedina.

ANEXOS


TINTIM NA
SERRA DE SÃO
MAMEDE

A
A sério?
Sim.
Então vamos para a cascata
Enquanto descansam...
Capitão toca a mexer
Quando chegaram à cascata
Que lugar bonito!
Ajudem!
Ela é perigosa, mas se ficarem parados ela não ataca
dos

Orgulhosamente a exibir o seu trabalho

eumed.net - Servicios Académicos Intercontinentales S.L.

eumed.net